

Marcelo Máximo Purificação
Cláudia Denís Alves da Paz
Eleno Marques de Araújo
(Organizadores)

Processos de
Organicidade e
Integração da
Educação Brasileira
3

Marcelo Máximo Purificação
Cláudia Denís Alves da Paz
Eleno Marques de Araújo
(Organizadores)

Processos de
Organicidade e
Integração da
Educação Brasileira
3

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Luiza Batista

Revisão: Os Autores



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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª 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

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª 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. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

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

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

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

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

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

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

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

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
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
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
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
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a 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
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a 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. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
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
Prof^a 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
Prof^a Dr^a 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^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a 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
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 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. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 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. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P963	<p>Processos de organicidade e integração da educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Cláudia Denís Alves da Paz, Eleno Marques de Araújo. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-150-3 DOI 10.22533/at.ed.503202906</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Paz, Cláudia Denís Alves da. III. Araújo, Eleno Marques de.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.710981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

Prezados leitores,

O volume 3 da obra “Processos de Organicidade e Integração da Educação Brasileira”, associa-se a ideia de ordenamento e organização da educação que perpassa por saberes, complexidade social e pelo o indivíduo. Pensar na educação nos mais diversos contextos nos leva a um conjunto de ralações integrado pela prática e pelas ações que direcionam o processo educacional.

Uma obra que traz 16 textos/capítulos em que os discursos giram em torno da perspectiva do fazer que dar significado a dinâmica do processo ensino-aprendizagem e do planejamento prévio dos atores sociais, endossados nas vozes dos 39 autores participantes desses capítulos.

O diálogo promovido pelos autores imprime as faces do planejado, organizado, do caminho metodológico, dos discursos e dos resultados de cada pesquisa/investigação. E com isso, a ideia dos percursos educativos vai sendo gestada, antes, durante e depois de cada texto. 33 palavras-chave adornam o eixo central desses discursos, com forte inclinação a mostrarem a dimensão e o poder reflexivo de cada um. Autoavaliação, brincar, censo, competências, interação social, letramento, ludicidade, política educacional, etc., são algumas das palavras-chaves que direcionam eixos temáticos desses discursos.

Desejamos a todos vocês uma boa leitura e boas reflexões.

Marcelo Máximo Purificação
Cláudia Denís Alves da Paz
Eleno Marques de Araújo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O USO DE MÍDIAS SOCIAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO- APRENDIZAGEM: O DESAFIO DO EDUCADOR NA ERA DO “CURTIR”	
Clara Cristina Azevedo Souza Fontenele Larissa da Silva Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.5032029061	
CAPÍTULO 2	7
O USO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS NO ENSINO INCLUSIVO DE QUÍMICA	
Shamyia Cristina de Lima Gomes dos Anjos Marcos Antonio Feitosa de Souza Roberlúcia Araújo Candeia	
DOI 10.22533/at.ed.5032029062	
CAPÍTULO 3	18
OS BENEFÍCIOS DA MONITORIA PARA MONITOR E ALUNOS DE NUTRIÇÃO E METABOLISMO: UMA ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA	
Thaís Pires Bezerra Ana Mary Viana Jorge Cristiane Rodrigues Silva Câmara Daniel Câmara Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.5032029063	
CAPÍTULO 4	24
ORQUESTRA ROSARIENSE: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DE EDUCAÇÃO MUSICAL	
Estêvão Grezeli Cristina Rolim Wolffenbüttel	
DOI 10.22533/at.ed.5032029064	
CAPÍTULO 5	37
O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O CASO DO COLÉGIO POLITÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	
Gustavo Fontinelli Rossés Alencar Machado Cristiano Gattermann de Barros Juliano Molinos de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.5032029065	
CAPÍTULO 6	51
O PERFIL FORMATIVO DOCENTES DE FÍSICA NO PIAUÍ: UMA DÉCADA APÓS O REUNI	
Denilson Pereira da Silva Luís Carlos Sales	
DOI 10.22533/at.ed.5032029066	
CAPÍTULO 7	63
O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES	
Katia Daniele Mendes de Oliveira Célia Gomes dos Santos Danielle Nunes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5032029067	

CAPÍTULO 8	71
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, AS CONCEPÇÕES DE ESCOLA E AÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES IMBRICADAS COM A PESQUISA E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
Lidiane Cristina Longo	
DOI 10.22533/at.ed.5032029068	
CAPÍTULO 9	82
NÚCLEO DE ORDENAMENTO DE REDE E MATRÍCULA ON-LINE: A EXPERIÊNCIA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES	
Adriana Oliveira dos Santos	
Bruna Carolina Souza de Azevedo	
Maria da Conceição Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.5032029069	
CAPÍTULO 10	87
NOVAS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: OBSERVAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DA TECNOLOGIA E DA INTERAÇÃO SOCIAL VYGOTSKYANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	
Lia Cristiane Lima Hallwass	
DOI 10.22533/at.ed.50320290610	
CAPÍTULO 11	101
MICROBIOLOGIA E COMUNIDADE: DESAFIOS DA EXTENSÃO NO CURRÍCULO DA GRADUAÇÃO	
Simone do Nascimento Fraga	
Letícia Gabrielly de França Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.50320290611	
CAPÍTULO 12	109
LUDOTECA UNIVERSITÁRIA: SITUAÇÕES BRINCANTES E PAPEIS DE GÊNERO EM FOCO	
Maria do Carmo Morales Pinheiro	
Iuri Silva Eziquiel	
DOI 10.22533/at.ed.50320290612	
CAPÍTULO 13	118
INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO TEÓRICO	
Luis Henrique Rocha Mendes	
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.50320290613	
CAPÍTULO 14	127
GESTIÓN DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: OPORTUNIDAD, NECESIDAD O ESTRATEGIA	
Barbara Yadira Mellado Pérez	
DOI 10.22533/at.ed.50320290614	
CAPÍTULO 15	147
GESTÃO DEMOCRÁTICA SABOTADA? ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS CONSELHEIROS ESCOLARES DO ENSINO PÚBLICO DE NATAL/RN	
Barbara Ellen Rebouças Cunha	
Gilmar Barbosa Guedes	
Walter Barbosa Pinheiro Junior	
DOI 10.22533/at.ed.50320290615	

CAPÍTULO 16	160
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
Cássia Virgínia Coelho de Souza	
Débora Santos Porta Calefi Pereira	
Murilo Alves Ferraz	
Vania Malagutti Loth	
DOI 10.22533/at.ed.50320290616	
SOBRE OS ORGANIZADORES	186
ÍNDICE REMISSIVO	188

O USO DE MÍDIAS SOCIAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO- APRENDIZAGEM: O DESAFIO DO EDUCADOR NA ERA DO “CURTIR”

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 13/03/2020

Clara Cristina Azevedo Souza Fontenele

Universidade de Fortaleza, Centro de Ciências da Saúde, Curso de Nutrição
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/1245857720752188>

Larissa da Silva Albuquerque

Universidade de Fortaleza, Centro de Ciências da Saúde, Curso de Nutrição
Fortaleza - CE

<http://lattes.cnpq.br/8887472501527510>

RESUMO: As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS), principalmente o uso das redes sociais, têm conquistado cada vez mais espaço entre as ferramentas disponíveis para auxiliar e impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Esse estudo teve como objetivo demonstrar que o aplicativo Instagram® e o uso das ferramentas Google Forms® e Power Point® se destacaram por sua dinamicidade, popularidade e particularidade, sendo associados a uma melhora de desempenho por parte do discente no módulo de Comportamento Alimentar e Educação Nutricional do curso de Nutrição. Sendo assim,

o atual trabalho foi realizado em duas etapas. A primeira etapa foi executada através do auxílio da ferramenta “Google Forms®”, no qual foi desenvolvido um formulário eletrônico para diagnosticar qual a maior dificuldade, por parte do aluno, na elaboração de um Projeto de Educação Alimentar e Nutricional. A etapa seguinte foi executada após a obtenção dos resultados pelo formulário, através da criação de slides, na ferramenta “Power Point®” e de publicações de vídeos no “feed de notícias” do Instagram®, ao longo do primeiro semestre de 2019, correlacionando as maiores dificuldades dos alunos com a elaboração de slides e vídeos, focando em promover o aprendizado ao aluno. Concluiu-se que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação favoreceu o aprendizado dos alunos. Os discentes foram instigados a explorar, educacionalmente, o uso dessas mídias sociais, demonstrando que o uso dessas ferramentas digitais foi capaz de promover uma melhora significativa no desempenho dos mesmos, assim como é o propósito da monitoria acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias de Informação e Comunicação. Projeto de Educação Alimentar e Nutricional. Ensino e aprendizagem.

THE USE OF SOCIAL NETWORKS AS A TOOL OF TEACHING-LEARNING: THE CHALLENGE OF THE EDUCATOR IN THE ERA OF "LIKE"

ABSTRACT: The Information and Communication Technologies (ICTs), mainly the use of social networks, have been conquered even more space among the available tools to help and impact positively the teaching-learning process. This study had as objective to demonstrate that the Instagram app and using of the tools Google Forms and Power Point had stand out for their dynamism, popularity and particularity, being associated to an improvement of performance by part of students of the module Eating Behavior and Nutritional Education in the course of Nutrition. Thus, the current study was accomplished in two phases. The first phase was executed by tool's Google Forms aid, in which was developed an electronic formulary to diagnose the student's greatest difficulty in the elaborating of a Food and Nutritional Education Project. The next phase was executed after collecting the results of the formulary, by creating slides, in the tool Power Point and publishing videos on Instagram's Feed, throughout the first semester of 2019, correlating the greatest difficulties of the students with the making of slides and videos, focusing on promoting the learning to the student. It was concluded that the use of Information and Communication Technologies have favored the learning of the pupils. The students were instigated to explore, educationally, the use of social networks, demonstrating that the use of digital tools was able to promote a significant improvement of their performance, as well as the purpose of the academic monitoring.

KEYWORDS: Information and Communication Technologies. Food and Nutrition Education Project. Teaching-Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Na década de 60, no contexto histórico da Guerra fria, entre Estados Unidos e União Soviética, com o objetivo de auxiliar na luta de poderes entre essas duas potências surgiu a internet. No território brasileiro, sua utilização se deu a partir da década de 90, na qual era disponibilizada apenas para pesquisas. Em decorrência dos inúmeros avanços, em média de quatro a cinco anos depois, sua viabilização para todos os brasileiros teve início (DEMEZIO, et al. 2016).

Em se tratando do ambiente educacional, devido à propagação das tecnologias digitais, percebe-se que os métodos atuais de ensino e aprendizagem, se comparados aos da década passada, já não são mais os mesmos (OLIVEIRA, 2018).

Alcançar mudanças através da inovação do processo ensino-aprendizagem é um investimento relevante e necessário para a educação universitária nos dias atuais, pois a sociedade contemporânea, a cada instante, passa por momentos de transformações. Tais mudanças interligam-se, de forma direta, com o aumento frenético da globalização e o emprego de mídias sociais e tecnológicas na vida das pessoas. (NUNES, 2010).

Com o aumento frenético da chamada "era digital", o processo educacional requer que sejam importados meios educacionais atraentes, que chamem a atenção dos alunos, na qual os docentes passam a ser estruturantes de uma revolução digital com ênfase

nas tecnologias. Fundamentado nas diversas ferramentas ofertadas pelas mídias sociais, tornou-se possível aliar este avanço tecnológico ao processo educativo, possibilitando uma educação mais interativa através de estudos instigantes e dinâmicos, os docentes deixam então de serem simplesmente transmissores de determinadas matérias, e tornam-se mediadores e facilitadores no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos (SANTOS, 2017).

Diante deste contexto, o presente estudo teve como objetivo descrever a experiência do uso de tecnologias da informação com estudantes de um módulo do terceiro semestre do curso de graduação em nutrição, como ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, no que se refere à elaboração de um Projeto de Educação Alimentar e Nutricional.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de corte transversal, descritivo com abordagem quantitativa, que ocorreu no período de fevereiro a junho de 2019. Todos os semestres, nas turmas de prática, os estudantes do módulo de Comportamento Alimentar e Educação Nutricional do curso de nutrição elaboram um Projeto de Educação Alimentar e Nutricional (PEAN), para determinada faixa etária, que pode ser de 4 a 12 anos, na escola de aplicação Yolanda Queiroz.

Tal projeto é constituído por várias etapas, dentre elas: introdução, diagnóstico situacional, determinação dos objetivos geral e específicos, definição de conteúdo programático, elaboração das estratégias de ensino aprendizagem e, por fim avaliação. Todo o projeto deve ser escrito seguindo-se as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

O discente atua como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, visto que o mesmo deve ir em busca de literatura científica e fazer pesquisas específicas para o êxito do projeto, como características biopsicossociais da faixa etária que se está trabalhando, definição do conceito de educação alimentar e nutricional e dados epidemiológicos sobre estado nutricional e hábitos alimentares do público-alvo. Para que o projeto não seja configurado como àquele que possui alto grau de similaridade com alguma outra publicação, o aluno precisa ler, interpretar e construir as ideias de acordo com suas próprias palavras.

Durante o semestre de 2019.1, pôde-se perceber uma dificuldade por parte dos alunos, no que se refere à construção do projeto em algumas etapas específicas, como a elaboração das referências bibliográficas e a falta de conhecimento por parte do aluno de quando um texto seria configurado como aquele que possuía alto grau de similaridade.

Baseando-se nessas dificuldades encontradas nos alunos nisso, esse estudo foi realizado em duas etapas. A etapa I constituiu-se na aplicação de um questionário

diagnóstico para os alunos do módulo, através da ferramenta *Google forms*, pertencente ao aplicativo do *Google®*, no qual foi desenvolvido um formulário eletrônico para que se pudesse investigar qual etapa do PEAN o educando possuía maior dificuldade e se o mesmo acharia pertinente a criação de alguma mídia social como ferramenta para rever conteúdos e esclarecer as principais dificuldades apresentadas.

Sendo assim, foram elaboradas as seguintes perguntas: *“Qual a sua maior dificuldade na elaboração do PEAN?”*; *“Qual sua frequência de acessos ao Instagram® e Youtube®? (Não somente para estudos)”*; *“Você acha que a criação de um canal no Youtube®, com vídeos curtos sobre o PEAN, lhe ajudaria na elaboração do projeto?”*; *“Você acha que postagens no Instagram®, de vídeos curtos sobre o PEAN, lhe ajudaria na elaboração do projeto?”*; *“Você sabe quando, em um texto, é considerado plágio ou tentativa de paráfrase?”*; *“Você acha que uma aula exclusiva sobre formatação, espaçamento e referência, segundo as normas da ABNT, lhe ajudaria no desenvolvimento do projeto?”*; *“Você acha que a monitoria tem lhe ajudado a executar seu projeto?”* e, por último, uma pergunta aberta *“Caso queira, deixe uma sugestão que você acha que pode melhorar seu aprendizado e sua escrita, em relação a elaboração do PEAN”*.

A etapa II foi executada após a obtenção dos resultados referentes às perguntas citadas anteriormente. Baseado nas respostas dos alunos primeiramente foi elaborado alguns slides, no aplicativo *Power Point*, pertencente à Microsoft. Esses slides apresentavam de forma detalhada, todo passo a passo que o educando deveria seguir para elaborar suas referências bibliográficas, pertencentes ao seu projeto e tudo o que era ilícito no que se referia à plágio de algum artigo, configurado como alto grau de similaridade. É válido e importante salientar que os slides foram divulgados principalmente pelo grupo virtual no *Whatsapp®*, criado pelas monitoras do módulo e constituído pelos alunos matriculados no módulo de Comportamento Alimentar e Educação Nutricional, mediante adesão voluntária.

Somado a isso, foram produzidos alguns vídeos para serem postados no aplicativo Instagram® – criado pelas monitoras -, para o público formado pelos alunos matriculados nesse módulo. Nesses vídeos, foram abordados os principais temas relacionados ao PEAN e ao módulo, como normas da ABNT, por exemplo, etapas do projeto para que o aluno pudesse obter um bom êxito na execução do seu projeto, somado às suas maiores dificuldades, segundo fora respondido no formulário eletrônico.

Como forma de avaliar a eficácia do uso de TICs, alguns PEANs foram avaliados em um programa antiplágio no momento prévio à disponibilização dos vídeos e slides, assim como no momento pós-intervenção.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O módulo de Comportamento Alimentar e Educação Nutricional é composto por aulas teóricas (conferências) e aulas práticas, nas quais, dentre elas, envolve o uso

de metodologias ativas, como CDP (Ciclo de Discussão de Problemas), por exemplo, conforme descreve SILVA et.al (2015).

A conta do *Instagram*® do módulo tinha 100 seguidores, dentro de um público total de 106 alunos matriculados no módulo em 2019.1. Dessa forma, pôde-se perceber a alta adesão por parte dos alunos (83,3%) à esta ferramenta tecnológica.

Com base nos resultados obtidos, a partir da aplicação do formulário eletrônico, dos 106 alunos matriculados na disciplina, 106 responderam ao questionário inicial, configurando, assim, um percentual de 100%.

No que se refere à pergunta de número 1(um), questionados sobre qual seria sua maior dificuldade na elaboração do PEAN, 45 alunos optaram pela seguinte resposta: “*Referências - segundo ABNT*”, indicando, assim, o maior percentual dentre as outras alternativas, totalizando 42,45% das respostas.

Ao serem indagados se achariam que a criação de um canal no *Youtube*®, com vídeos curtos sobre o PEAN, os ajudariam na elaboração do projeto, 81 alunos responderam a opção “*sim*” (76,41%), e, no que tange à frequência de acessos aos aplicativos *Instagram*® e *Youtube*® (não somente para estudos), 60 alunos responderam que acessavam o “*Instagram - diariamente / youtube -às vezes*”, configurando um percentual total de 56,6% o que confirma a importância do uso de mídias sociais para o processo de aprendizagem desses alunos.

Questionados se os mesmos achariam que postagens no *Instagram*, de vídeos curtos sobre o PEAN, os ajudariam na elaboração do projeto, com resultado expressivo e significativo, 98 alunos responderam que sim, somando um percentual total de 92,43% das respostas e, consolidando o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) como uma grande e eficaz técnica aliada ao processo de aprendizagem do módulo.

Em relação ao plágio ou tentativa de paráfrase 51 alunos (48,11%) responderam que sabiam identificar quando um texto evidenciava esse tipo de conduta.

Quando indagados se os mesmos achariam que uma aula exclusiva sobre formatação, espaçamento e referência, segundo as normas da ABNT, os ajudariam no desenvolvimento do projeto, 90 alunos, de forma categórica, responderam que “sim”, determinando um total de 84,9%.

Por fim, questionados se a monitoria estava os auxiliando na execução do projeto, 60 alunos responderam que “sim”, finalizando um total de 56,60%.

Portanto, foi notório a importância e aceitação, pelos alunos, do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, dentro do curso de Nutrição, mais precisamente no módulo de Comportamento Alimentar e Educação Nutricional. Além do mais, o uso dessa tecnologia, pode ser uma ferramenta aliada para impactar significativamente e, de forma positiva, o processo de ensino-aprendizagem por parte do aluno. Tal afirmativa se consolida através dos relatos dos alunos, do quanto o recebimento desses vídeos e slides os ajudou não somente na elaboração do projeto, mas um auxílio em longo prazo, tendo

em vista que elaboração das normas da ABNT se adéqua à qualquer tempo/espaço no que se refere à vida acadêmica. Ademais, ao analisar os projetos antes dos vídeos, no programa antiplágio, e após os vídeos, de forma significativa, o grau de plágio diminuiu, ou melhor, zerou, totalizando 0%.

Foi evidente a satisfação dos alunos ao receber os slides elaborados e disponibilizados aos mesmos como ferramenta de auxílio na construção do projeto, ao longo do semestre, e ao utilizarem essa ferramenta tecnológica tão empregada nos dias atuais, o *Instagram*®, uma vez que os alunos do atual século XXI, demandam novas formas de aprendizagem. Tal estudo buscou atender tal demanda da sociedade moderna aliando o uso de uma tecnologia digital com o apoio do programa de monitoria.

4 | CONCLUSÃO

De acordo com a elaboração deste trabalho e os resultados presentes neste estudo, foi possível notar a relevância e importância do uso das TICs, por meio da plataforma digital *Power Point*® e o uso do aplicativo *Instagram*®, como uma estratégia educativa, na qual possuiu impacto de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem por parte do aluno.

Sob esse viés, a monitoria auxiliou o aluno em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, no que se refere à criação de metodologias tecnológicas inovadoras, enfatizando o uso de redes ou mídias sociais como uma exímia aliada ao aluno no ambiente acadêmico. Sendo assim, faz-se extremamente necessária a utilização desse tipo de recursos nos ambientes acadêmicos, aprimorando o processo de aprendizado por parte do aluno e um aperfeiçoamento contínuo da educação no ambiente virtual.

REFERÊNCIAS

DEMEZIO, C. et al. **O Instagram como ferramenta de aproximação entre Marca e Consumidor**. In: Congresso de Ciências da Comunicação da Região Nordeste, 18., 2016, Caruaru – PE; Anais... Caruaru: Intercom, 2016. p. 1-10. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2016/resumos/R52-2344-1.pdf>. Acesso em 20 ago. 2019.

NUNES, C. E. de. **As tecnologias de informação e comunicação e a aprendizagem de educadores no dever da complexidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.

OLIVEIRA, E. L. A.; **Considerações sobre as potencialidades educativas das ferramentas Google e redes sociais no processo de ensino-aprendizagem em cursos EAD**. CIET: EnPED, [S.l.], maio 2019. ISSN 2316-8722. Disponível em: <http://cietnped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/402>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SANTOS, H.N.A. **Estudantes na rede: o Instagram e sua colaboração no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa e literatura brasileira**. In: CONEDU, IV. 2017, João Pessoa. Anais... João Pessoa: Realize, 2017. p. 1-6.

SILVA, S.L. et. al. Estratégia Educacional baseada em problemas para grandes grupos: Relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.39(4), p. 607-613, 2015.

O USO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS NO ENSINO INCLUSIVO DE QUÍMICA

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 20/05/2020

Shamyia Cristina de Lima Gomes dos Anjos

Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologia do Amapá do Amapá-IFAP
Macapá – Amapá

<http://lattes.cnpq.br/6987080225058262>

Marcos Antonio Feitosa de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologia do Amapá do Amapá-IFAP
Macapá – Amapá

<http://lattes.cnpq.br/9128527601513145>

Roberlúcia Araújo Candeia

Universidade Federal de Campina Grande –
UFCG
Pombal – Paraíba

<http://lattes.cnpq.br/3402528767552686>

RESUMO: É sabido que há muito pouco de material alternativo específicos aos alunos com TEA, buscando ajudar aos docentes de Licenciatura em Química, com metodologias alternativas no ensino para trabalhar com alunos que tem Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o conteúdo da Tabela Periódica, foi usado recursos tecnológicos para melhor entendimento através de dois aplicativos digitais:

Quiz da Tabela Periódica e o Nome Teste da Tabela Periódica. No entanto, tal metodologia foi utilizada para as turmas em que os alunos TEA pertencem, assim não foi necessário diferenciar as atividades aplicadas de ensino, trabalhando a inclusão, facilitando e diversificando a forma de ensinar. Nesta via aplicou-se dois questionários, como instrumento de coleta de dados. Questionário, diagnose, destinou-se para todos os alunos, entre as 2 turmas na qual encontrava os alunos com TEA. No que se refere a coleta de dados foram mesurados com diagnose qualitativa e quantitativa. Os resultados obtidos demonstraram o quanto a metodologia foi abrangente em ambas as turmas, o aproveitamento observou-se que em torna do 90% foi absorvido o conteúdo pelos alunos com TEA e toda a turma, revelando uma ótima alternativa o uso destes aplicativos ao ensino de química.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade, Ensino de Química, TEA.

THE USE OF EDUCATIONAL APPLICATIONS IN INCLUSIVE CHEMISTRY TEACHING

ABSTRACT: It is known that there is very little alternative material specific to students with ASD, seeking to help teachers with a BSc in

Chemistry, with alternative methodologies in teaching to work with students who have Autistic Spectrum Disorder (ASD), with the content of the Periodic Table, technological resources were used for better understanding through two digital applications: Quiz of the Periodic Table and the Name Test of the Periodic Table. However, this methodology was used for the classes in which TEA students belong, so it was not necessary to differentiate the applied teaching activities, working on inclusion, facilitating and diversifying the way of teaching. In this way, two questionnaires were applied as a data collection instrument. Questionnaire, diagnosis, was intended for all students, among the 2 classes in which I met students with ASD. With regard to data collection, they were measured with qualitative and quantitative diagnosis. The results obtained demonstrated how comprehensive the methodology was in both classes, the use of which was observed that around 90% of the content was absorbed by students with ASD and the whole class, revealing a great alternative to the use of these applications for teaching chemistry.

KEYWORDS: Playfulness, Chemistry Teaching, TEA.

1 | INTRODUÇÃO

As características específicas das crianças com TEA refletem a necessidade de um atendimento que atenda suas necessidades e explore ao máximo seu potencial, visando que essas pessoas se identificam com uma área específica do conhecimento, por sua vez que a capacidade intelectual desses alunos é extraordinária quando se é trabalhada, sendo condizente com as políticas de inclusão, a fim de assegurar o acesso e à permanência na rede regular de ensino.

A ferramenta lúdica no ensino de química se inserir para contribuir no processo de ensino-aprendizagem como recursos metodológicos, possibilitando ao aluno aprender química de uma maneira dinâmica e divertida com seus conhecimentos, por meio da tecnologia, que hoje já é existente no ensino, Atendimento Educacional Especializado (AEE), para a produção de materiais didáticos de alunos com necessidades educacionais específicas conforme solicitado pelo professor.

Há inúmeros aplicativos e recursos que podem ser utilizados de forma criativos e alternativos, as tecnologias estão cada vez mais presentes, com a realidade do professor e do aluno, os próximos passos na educação estarão cada vez mais interligados a mobilidade, flexibilidade e para facilidade do uso. (Morran et al, 2013).

Diante do contexto, está pesquisa tem como objetivo contribuir de forma construtiva no ensino para alunos autistas, por meio, de atividades lúdicas com o uso de aplicativos existentes no play store tais como o “Quiz da tabela periódica e o Nome teste da tabela”, para o ensino de química. Onde, conceitua o ensino da tabela periódica para à 1ª série do ensino médio. Podendo ser usado em toda a turma para que o processo de aprendizado seja simultâneo com todos os alunos, aprendo à química e agregando princípios e valores.

O papel do educador é fundamental se agrega valor ao que o aluno sozinho consegue fazer com a tecnologia; e o aluno aprende mais se, na interlocução com o educador e seus colegas. As tecnologias estão cada vez mais próximas do professor e do aluno, em qualquer momento; são mais ricas, complexas, atraentes. (Morran; Masetto; Behrens. 2013).

2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O TEA (Transtorno do Espectro Autista) é uma disfunção neurológica mais conhecida com autismo, são crianças que tem dificuldade de socialização, comunicação e no desenvolvimento da linguagem. No entanto, são crianças com muitas habilidades sendo elas na tecnologia ou na área humanas e exatas, com uma ótima memória fotográfica. Onde muitas dessas crianças dominam a tecnologia de uma forma fascinante.

Conforme Stainback, Stainback (2008, p.150), “alguns alunos mais específicos para aprender do que as estratégias de inteligência múltiplas podem lhes proporcionar. Também exige que as escolas proporcionem acomodações razoáveis”.

Há importância de se ensinar para todos é constitucional, mas têm que ir além de leis, as crianças tem que se sentir confortável em aprender, a realidade e bem diferente do que se ver na prática, no entanto ao unir a turma como todos sem diferenças as atividades por especificidades de cada aluno é um forma inclusiva e na exclusiva.

A integração e a inclusão são ambos muito importantes. O que todos desejamos é atingir a meta de uma sociedade inclusiva. Para tanto, contudo, o processo de integração social terá uma decisiva a cumprir, cobrindo situações nas quais ainda haja resistência contra a adoção de medidas inclusivistas. De fato, nem todas as pessoas com deficiência necessitam que a sociedade seja modificada, pois algumas estão aptas a se integrarem nela assim mesmo. Mas a maioria das pessoas não poderá participar plena e igualmente da sociedade se esta não se tornar inclusiva. (SASAAKI, 2010. p, 41).

Falar de inclusão escolar, ainda é uma grande discussão mesmo no século XXI, pois ainda caminhamos em passos lentos mesmo com tantas leis aprovadas para dar mais direitos a todos, o preconceito é existencial, pois, tudo que é diferente causa repulsa, perante a sociedade e até mesmo a comunidade escolar.

2.1 Química e tecnologia

Ensinar química de forma interativa e alternativa englobando o cotidiano do aluno, para que ele possa correlacionar o ambiente de costume para o aprendizado, faz dele protagonista. Pois, usar a tecnologia como recurso metodológico aproveitando a familiaridade do aluno com ferramenta ajuda para o manuseio.

Cabrera e Salvin (2005, p. 28) afirmam que: “Aprender e ensinar brincando, enriquece as visões do mundo e as possibilidades de relacionamento e companheirismo, de socialização e troca de experiências”.

O Quiz da tabela periódica é um jogo que é norteador de 10 perguntas objetivas,

todas relacionadas à tabela periódica, bem com, desde sua criação. Fazendo necessária a teoria, para que todo o conhecimento adquirindo em sala de aula, seja colocado em prática com o recurso tecnológico utilizado, é importante relatar que o uso de metodologias alternativas não é para acabar com o ensino tradicional e sim aperfeiçoá-lo para eu haja sempre um ensino contínuo, para que novos meios possam ser usados para o ensinar química e dentre outras componentes curriculares.

Enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente. Apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado, o que não oferece risco nem grandes tensões. (MORAN, MASETTO, BEHRENS. 2014, p. 12).

O jogo Nome teste dos elementos é um jogo de habilidade e tempo, Segundo Moran, Masetto, Behrens (2014, p. 20), “os jogos digitais estarão cada vez mais presentes nesta geração com atividades essenciais de aprendizagem. São jogos colaborativos, individuais, de competição, de estratégia, estimulantes e com etapas e habilidade bem definidas”.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa foi aplicada no Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) – campus Macapá, que tem como pressuposto metodológico à utilização de aplicativos educacionais tais como os jogos “Quiz da Tabela Periódica” e o “Jogo Nome Teste (elementos químicos e tabela periódica)”.

Com foco no ensino de química, mas especificamente no ensino da Tabela Periódica, busca avaliar se tal metodologia utilizada em sala de aula é suficiente para que haja compreensão entre alunos com TEA e a turma como todo, de forma que, a diversão de aprender jogando através da ludicidade, aplicando o meio do conhecimento adquirido em sala de aula, através de aulas teóricas ministradas e as colocando-as em prática, como subsidio para o aperfeiçoamento do ensino tradicional, possibilitando a eficácia no processo de ensino, aprendizagem.

“Entretanto, a validade do jogo como instrumento que promova aprendizagem deve considerar que jogos no ensino são atividades controladas pelo professor, tornando-se atividades sérias e comprometidas com a aprendizagem. Isso não significa dizer que o jogo no ensino perde o seu caráter lúdico e a sua liberdade característica.” (CUNHA, 2012, p. 95).

Há pesquisa bibliográfica foi indispensável pra a formação de tal trabalho, uma vez que a base teórica foi de suma importância para formação da ideia central da pesquisa (Segundo Lakatos; Marconi 2010, p. 166) a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sobre novo enfoque ou abordagem.

Mediante a aplicação de uma metodologia alternativa de ensino, partindo da

utilização do aplicativo (APP) existente no smatphone, como alternativa pedagógica, para ensinar química de forma divertida, através dos seguintes jogos educativos: Jogo nome teste (elementos químicos e tabela periódica) (Figura 1) e “Quiz Tabela Periódica” (Figura 2), como representado nas imagens abaixo, que tem como finalidade os conteúdos da tabela Periódica.



Figura 1 – Nome Teste dos Elementos

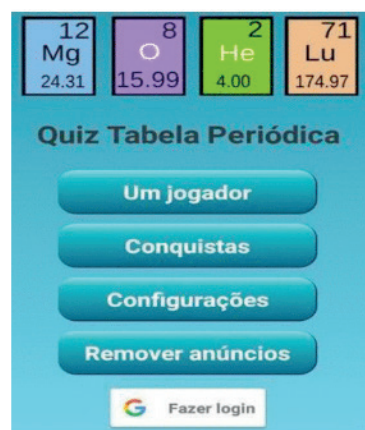


Figura 2 - Quiz da Tabela Periódica

A aplicação da pesquisa ocorreu em três etapas:

1ª etapa: Foi realizada uma aula de introdução no ensino de química, sobre a tabela periódica com uma abordagem discursiva do levantamento histórico com uma abrangência empírica e apresentação dos jogos aos alunos . Conforme Brenner (2008, p.19) o estudo de caso é a realização de uma pesquisa empírica sobre o fenômeno em seu contexto real, através de uma exploração intensiva de uma única unidade de estudo. Para as turmas de ensino médio da 1ª série dos cursos de redes de computadores composta de 31 alunos e alimentos com 25 alunos, onde em cada turma há um aluno TEA.

Pontuando questionamentos respectivos tipo:

- O que é tabela periódica?
- Quais as finalidades da tabela?
- Por que os químicos dividiram a tabela nessas ordens?
- Você conhece algum jogo educacional?

Ao longo dessa discussão foram pontuadas várias teorias prováveis, e fazendo uma conversa saudável com os alunos e deixando eles se posicionarem mediante a ao conteúdo abordado. Conforme as figuras 3 e 4 a seguir.



Figura 3 - Entendendo o assunto da tabela.

Fonte: Autores



Figura 4 - Conhecendo os jogos.

Fonte: Autores

2ª etapa: as práticas proposta foram realizadas aos alunos das duas turmas, tais com, a aplicação dos jogos, (Quis da tabela e Nome teste dos elementos), ambos os jogos são aplicativos voltados para o ensino-aprendizagem onde os jogos têm metodologias distintas, com a mesma abordagem teórica de ensino a tabela periódica.

Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolverem capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica e prazerosa e participativa, de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (BRASIL, 2008, p.28).

As figuras 5 e 6 a seguir demonstram os alunos colocando em prática o conteúdo o que foi apresentado de início.



Figura 5 – Quiz da tabela periódica

Fonte: Autores



Figura 6 – Nome teste dos elementos

Fonte: Autores

3ª etapa: para mesurar os dados da pesquisa foi aplicado um questionário aos alunos para averiguação do nível de conhecimento do conteúdo e para se medir o aproveitamento do uso destes aplicativos ao ensino de química. Cervo; Bervian; Da Silva (2007, p.53) “o uso de perguntas abertas permite obter respostas livres [...] as perguntas fechadas são padronizadas, de fácil aplicação simples de codificar e analisar”. Os alunos TEA estão codificados com nome fictício e a turma que os mesmo fazem parte, por João alimentos e José rede. Foram explanadas as seguintes perguntas.

1. Compreendeu o assunto através dos jogos? Sim ou não?
2. Quais os jogos que você mais gostou?

O questionário se faz necessário para pesquisas futuras para outros acadêmicos como mesmo intuito de análise e para mensurar os dados coletados.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para mensurar os dados mediante ao trabalho abordado de inclusão no ensino de química, foi necessário para veracidade à aplicação de um questionário nas duas turmas participantes da pesquisa em que ambas as turmas os alunos com Asperger ali pertencia.

A escola, baseada na sua realidade e nas particularidades de cada aluno autista, deve buscar estratégias para que o processo ensino aprendizagem aconteça com qualidade. Para isso novos contextos escolares necessitam serem criados, pois é no espaço escolar, um lugar de propício para o desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para as com TEA que elas podem aprender com outras crianças, exercitar a sociabilidade por mais comprometida que seja e finalmente, exercer um direito indisponível, a educação. (FERREIRA, 2015, p. 69-70).

Sequencialmente os dados apresentados são correspondentes à coleta adquirida no processo de aplicação da pesquisa.

No questionário aplicado aos alunos das turmas pesquisadas sendo elas de técnico integrado em alimentos e técnico integrado em redes, as perguntas são direcionadas a inclusão no ensino a partir do lúdico e ao ensino de química, pontuando o interesse dos alunos em aprender dinamizando o conteúdo correspondente.

Os jogos utilizados no sistema educacional brasileiro são classificados em educativos e didáticos. Os jogos educativos abrangem atividades desenvolvidas para ensinar determinados conteúdos, sendo utilizados como uma metodologia de ensino já que o conteúdo a ser trabalhado ainda não foi ministrado, ou seja, ele é utilizado para ensinar o conteúdo (VOIGT, 2019, p. 3).

A pergunta P1 apresentada a seguir é em relação à compreensão do assunto através dos jogos, o gráfico mensura a porcentagem de cada turma como um todo e posteriormente extrair o aluno TEA das turmas para mostrar a posição deles a respeito da pergunta questionada.

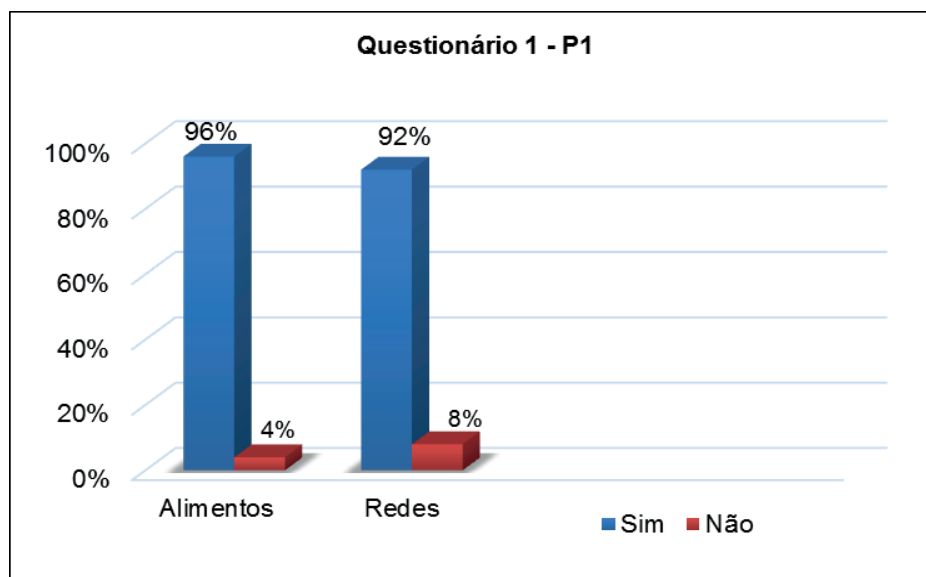


Gráfico 1– Compreensão do Assunto Através dos Jogos.

Fonte: Criada pela acadêmica (2020)

No primeiro gráfico está mensurado os dados das duas turmas de Alimento e Redes, correspondente a pergunta 1, assim podendo analisar como todo ambas as turmas e suas contribuições e posições de aceitação ou rejeição. Soma-se 96% de aluno de alimentos e 92% de redes que compreenderam o assunto mediante os jogos aplicados e os demais são os alunos que não assimilaram através dos jogos sendo 4% de alimentos e 8% de redes.

Morran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) afirmam que:

“Num mundo globalizado, que derruba, barreiras de tempo a espaço a acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade. O desafio passa a criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta”.

O gráfico 2 abaixo é análise feita só dos alunos com Asperger de ambas as turmas, lembrando que os alunos estão identificados com nomes fictícios, assim João de alimentos corresponde aos 4% do gráfico anterior da turma de alimentos que não assimilou o assunto com os jogos. E José equivale 4% da turma de redes que conseguiram correlacionar o assunto com os jogos aplicados.

É importante mencionar que crianças que nascem com o Transtorno de Asperger, são indivíduos que se identificam com uma área do conhecimento específico e assim é com os alunos pesquisados.

“o Transtorno de Asperger é o fato de o autista apresentar mais estereotípias e um maior apego a rotina. Quanto às aptidões o autista demonstra em geral uma única área de habilidade, enquanto o portador do Transtorno de Asperger pode ter interesse por várias áreas” (ALVES, 2002, p. 14).

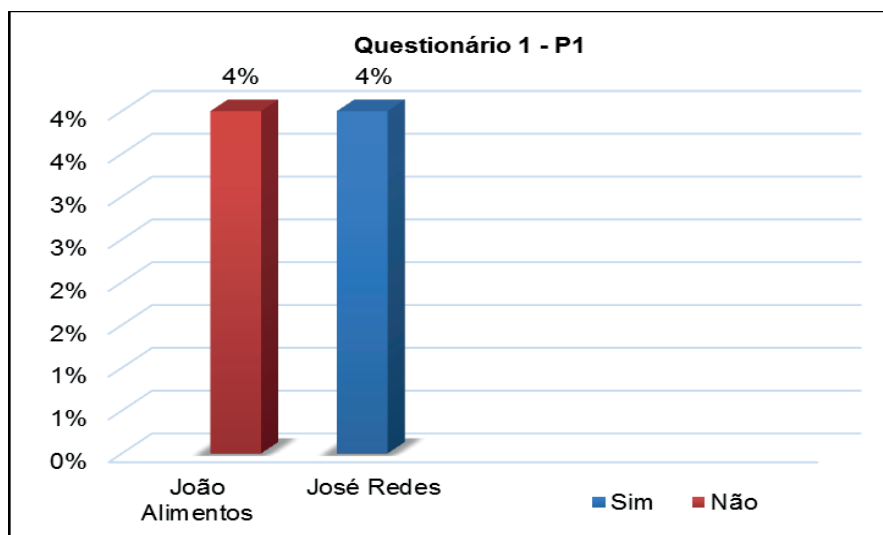


Gráfico 2 – Compreensão do Assunto Através dos Jogos.

Fonte: Criada pela acadêmica (2020).

Outro questionamento da pergunta (P2) feito para coleta de dados foi dentre os dois jogos apresentados quais eles mais gostaram, pois os jogos por serem de química não são necessariamente iguais, ambos tem abordagem diferentes no ensino de química para o primeiro ano do ensino médio, o gráfico demonstra esses dados na mesma metodologia de identificação da pergunta anterior.

A P2 é determinada para os jogos aplicados dentre os dois jogos quais as turmas pesquisadas mais gostam. O gráfico abaixo são os dados coletados das duas turmas em alimentos 12% soma-se aos que gostaram do Quis da Tabela Periódica e 68% de redes. Já para o jogo Nome Teste em alimentos é de 88% e 32% que optaram por o respectivo jogo.

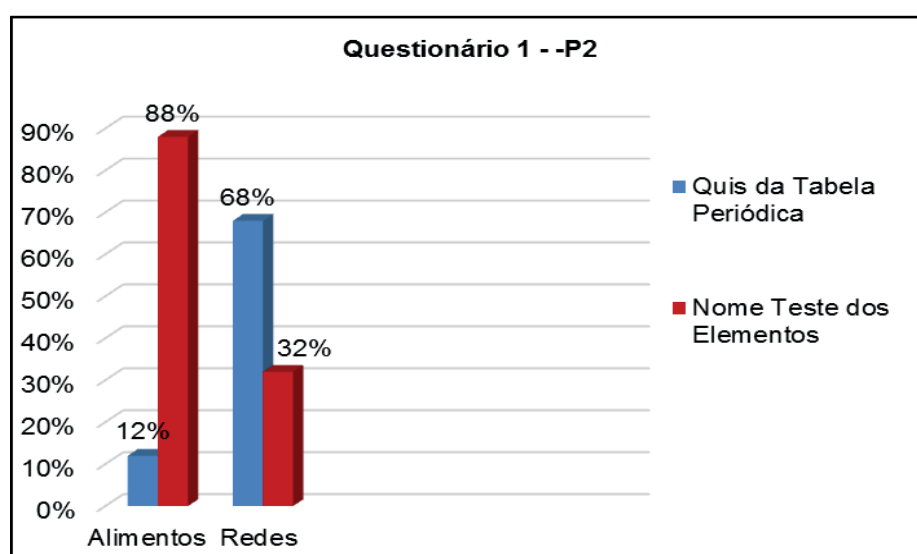


Gráfico 3 – Quais os jogos os alunos mais gostaram.

Fonte: Criada pela acadêmica (2020).

O gráfico abaixo é os dados dos alunos João alimentos e José redes à respeito dos dois jogos aplicados quais eles mais gostaram, nota-se que ambos tem opiniões distintas João gostou mais do Nome Teste da Tabela Periódica que é um jogo de tempo e concentração onde o único inimigo é o tempo que o aluno tem que responde o máximo de perguntas possíveis no tempo estimado. Já José gostou do Quiz que é um jogo sem tempo onde podendo tem uma ajudinha da tabela periódica.

Por tudo o descrito, a utilização do lúdico na escola é de suma importância, pois tem se revelado como aliado na prática pedagógica, porque com ele aspira-se o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social do educando, bem como a construção de uma aprendizagem significativa (FIURINI. 2014, p. 11).

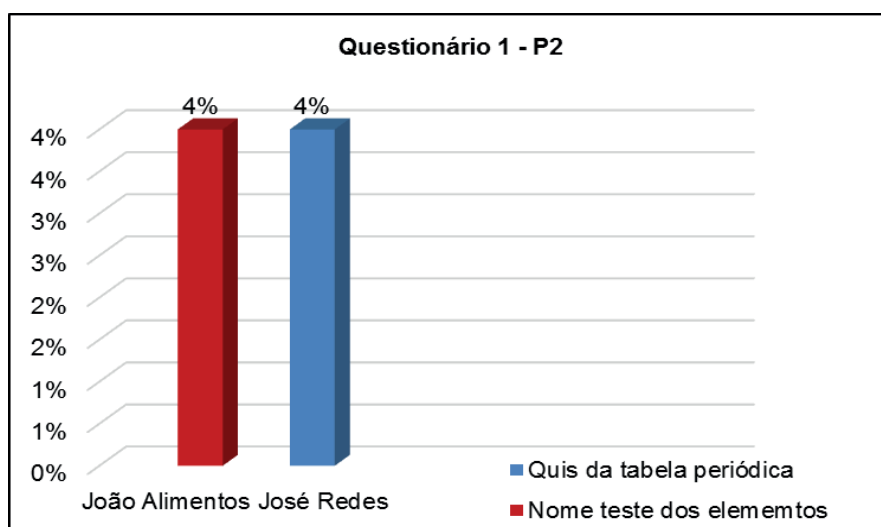


Gráfico 4 – Quais os jogos os alunos mais gostaram.

Fonte: Criada pela acadêmica (2020).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados foram satisfatórios mediante a metodologia proposta da pesquisa, podendo ser usados com toda a turma não fazendo distinção dos alunos, assim havendo uma inclusão mutua, não sendo necessária uma atividade individual para o aluno independente de sua especificidade com foco no ensino de química, objetivando uma busca alternativa no ensino explorando jogos educacionais, como os jogos virtuais “Quiz da Tabela Periódica” e o “Nome Teste dos Elementos da Tabela Periódica”.

Com os dados coletados através dos questionários foi possível ter satisfação com a metodologia fazendo que a aceitação e compreensão dos alunos sobre o conteúdo abordado, facilitou o entendimento, pois usado à mesma linguagem que os mesmos estão acostumados a se deparar. Este trabalho nos possibilitou a confirmação da inclusão das pessoas com TEA, sem serem excluídas do meio de aprendizagem e adaptação dos mesmo as novas estratégias de ensino na química através dos jogos interativos ao ensino

mediante aos recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, T C D. **A Inclusão de Crianças Autistas no Ensino Regular**. Rio de Janeiro-2002. ARANHA, F.; SELETE, M. **Educação inclusiva: a escola**. 3.v – Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Vol. 2: Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2008.
- BENNER, E, M; JESUS, D, M, N. **Manual de Planejamento e Apresentação de Trabalhos Acadêmicos: Projeto de Pesquisa Monografia e Artigo**. 2^a. ed – São Paulo: Atlas, 2008.
- CABRERA, W. B; SALVIAN, R. **A ludicidade no Ensino Médio: Aspirações de Pesquisa numa perspectiva construtivista**. In: WNCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CINÊNCIAS, 5^a. ed. Atas, 2005.
- CERVO, A. L; BERVBIAN, P. A; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6^a. ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- Cunha, Marcia. B. D. **Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula**. Química Nova Na Escola- Vol. 34, N° 2, p. 95. MAIO 2012.
- Ferreira, Vivianne. C. M. F. **Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém-Pará**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- FIURINI, Gisele. F. **O Lúdico Como Ação Motivadora No Ensino Da Tabela Periódica. Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor** PDF Artigos. Paraíba, v.1, p. 11. 2014.
- MORAN. J. M; MASSETTO. M .T; BEHRENS. M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21^a. ed. Campinas – São Paulo, 2013.
- SASAAKI, R. K. **Inclusão/Construindo uma Sociedade para todos**. 8^a. ed – Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para os educadores**. Porto Alegre: Arned, 2008.
- VOIGT, Carmen .L. **Atividades de Ensino e de Pesquisa em Química 2, (recurso eletrônico)**. Vol.2. Atena Editora. Ponta Grossa – PR. 2 019.

OS BENEFÍCIOS DA MONITORIA PARA MONITOR E ALUNOS DE NUTRIÇÃO E METABOLISMO: UMA ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 13/03/2020

Thaís Pires Bezerra

Universidade de Fortaleza, Centro de Ciências da Saúde, Curso de Nutrição
Fortaleza - CE

<http://lattes.cnpq.br/7772886785386091>

Ana Mary Viana Jorge

Universidade de Fortaleza, Centro de Ciências da Saúde, Curso de Nutrição
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/0650562371309926>

Cristiane Rodrigues Silva Câmara

Universidade de Fortaleza, Centro de Ciências da Saúde, Curso de Nutrição
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/7228520201651281>

Daniel Câmara Teixeira

Universidade de Fortaleza, Centro de Ciências da Saúde, Curso de Nutrição
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/3085552168524710>

RESUMO: A monitoria é uma experiência enriquecedora para a vivência acadêmica, sendo benéfica tanto para os alunos quanto para o monitor. O estudo tem como objetivo

relatar a experiência da monitoria na disciplina de Nutrição e Metabolismo utilizando aspectos da metodologia participativa da “roda de conversa” por intermédio de um relato de experiência, assim como apresentar o rendimento e o aproveitamento dos alunos, por meio de dados estatísticos comparativos das médias de todas as avaliações, caracterizando a pesquisa como quali-quantitativa. Identificou-se que as médias dos alunos que mais compareceram às monitorias foi mais elevada do que a dos alunos que compareceram menos ou não compareceram. Assim, constatando os benefícios tanto para o monitor quanto para os alunos da disciplina de Nutrição e Metabolismo. **PALAVRAS-CHAVE:** Monitoria. Roda de conversa. Médias

THE BENEFIT OF TUTORING FOR TUTOR AND NUTRITION AND METABOLISM STUDENTS: A QUALI-QUANTITATIVE ANALYSIS

ABSTRACT: Tutoring is an enriching experience for the academic experience, being beneficial for both, students and the tutor. The study aims to report the experience of monitoring in the discipline of Nutrition and Metabolism using

aspects of the participatory methodology of the “conversation circle” through an experience report, as well as presenting the performance of students, through data comparative statistical data of the averages of all evaluations, characterizing the research as quali-quantitative. It was found that the averages of the students who attended the tutoring more times was higher than that of the students who attended less or did not attend. Thus, noting the benefits for both the monitor and students of the discipline of Nutrition and Metabolism.

KEYWORDS: Tutoting. Conversation circles. Grades.

1 | INTRODUÇÃO

Em consonância com a Lei nº 9.394/1996, “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino [...] pelas respectivas instituições, exercendo função de monitoria de acordo com o seu rendimento e o seu plano de estudo” (BRASIL, 1996, p.26). O programa de monitoria da graduação visa à promoção do auxílio do desenvolvimento de uma disciplina apoiando o ensino e a aprendizagem utilizando de três peças-chaves – o professor; o monitor e os alunos (SILVEIRA; SALES, 2016).

A monitoria é uma oportunidade para o discente desenvolver habilidades intrínsecas à docência; aprofundar no conteúdo específico, bem como corroborar no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos monitorados. Além disso, funciona como um instrumento para a melhoria do ensino da graduação por intermédio da implantação de novas práticas e experiências pedagógicas objetivando também a integração entre discente e docente. Além disso, possibilita, de forma amadora, a vivência do aluno monitor como professor com as atividades técnico-didáticas (LIMA; CÔRREA, 2012; MATOSO, 2014).

A roda de conversa é um instrumento metodológico participativo que admite discussões em torno de uma temática, objetivando a reciprocidade na troca de aprendizado e de conhecimentos na interação dos participantes, permitindo que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem estabeleçam espaços de diálogos e de interações e possibilitando, mesmo para os mais tímidos, a participação no desenvolvimento dialógico. Durante a realização da atividade, todos aprendem e todos ensinam (GUARDA *et al*, 2017). A lógica da roda demanda que ninguém fique atrás ou na frente, mas lado a lado. Este modelo implica uma aprendizagem significativa, rompendo com a estrutura mais tradicional, no qual são oferecidas tutela e assistência, o que acaba perpetuando a estrutura de dominação (SAMPAIO *et al*, 2014).

Considerando que a disciplina de Nutrição e Metabolismo tem um conteúdo que abrange desde o metabolismo dos macronutrientes – carboidratos; proteínas e lipídeos - até a nutrição em situações especiais, como a regulação do sistema imune e seus aspectos em relação ao esporte, infere-se que o assunto abordado na disciplina é bastante denso, daí o interesse em realizar uma abordagem mais informal, como a “roda de conversa”, a fim de contribuir para o entendimento e rendimento dos discentes monitorados.

Destarte, o objetivo do estudo será relatar a experiência da monitoria na disciplina de Nutrição e Metabolismo utilizando aspectos da metodologia participativa da “roda de conversa”, assim como apresentar o rendimento e o aproveitamento dos alunos, por meio de dados estatísticos comparativos das médias de todas as avaliações. Partindo-se do pressuposto de que os alunos que frequentaram as monitorias, pelo menos, 3 vezes no semestre obtiveram bom rendimento demonstrando como a monitoria é importante não só para o monitor, mas também para os alunos monitorados.

2 | METODOLOGIA

O estudo é um relato de experiência de cunho descritivo, já que tem como finalidade identificar; registrar e analisar características fatores e variáveis que se relacionam (PEROVANO, 2014). Contudo, além do aspecto qualitativo para a identificação da importância da experiência da monitoria para a aluna monitora, o estudo pode ser caracterizado também como quantitativo, tendo em vista que serão utilizados dados estatísticos para identificar o benefício das monitorias também para os alunos monitorados. Assim, sendo caracterizado como quali-quantitativo.

As monitorias foram realizadas semanalmente para os alunos matriculados na disciplina de Nutrição e Metabolismo do curso de nutrição, no período relativo ao primeiro semestre do ano de 2019, nas sextas-feiras no horário CD manhã (09:30 às 11:10) e nos sábados no horário AB e CD manhã (07:30 às 11:10). Os assuntos abordados nas monitorias eram escolhidos na hora pelos alunos presentes, mas sempre referente a algum conteúdo já explanado em sala de aula pelos professores. Era utilizada a metodologia da “roda de conversa”, na qual os alunos ficavam sentados dispostos em círculos; a explicação era guiada pelo monitor, mas era incentivado o diálogo e a troca de material e de informações entre os alunos com a finalidade de aumentar a participação e ajudar no processo de aprendizagem.

Foram selecionados alunos que compareceram, pelo menos 3 vezes na monitoria, sendo utilizada o conceito estatístico da média aritmética para efeito comparativo com o restante dos discentes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Programa de Monitoria Acadêmica da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), a experiência do aluno monitor na universidade é enriquecida, podendo resultar na ampliação do conhecimento, assim como na facilidade para a aprendizagem dos alunos monitorados em sala de aula, desenvolvendo a competência relacional com os professores e alunos, além de favorecer a participação do estudante na execução de projetos de ensino. A monitoria pode ser voluntária ou institucional, com carga horária de 8 ou 12

horas semanais, respectivamente (UNIFOR, 2019).

Nos dois encontros realizados por semana, a metodologia utilizada era a mesma: os alunos se sentavam dispostos na forma de círculo, era questionado qual a conferência já abordada pelo professor seria a escolhida pela maioria para a monitoria, e, assim, era iniciada a roda de conversa. Eu servia como uma guia, explicando os principais tópicos para melhor compreensão do conteúdo, mas sempre com a interferência e auxílio dos próprios alunos monitorados. Muitas vezes, havia troca de material de estudo entre os discentes ou mesmo um aluno explicava para o outro com o conhecimento prévio o conteúdo de uma forma que achava que seria mais simples de ser compreendida. No final de cada tópico, eu tentava provocar a discussão solicitando que um aluno explanasse o que tinha entendido do conteúdo abordado. Inicialmente, achei que eles poderiam ficar constrangidos e não responder, mas, na verdade, a maioria sempre respondia o questionamento e acabava recebendo auxílio dos colegas que estavam na monitoria para ajudar na explicação. Se alguém ainda tivesse com alguma dúvida, era outro momento propício para que fosse esclarecida.

Além de conduzir a abordagem do conteúdo e de retirar as dúvidas, o que foi fundamental para que, nos momentos da monitoria, me colocasse no papel de líder. Em várias, situações não só em sala de aula, mas no decorrer do semestre, desenvolvi a habilidade de comunicação, conversando e me colocando a frente de pessoas que não conhecia, além de auxiliar os professores durante as práticas do laboratório.

Tendo em vista a necessidade do aprofundamento do conteúdo, busquei material em livros e artigos, além de ter acompanhado novamente todas as aulas teóricas da disciplina para auxiliar os alunos da melhor forma possível. Várias vezes, fui provocada positivamente por alguns alunos com perguntas complexas, fazendo com que houvesse um aprofundamento no conteúdo para responder aos questionamentos e conseqüentemente aprendendo novos aspectos acerca da matéria abordada na disciplina.

Em relação ao rendimento acadêmico dos alunos, foram realizadas 22 monitorias ao longo do semestre com média de 8,45 alunos por encontro, com a presença mínima de 2 e a máxima de 38 alunos. Dos 76 discentes matriculados na disciplina no período da manhã, 43 compareceram, pelo menos, uma vez as monitorias.

Foram selecionados 13 alunos que compareceram, pelo menos, 3 vezes as monitorias e realizada uma média aritmética das suas notas e comparada com a média dos outros 63 alunos que não compareceram ou compareceram menos de 3 vezes as monitorias.

Alunos	Média AV1	Média AV2	Média AV3	Média geral
Compareceram, pelo menos, 3 vezes.	7,8	8,0	7,6	7,8
Não compareceram ou compareceram menos de 3 vezes.	6,0	5,8	5,5	5,8

Tabela 1 - Média comparativa dos alunos

Fonte: Elaborada pelos autores (2019)

A média dos alunos que compareceram mais às monitorias que, provavelmente, já são naturalmente mais interessados, foi de forma geral aproximadamente, 34,5% mais alta do que a dos alunos que compareceram menos de 3 vezes ou não compareceram.

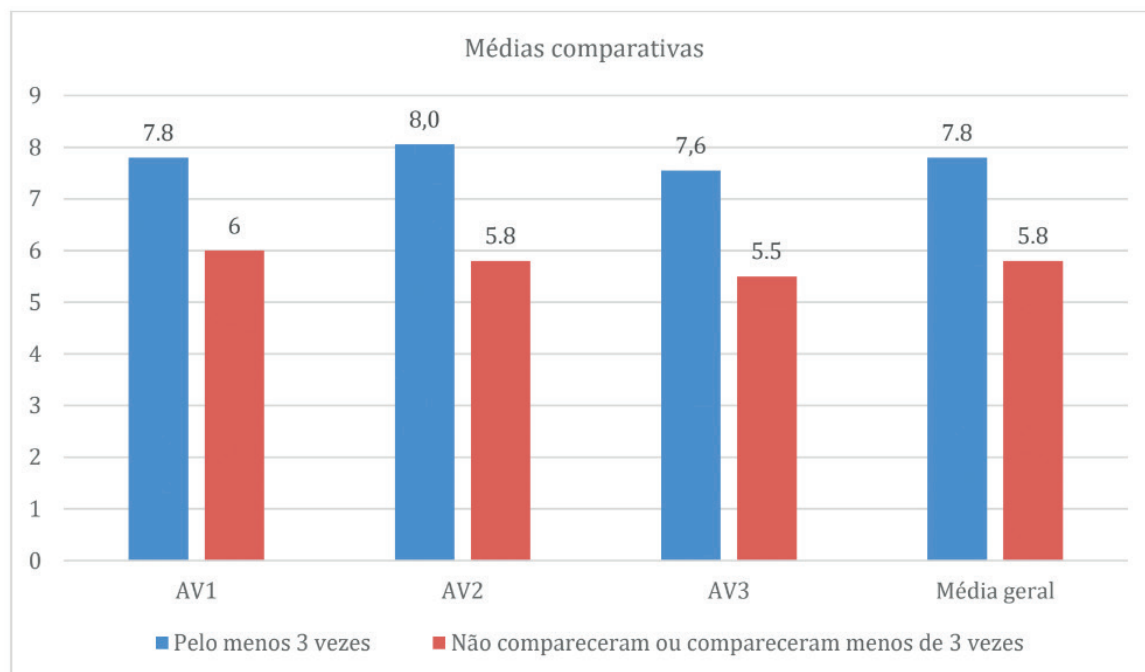


Gráfico 1 - Gráfico das médias comparativas dos alunos que compareceram pelo menos 3 vezes e dos que não compareceram ou compareceram menos de 3 vezes.

Fonte: Elaborada pelos autores (2019)

Disponibilizando as informações da tabela em forma de gráfico, também é possível inferir que a média dos alunos que compareceram mais vezes às monitorias foi mais alta. Corroborando o benefício da monitoria, não só para os próprios monitores, mas também para os alunos.

4 | CONCLUSÃO

O exercício da monitoria é de extrema relevância tanto para o monitor quanto para os alunos monitorados. A monitoria é importante para o aluno monitor, porque há necessidade de se colocar em situações de liderança, assim como há a necessidade da comunicação com muitas pessoas que, inicialmente, você não conhece. É necessário, muitas vezes, estudar acerca do conteúdo abordado na disciplina de forma mais aprofundada, buscar métodos para facilitar o entendimento do aluno acerca do conteúdo, como, no caso, da “roda de conversa”.

Além de ser benéfica no aspecto intelectual, durante a monitoria, você tem que lidar com vários sentimentos: do nervosismo do primeiro dia à felicidade quando, no final do semestre, alunos agradecem a ajuda. Desta forma, sendo uma experiência bastante positiva tanto no aspecto profissional quanto pessoal, comprovando o que foi discorrido

na literatura, de que a monitoria é uma experiência muito rica para o aluno monitor.

Quanto aos alunos que compareceram às monitorias, foi possível inferir, com base nos comparativos das médias, que os encontros contribuíram positivamente, tendo em vista que a média foi superior em aproximadamente 34,5% ao restante dos discentes. Demonstrando como as metodologias mais participativas e as monitorias podem ser benéficas também para quem participa como aluno.

REFERÊNCIAS

- BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 15 de Agosto de 2019.
- CÔRREA, R. S.; LIMA, M. F. S. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor. In: Reunião Regional da SBPC, 2., 2012, Oriximiná. **Anais...** Pará: UFOPA, 2012. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/oriximina/resumos/94.htm>>. Acesso em: 15 de Agosto de 2019.
- GUARDA, N. G.; LUZ, T. N.; RODRIGUES, T.; BELTRANE, E. A roda de conversa como metodologia educativa: o diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula. In: Congresso Nacional de Educação, 13, 2017, Curitiba. **Anais...** : EDUCERE. 2017. p. 28-31. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26991_13947.pdf>. Acesso em: 15 de Agosto de 2019.
- MATOSO, L. M. L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **CATUSSABA-ISSN 2237-3608**, v. 3, n. 2, p. 77-83, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unp.br/index.php/catussaba/article/view/567>>. Acesso em: 15 de Agosto de 2019.
- PEROVANO, Dalton Gean. Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social. **Curitiba: Juruá**, p. 155-169, 2014.
- SAMPAIO, J.; SANTOS, G. C.; AGOSTINI, M.; SALVADOR, A. S.. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 1299-1311, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/icse/2014.v18suppl2/1299-1311/#>>. Acesso em 15 de Agosto de 2018.
- SILVEIRA, E.; SALES, F. A importância do Programa de Monitoria no ensino de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 7, n. 1, p. 131-149, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/89337>> Acesso em 15 de Agosto de 2019.
- UNIFOR. Programa de Monitoria. Disponível em: <<https://www.unifor.br/web/graduacao/monitoria>>. Acesso em: 15 de Agosto de 2019.

ORQUESTRA ROSARIENSE: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 27/02/2020

Estêvão Grezeli

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul –
Programa de Pós-Graduação em Educação
Litoral Norte – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/2704361753291392>

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul –
Programa de Pós-Graduação em Educação
Litoral Norte – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/8275456979754488>

RESUMO: A partir do planejamento estratégico 2012-2022 realizado no Colégio Marista Rosário, uma instituição de ensino básico da rede privada de Porto Alegre/RS, evidenciou-se a necessidade de ampliar os incentivos das práticas culturais de representação escolar, criando referências de inovação em educação com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem. Após realizar a escuta das demandas trazidas pelos estudantes, percebeu-se a importância de uma reestruturação do grupo instrumental existente na instituição até aquele momento, pois este não atendia aos anseios, principalmente

dos estudantes do ensino fundamental anos finais e ensino médio. Este relato apresenta o período transcorrido entre os anos de 2013 a 2018, juntamente com os objetivos traçados, estratégias para alcançá-los, as mudanças ocorridas nas estratégias no percorrer do caminho e as ações que culminaram na premiação com o troféu de prata no 13º Prêmio de Responsabilidade Social na categoria Desenvolvimento Cultural no ano de 2018, promovido pelo Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE-RS).

PALAVRAS-CHAVE: Orquestras Escolares, Práticas de Conjunto, Ensino Extracurricular.

ROSARIAN ORCHESTRA: AN EXITIENT MUSICAL EDUCATION EXPERIENCE

ABSTRACT: From the 2012-2022 strategic planning carried out at Marista Rosário School, a basic education institution in the private network of Porto Alegre/RS, the need to expand the incentives of cultural practices of school representation was evident, creating references of innovation in education with emphasis on teaching and learning processes. After listening to the demands brought by the students, the importance of a restructuring of the instrumental group existing in the institution

up to that moment was realized, as it did not meet the desires, especially of the students of elementary school final years and high school. This report presents the period between the years 2013 to 2018, together with the objectives set, strategies to achieve them, the changes occurred in the strategies along the way and the actions that culminated in the award with the silver trophy in the 13th Prize of Social Responsibility in the Cultural Development category in 2018, promoted by the Private Education Union of Rio Grande do Sul (SINEPE-RS).

KEYWORDS: School Orchestras, Group Practices, Extracurricular Teaching.

1 | CENÁRIO E PROPOSTA DE MUDANÇA

A partir do planejamento estratégico realizado em 2012, no Colégio Marista Rosário, localizado na cidade de Porto Alegre/RS, com ações que se estendem até o ano de 2022, a instituição entendeu ser necessário incentivar cada vez mais as atividades culturais, e passou por um amplo projeto de reestruturação curricular na área de linguagens e códigos com desdobramentos em atividades complementares. Nessa área, até 2012, a escola contou com um grupo de representatividade extracurricular denominado “Grupo de Flautas”, dentre tantas outras atividades propostas. Entende-se por um grupo de representatividade uma equipe que possui o compromisso de levar o nome da instituição, assim como as Equipes Esportivas, em eventos internos e externos a esfera escolar.

A iniciativa, então composta por estudantes dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, contava com cerca de 30 integrantes; no entanto, havia uma baixa procura por parte dos estudantes dos Anos Finais e do Ensino Médio. Entendeu-se que era necessário escutar os estudantes para compreender o que eles esperavam de um grupo instrumental. Estes levantamentos foram realizados através de grupos focais durante as aulas regulares de música, principalmente com estudantes do 5º ano, pois estes entrariam no ano letivo seguinte, na etapa do Ensino Fundamental Anos Finais. Através de verdadeiros “*bate papos*”, foram identificadas as necessidades de dar novos significados ao repertório, pois as músicas até então tocadas não representavam, de certa forma, o perfil musical dos jovens, o que fazia com que eles não buscassem esta aproximação com o Grupo de Flautas e, por vezes, até desistissem de participar do grupo durante o ano letivo. O reforço ao incentivo para a utilização da flauta doce como instrumento importante para o conjunto foi outro tema tratado, já que havia um “estereótipo da flauta doce como um instrumento limitado de capacidade expressiva e possuidor de sonoridade pobre” (CUERVO; PEDRINI, 2010 p. 54). Assim, a reflexão realizada até mesmo sobre o uso deste instrumento se fez presente, pois percebeu-se que o repertório, talvez considerado infantilizado, somado ao fato de arranjos com pouco potencial de desafios, fazia com que estudantes que possuíam uma identificação com a música desistissem, no decorrer do ano letivo, pela falta de desafios ao seu crescimento

musical. Essas e outras questões trazidas pelos estudantes foram de grande relevância para as mudanças a serem traçadas.

A importância de valorizar as percepções trazidas pelos estudantes, de certa forma, estimula o protagonismo e o debate, valorizando as características locais. Similarmente, se somos um país de diversidades de manifestações culturais, temos de ter esse mesmo cuidado ao observar a sala de aula, inclusive no que diz respeito ao gosto musical. A Base Nacional Comum Curricular traz a importância das aulas de Artes como ferramenta de contato com as diversas culturas, auxiliando na formação de indivíduos com um maior respeito às diferenças (BRASIL, 2017). Nesse mesmo sentido, Almeida e Pucci (2015, p. 36) afirmam que a “arte, felizmente, é um caminho sadio para transcender a intolerância e o preconceito, pois achar o outro bonito é o primeiro passo para se desconstruir preconceitos entre as pessoas”.

Enquanto desafio, sabemos que a reestruturação de um projeto passa por seus recursos humanos e tem impacto na atuação pedagógica. Entendemos, ainda, que uma proposta com relevância conceitual e estrutural dedicada para sua condução não pode ser avaliada em um curto prazo. Ano após ano, temos, portanto, os seguintes desafios:

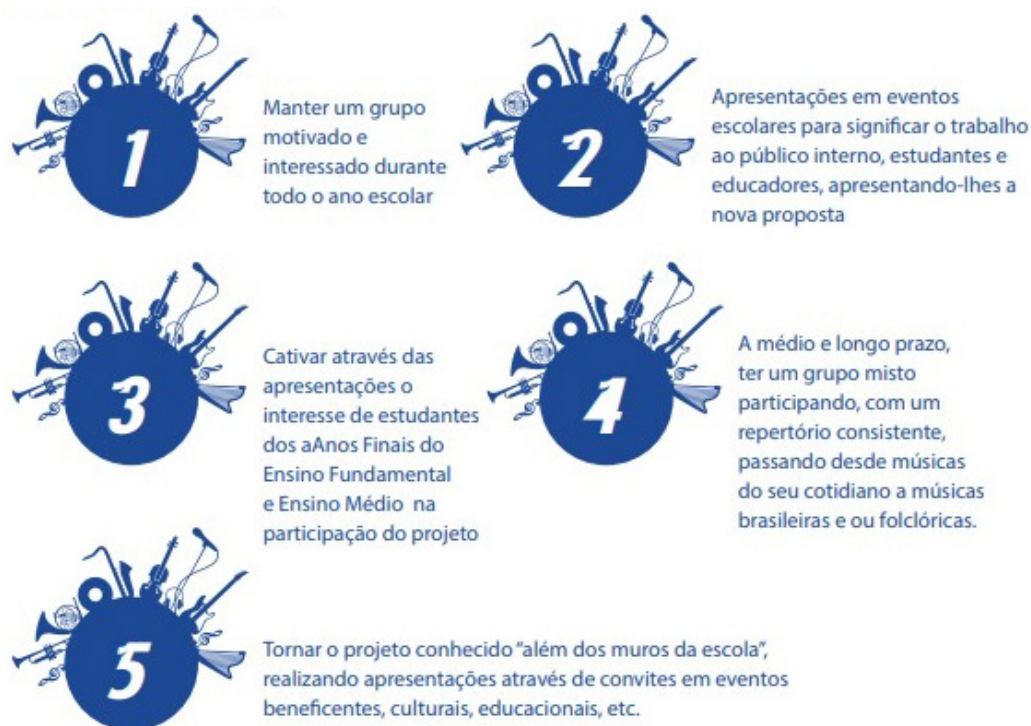


Figura 1 – Desafios do Projeto

Fonte: 13º Prêmio Responsabilidade Social SINEPE-RS 2018

Para o desenvolvimento do trabalho foram traçados objetivos a médio e longo prazo, tendo como objetivo geral promover o enriquecimento musical individual e coletivo por meio de um grupo escolar de representatividade. E, com a intenção de disseminar o projeto, os seguintes objetivos específicos foram propostos:

- Promover maior identificação dos estudantes com a proposta, como participantes e incentivadores.
- Estimular a prática de conjunto instrumental e incentivar o interesse por novos instrumentos populares e orquestrais.
- Intensificar as ações do projeto junto à comunidade escolar, e motivar uma maior participação nas apresentações.
- Expandir, de forma gradual, a criação de arranjos, de acordo com a capacidade técnica de cada estudante, incentivando o crescimento individual para o enriquecimento coletivo instrumental.

Cabe salientar, nesse contexto, que em 2013, no primeiro ano de ressignificação do projeto, entendeu-se que a melhor estratégia seria manter o nome Grupo de Flautas, e continuar a oferecer aos estudantes dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, a participação de cada integrante ocorria por meio de um processo seletivo, fazendo com que o estudante se aproprie da conquista de sua vaga no projeto que representa a escola, oferecendo um outro olhar para sua responsabilidade com o grupo. Esta estratégia é mantida até os dias atuais na seleção para novos integrantes, realizadas no início de cada ano letivo.



Figura 2 – Proposta de Trabalho

Fonte: 13º Prêmio Responsabilidade Social SINEPE-RS 2018

A importância de se ter um grupo assíduo nos ensaios é de suma importância para o bom desenvolvimento do trabalho. Entender a importância do papel de cada um, desde o início, é fundamental para dar mais significados às práticas de conjunto. Entende-se que qualquer grupo artístico tem, em suas apresentações, um dos focos principais. Isso, de certa forma, é o que mantém um grupo compenetrado com estudos e evidencia as habilidades adquiridas.

Dessa forma, as datas das apresentações se constituem objetivos concretos a serem perseguidos e, em 2013, a primeira delas ocorreu na Festa Junina da escola, um

evento que reúne mais de 5.000 pessoas. Como forma de envolvimento, é essencial a identificação das lideranças com o projeto, nesse caso, gestores, professores e quem conduz o grupo. Estabelecer vínculos desde o início também faz com que se tenha economia de esforços de ambos os envolvidos, gerando maior rendimento. Tais atitudes demonstradas pelos alunos reforçam a concepção de Santos (2010), que afirma:

Já, ao indicarem o convívio, o respeito e as formas relacionais como aprendizagens que podem ser obtidas na escola, os alunos denotam a dimensão de identidade, principalmente quando comentam a respeito das situações que ocorrem nas aulas, com seus professores, seus modos de ensinar e suas condutas. Neste caso, em alguns momentos, evidenciam aprendizagens, mas também demonstram perceber o quanto suas relações com os professores podem condicionar, positiva ou negativamente, em seus processos de aprendizagem (SANTOS, 2010, p. 51- 52).

2 | ESTRATÉGIAS E AÇÕES

As estratégias adotadas foram planejadas inicialmente para dois anos letivos. Contudo, elas sofreram modificações, melhorias e acréscimos, guiando o planejamento do projeto até aqui e para planejamentos futuros.

Estar aberto a mudanças de estratégias durante o percorrer do ano letivo é fundamental pelas características cíclicas que um grupo instrumental escolar pode ter. Por vezes, tem-se um grupo de estudantes durante anos, e quando estes se desligam do projeto, que pode ocorrer por inúmeros motivos, esta ocorrência pode influenciar de modo direto no que diz respeito às características performáticas do grupo. Com isso, ter um objetivo a ser atingido ao final do ano letivo, se faz importante, mas não mais do que a capacitação e motivação dada para que os estudantes se sintam protagonistas destas conquistas, fazendo- os entender que seu esforço para com o grupo e, principalmente, como referência em relação aos novos integrantes, são fundamentais para o sucesso do todo.

Período de Realização	Objetivos para o Ano	Estratégias e Ações para Atingir os Objetivos
2013	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Chegar ao final do ano letivo com um grupo identificado e motivado com a nova proposta. ✦ Finalizar ano letivo com uma diversificação de instrumentos nas práticas de conjunto. ✦ Divulgar para o público interno, estudantes e funcionários, a nova formatação da proposta. ✦ Buscar apresentações e parcerias fora da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Realização do teste/seleção para o <i>Grupo de Flautas</i> após divulgação da nova proposta com os estudantes de 4º e 5º anos. ✦ Apresentações para o público interno da escola, para promoção do grupo: <i>Festa Junina Rosariense e Semana da Pátria</i>. ✦ Ensaios em dois horários extracurriculares, primeiro horário para o 4º ano e segundo horário para o 5º ano visando à melhor organização. ✦ Divulgação do projeto para a comunidade do entorno como, Museu de História de Medicina do Rio Grande do Sul (MUHM), Hospital da Criança Santo Antônio, Associação de Moradores do Bairro Independência.
2014	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Manter a base do ano anterior e expandir a participação de novos estudantes no grupo. ✦ Chegar ao final do ano letivo com uma maior diversificação de instrumentos nas práticas de conjunto. ✦ Manter a divulgação para o público interno, estudantes e funcionários. ✦ Buscar apresentações fora da escola. ✦ Alterar o nome <i>Grupo de Flautas</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Realização do teste/seleção para os estudantes. ✦ Ampliação da proposta e a seleção/teste para os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. ✦ Apresentações para o público interno da escola, para divulgação e promoção do grupo. ✦ Ensaios em dois horários extracurriculares, primeiro horário para o 4º ano e segundo horário para os estudantes a partir do 5º ano. ✦ Preservação de parcerias com a comunidade do bairro.
2015 a 2017	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Manter a base do ano anterior e expandir a participação de novos estudantes no grupo. ✦ Chegar ao final do ano letivo com uma maior diversificação de instrumentos nas práticas de conjunto. ✦ Manter a divulgação para o público interno, estudantes e funcionários. ✦ Buscar e selecionar apresentações fora da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Realização do teste/seleção para os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. ✦ Apresentações para o público interno da escola, para divulgação e promoção do grupo. ✦ Ensaios em dois horários extracurriculares, primeiro horário para o 4º ano e segundo horário para os estudantes a partir do 5º ano. ✦ Preservação de parcerias com a comunidade do bairro.
2018	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Manter a base do ano anterior e expandir a participação de novos estudantes no grupo. ✦ Chegar ao final do ano letivo com uma maior diversificação de instrumentos nas práticas de conjunto. ✦ Manter a divulgação para o público interno, estudantes e funcionários. ✦ Buscar e selecionar apresentações fora da escola. ✦ Aumentar a produção de mídias. ✦ Aumentar a divulgação e visualizações de vídeos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Realização do teste/seleção para os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. ✦ Apresentações para o público interno da escola, para divulgação e promoção do grupo. ✦ Ensaios em dois horários extracurriculares, primeiro horário para o 4º ano EF e segundo horário para os estudantes a partir do 5º ano EF. ✦ Preservação de parcerias com a comunidade do bairro. ✦ Criação de um plano de comunicação para a Orquestra.

Figura 3 – Quadro de objetivos e estratégias

Fonte: 13º Prêmio Responsabilidade Social SINEPE-RS 2018

As metodologias adotadas foram simples e objetivas. Durante o ano de 2013 esperava-se um grupo menor em relação ao dos anos anteriores, devido às mudanças já mencionadas nessa comunicação. Ainda assim, havia uma meta de crescimento para o ano seguinte, após as apresentações internas e as possíveis apresentações externas. Ao final de 2013 eram 14 estudantes: nove flautistas doces (que executavam a flauta doce soprano), dois percussionistas, um tecladista, um violonista e um contrabaixista. Durante as apresentações, foi observado um maior envolvimento com os estudantes dos Anos Finais e Ensino Médio, devido ao tipo de repertório trabalhado. No período foram

utilizadas músicas como *He's a Pirate*, tema do filme Piratas do Caribe e *Hey Soul Sister*, da banda *Train*, uma das mais tocadas nas rádios na época. O processo de aproximação das práticas, a partir da realidade do grupo, se mostrou eficaz, pois foram criados arranjos buscando a evolução técnica, também com músicas um pouco distantes do usual, como Valsa da Despedida, de Robert Burns.

Do mesmo modo, buscar parcerias com a comunidade escolar se mostrou importante para a divulgação do grupo. Por isso, em 2013 foram realizadas apresentações na Semana da Criança, na Rádio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no Natal na Praça. Esse último evento é destinado às crianças do Hospital da Criança Santo Antônio, que integra o Complexo Hospitalar da Santa Casa de Porto Alegre, com a organização do Museu de História de Medicina do Rio Grande do Sul e da Associação de Moradores do Bairro Independência (AMABI).

Em 2014 houve uma maior procura para a participação ao grupo, iniciando a atividade com os primeiros estudantes do 6º ano Ensino Fundamental, totalizando 31 integrantes, com a variação de instrumentos populares e sinfônicos.

Existem inúmeros grupos que realizam trabalhos com instrumentos sinfônicos e músicas de diversos gêneros, como *David Garret*, *The Piano Guys*, *Simply Three* e o próprio Projeto OSPA de Educação Musical Aplicada (Projeto POEMA), que serve de referência e estímulo aos estudantes, rompendo o paradigma de que instrumentos sinfônicos só tocam música erudita. Nesse sentido, foi possível constatar, ao final de 2014 em relação a 2013, um crescimento de aproximadamente 120% no número de participantes.

Como a ideia era cada vez mais a ampliação da inclusão de novos instrumentos, o nome de Grupo de Flautas foi alterado para Orquestra Rosariense. Assim, foram mantidos os objetivos dos anos anteriores, buscando estimular os estudantes a participarem, por exemplo, da seleção do Conservatório Pablo Komlós, da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA) sendo que, até o final de 2018, sete estudantes já tinham ingressado no conservatório.

Foi possível perceber com as famílias dos participantes e a comunidade escolar que assistiam a ensaios e apresentações, uma parceria para a divulgação das apresentações em redes sociais. Desta forma os impactos de vínculos institucionais expressados por todos de uma forma geral foram significativos. É possível perceber e avaliar que o crescimento da participação dos estudantes na Orquestra Rosariense foi fomentado pela sua divulgação e reconhecimento na própria comunidade.

Seguindo a sequência cronológica, e considerando alguns dos impactos gerados, no ano de 2015 obteve-se uma maior procura para ingressar na orquestra por parte dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. Ainda, a partir desse ano, teve-se um cuidado maior em mensurar os dados relacionados ao projeto, no intuito de analisar resultados e projetar o futuro. Por conseguinte, notou-se que quanto mais avançado o ano escolar, menor a taxa de abandono. Ao final do ano de 2015 constatou-se um crescimento

aproximado de 45% em comparação com o final de 2014, sendo este composto por 15,5% de estudantes entre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Em 2016, os objetivos foram mantidos e, além disso, foi incorporada a necessidade de um professor auxiliar para trabalhar com o regente durante o segundo horário de ensaio.

Porém, foi constatada a importância de criar uma identificação visual da Orquestra e conteúdo de divulgação.



Figura 4 – Logo Orquestra Rosariense

Fonte: Acervo Institucional

Ao final de 2016, a orquestra apresentou um crescimento aproximado de 35% em relação ao final do ano de 2015, sendo 20% desse total formado por estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O grupo também passou a receber convites para se apresentar em eventos da Educação Infantil ao Ensino Médio, demonstrando uma identificação com públicos de diversas faixas etárias. Além disso, houve uma procura maior para participação em eventos externos, principalmente sociais e culturais, como MC Dia Feliz, destinado às crianças do Instituto do Câncer Infantil, Dia dos Pais, na Associação de Pais e Mestres do Colégio Rosário (APAMECOR), e a continuidade das parcerias consolidadas, como a com o Museu de História de Medicina do Rio Grande do Sul (MUHM) e a Associação dos Moradores e Amigos do Bairro Independência (AMABI), com o evento Natal na Praça.

Em 2017 o grupo foi convidado para participar do “POA canta PAUL”, uma homenagem prestada ao músico *Paul McCartney*, que realizou uma apresentação na cidade de Porto Alegre, em outubro 2017. A orquestra foi responsável pela base instrumental da canção

Hey Jude, e neste mesmo ano foi realizada a gravação de um espetáculo completo no próprio Salão de Atos da escola, contando com as participações especiais de músicos de renome na cena artística local e nacional. Ambas as apresentações estão disponíveis no *Youtube* no canal da escola¹.



Figura 4 – Orquestra Rosariense

Fonte: Acervo Institucional

Ao final de 2017, a Orquestra Rosariense apresentou um crescimento aproximado de 26% em relação ao final do ano de 2016.

Ao analisar a trajetória percorrida durante cinco anos de implementação, em 2018 foi celebrado o sexto ano consecutivo do desenvolvimento do projeto e, em relação ao crescimento mensurado da orquestra, houve uma evolução aproximada de 10% em relação ao final do ano de 2017, sendo este composto por 40% de estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Hoje, é possível afirmar que houve uma mudança cultural em relação às práticas de música na escola. Ao acessar o estacionamento da escola, por exemplo, pode-se encontrar crianças sentadas tocando seus instrumentos, enquanto aguardam seus pais. Isso também ocorre durante o recreio e na hora da entrada no pátio da escola, onde estudantes se organizam em grupos de estudo, sem a necessidade de intervenção dos educadores para relembrar práticas. É comum, ainda, na hora do recreio, encontrarem-se grupos de violinos ou flautas, transformando o espaço físico escolar em um grande palco musical; isso demonstra que as práticas vivenciadas geram significados a ponto de os alunos serem os próprios multiplicadores. As atividades complementares são um desdobramento ampliado e complementar do currículo escolar. Hoje, é evidente uma maior identificação de todo o segmento escolar com um projeto que

1. <https://www.youtube.com/user/maristarosariopoa/search?query=orquestra+rosariense>

a representa, não existindo mais a imagem de um projeto infantilizado.

Pode-se considerar que a maior ruptura de paradigmas dentro do projeto da Orquestra Rosariense está no fato de as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental dividirem o mesmo palco com seus colegas adolescentes do Ensino Médio. A organização dos grupos não ocorre tendo em vista a faixa etária, mas a partir da importância de todos os integrantes nas práticas de conjunto, ou seja, o seu conhecimento musical e a capacidade de integração, reforçando as concepções de Lima (2010, p. 21) quanto à afirmação de que a “música nos conecta a nós mesmos e nos conecta aos outros. Por meio da música, um conjunto de pessoas estranhas entre si acaba formando um grupo, uma comunidade, movida por motivação e um prazer comuns”.

3 | INVESTIMENTOS, RECURSOS E RESULTADOS

As escolhas de investimentos para instrumentos musicais sempre foram pautadas na possibilidade de aquisição de itens de uso coletivo que também pudessem agregar às aulas do currículo escolar, como bateria, teclados, dentre outros instrumentos. Outra característica considerada é a do perfil das famílias que integram a comunidade escolar que, por vezes, podem adquirir instrumentos com características de uso com recomendações individuais, como no caso de instrumentos de sopro.

Entre os anos de 2013 a 2018 foram investidos R\$ 17.500,00 na aquisição de instrumentos e sua manutenção. A partir de 2016 notou-se a necessidade de investir em equipamentos que atendessem à estrutura para apresentações da orquestra, deixando um legado em infraestrutura para demais eventos de produção internas e contratações externas; entre o mesmo período citado foram investidos R\$ 32.500,00 na aquisição de materiais para a sonorização.

No início do processo seletivo para a formação do grupo, em 2018, foi constatada uma procura que extrapolou as expectativas. Observou-se um maior interesse por novos instrumentos, considerando que há uma prática de conjunto com mais de 20 tipos de instrumentos diferentes, tanto populares quanto sinfônicos, e um repertório que passa pelo baião, de Luiz Gonzaga, ao *DJ* norte americano Avicci. Além do conhecimento técnico, muitos estudantes exercem um papel de referência dentro e fora dos ensaios, sendo convidados por professores a tocarem individualmente em propostas interdisciplinares. Ao digitar no *Youtube* o nome Orquestra Rosariense, encontram-se mais de 186 vídeos relacionados a apresentações e ensaios. Além do material postado no canal oficial da escola, a maioria dos vídeos são gravados e divulgados de forma espontânea por pais, educadores, estudantes e terceiros que assistem as apresentações.

Ao se tratar do aumento do número de integrantes, se for considerado o intervalo de tempo entre 2013 a 2018, o projeto apresentou um crescimento importante. Mais do que os números contabilizados até aqui, tem-se como principais resultados a satisfação

e o envolvimento dos públicos. Perseguindo os objetivos do projeto, percebe-se que o crescimento de integrantes na orquestra ocorreu principalmente pela vinculação com os estudantes dos Anos Finais Ensino Fundamental e Ensino Médio, chegando atualmente em uma representação de aproximadamente 43% de integrantes para estes níveis.

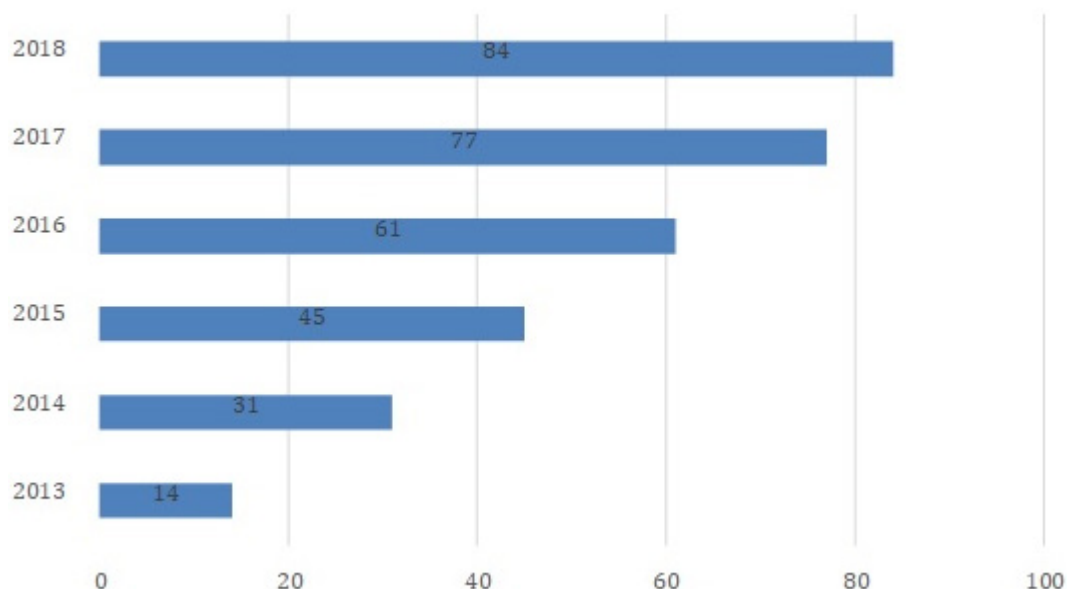


Gráfico 1: Histórico de Matrículas

Fonte: dados registrados na secretaria da escola

Considerando o histórico apresentado, a reestruturação do formato e metodologia do projeto ousou nas alterações propostas. Estar atento às mudanças e buscar compreender as necessidades dos estudantes, incorporando nas práticas pedagógicas do dia a dia é um desafio. Entende-se que a notoriedade do projeto para a comunidade educativa aconteceu, principalmente, pela amplitude de faixas etárias de integrantes, possibilitando a diversificação de instrumentos e qualificação do repertório. Da mesma forma, é necessário destacar que o projeto ganhou espaço dentro e fora da escola, em representações e participações, amplificando ainda mais os aprendizados e as experiências.

Ao analisar o período percorrido de 2013 até 2018, constata-se que muitos dos objetivos traçados foram alcançados; atualmente percebe-se uma maior identificação de toda a instituição com a iniciativa, desde os estudantes aos educadores, até a comunidade escolar, como relatou o coordenador cultural do Museu de História de Medicina:

É altamente gratificante assistir aos jovens músicos da Orquestra Rosariense. São mais de 80 alunos de 10 a 17 anos, fazendo música de excelente qualidade. Tive oportunidade de acompanhá-los em sua participação nos 4 últimos Concertos de Natal na Praça Dom Sebastião e constatar seu progressivo crescimento. A Orquestra Rosariense é um belo exemplo de estímulo cultural às novas gerações e uma iniciativa que deveria ser seguida por outras Instituições.

Da mesma forma é possível perceber este envolvimento comunitário através do relato do Presidente da Associação dos Moradores e Amigos do Bairro Independência:

Quero manifestar o reconhecimento e o apoio de toda comunidade do bairro em relação à importância da participação da Orquestra Rosariense no evento anual do Natal na Praça, que é realizado desde 2011 em prol das crianças Internadas no Hospital Santo Antônio da Santa Casa. Trata-se de uma Orquestra qualificada, em ótimo processo evolutivo desde sua origem, propiciando aos jovens estudantes uma grande oportunidade para o desenvolvimento dos seus talentos artísticos dentro de um processo educacional exemplar. Muito nos honra poder contar com a sua participação em um evento natalino de tamanha importância. Esperamos poder continuar com esta parceria para manter o bom nível do nosso espetáculo anual.

Ao se tratar de apresentações durante os últimos cinco anos, mais de 27 mil pessoas assistiram à Orquestra Rosariense, entre eventos internos e externos. Só em 2018, além da participação na Festa Junina, a orquestra se apresentou na abertura da Semana de Literatura e Outras Artes, do Colégio Marista Assunção, o encerramento do projeto Interdisciplinar A Orquestra dos Músicos de Bremem, da própria escola, Celebração do Dia dos Pais na Associação de Pais e Mestres do Colégio Rosário (APAMECOR), MC Dia Feliz em parceria com o Instituto de Câncer, 1ª Mostra de Arte da Rede Marista e Festival Marista de Robótica realizado na PUCRS, 10º Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária na PUCRS (CIDU), apresentação especial da orquestra durante a Temporada Artístico-cultural do Colégio, 64ª Feira do Livro de Porto Alegre, na CHRISTKINDFEST, na cidade de Santa Cruz do Sul. A premiação com o troféu de prata no 13º Prêmio de Responsabilidade Social, na categoria Desenvolvimento Cultural promovido pelo SINEPE-RS, comprova que se trilha um caminho adequado.

A Orquestra Rosariense hoje faz parte de um contexto cultural e escolar; por se tratar de um trabalho coletivo de médio a longo prazo, existem inúmeras questões que contribuem para a formação de um grupo sólido e que requer tempo. Um bom começo são equipes pedagógicas e diretivas, famílias e estudantes acreditarem em uma proposta como esta, contribuindo efetivamente para legitimar sua existência. Conhecer a realidade da escola envolvida, bem como o sentido conferido à cada prática implementada, para que elas tenham significados propositivos aos estudantes, são fundamentais para o alcance dos objetivos a serem traçados. Quanto ao investimento em materiais e infraestrutura, deve ser feito conforme contexto e demanda, respeitando as peculiaridades de cada comunidade escolar, e tendo sempre no cerne de âmbito pedagógico os estudantes como protagonistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Berenice; PUCCI, Magda. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis, 2015.

BRASIL. *Base nacional comum curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.

pdf acessado em 15/05/2019.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. *Música na Educação Básica*. Porto Alegre. V.2, N.2 p.48-61, 2010.

LIMA, Elvira Souza. O cérebro musical. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.16 – n.º 95, set/out, p.18-25, 2010.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. ***Conhecer as concepções do aluno para inovar no ensino médio***. In: ROSSI, Maria Piva (Org.). *Ensino médio-docência identidade e autoria*. São Leopoldo: Oikos, 2010.

O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O CASO DO COLÉGIO POLITÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Data de aceite: 01/06/2020

Gustavo Fontinelli Rossés

Colégio Politécnico da UFSM – Universidade
Federal de Santa Maria
Santa Maria/RS

<http://lattes.cnpq.br/9238425770636022>

Alencar Machado

Colégio Politécnico da UFSM – Universidade
Federal de Santa Maria
Santa Maria/RS

<http://lattes.cnpq.br/5538050121450638>

Cristiano Gattermann de Barros

Colégio Politécnico da UFSM – Universidade
Federal de Santa Maria
Santa Maria/RS

<http://lattes.cnpq.br/7864917441959103>

Juliano Molinos de Andrade

Colégio Politécnico da UFSM – Universidade
Federal de Santa Maria
Santa Maria/RS

<http://lattes.cnpq.br/9048031340343109>

RESUMO: O objetivo deste estudo é “analisar os resultados da autoavaliação institucional aplicada no Colégio Politécnico da UFSM em 2016 a fim de identificar como os segmentos desta unidade universitária avaliaram cada dimensão abordada e quais dimensões foram

melhor e/ou pior avaliadas pelos sujeitos pesquisados”. Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa do tipo quantitativa, valendo do método descrito e pela ótica de um estudo de caso, em especial o Colégio Politécnico da UFSM. Para coleta dos dados foi utilizado um questionário construído com base nas Dimensões do SINAES e aplicado a toda comunidade universitária. Para análise dos resultados utilizou-se a estatística descritiva. Como resultados identificou-se que o caso estudado está bem avaliado do ponto de vista dos participantes e ainda atende com propriedade a grande maioria dos aspectos avaliados. Como conclusão, é salutar explicitar que ao desenvolver este trabalho, intentou-se apresentar um instrumento informacional objetivo, para auxiliar na busca por mecanismos que permitam a contínua melhoria de todo o planejamento dos processos de ensino e aprendizagem, no que tange ao ensino, à pesquisa e à extensão.

PALAVRAS-CHAVE: Autoavaliação Institucional; Dimensões do SINAES; Colégio Politécnico da UFSM.

THE INSTITUTIONAL SELF-ASSESSMENT PROCESS: THE CASE OF THE COLÉGIO POLITÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

ABSTRACT: The objective of this study is “to analyze the results of the institutional self-assessment applied at the Colégio Politécnico da UFSM in 2016 in order to identify how the segments of this university unit evaluated each dimension addressed and which dimensions were better and / or worse evaluated by subjects researched items”. From a methodological point of view, this is a quantitative research, using the method described and the perspective of a case study, in particular the Colégio Politécnico da UFSM. For data collection, a questionnaire was used, based on the SINAES Dimensions and applied to the entire university community. Descriptive statistics were used to analyze the results. As a result, it was identified that the case studied is well evaluated from the point of view of the participants and still meets most of the evaluated aspects with propriety. As a conclusion, it is salutary to explain that when developing this work, it was intended to present an objective informational instrument, whose purpose is to assist in the search for mechanisms that allow the continuous improvement of the entire planning of the teaching and learning processes, with regard to teaching , research and extension.

KEYWORDS: Institutional self-assessment; Dimensions of SINAES; Colégio Politécnico da UFSM.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de avaliação pode ser entendido como uma forma constante de se verificar o andamento de uma determinada ação. Segundo Davis e Grosbaum (2002) é o processo de avaliação que revela se a instituição de ensino está cumprindo o seu papel e oferecendo educação de qualidade. Tal assertiva se afirma com mais intensidade ao se tomar como referência a avaliação do ensino, levando-se em consideração suas especificidades e o atual momento de atribuição de novas diretrizes para essa finalidade.

Diante disso, para apuração do alcance dos objetivos e metas estabelecidos nas políticas públicas, mecanismos de avaliação de programas são empregados como subsídios à decisão de continuidade ou mudança de rumos, tendo em vista a necessidade de prestação de um serviço público de qualidade e boa aplicação de recursos. Com vistas a implementar a sistemática de avaliação da educação superior, em 2004, a Lei nº 10.861 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de melhorar a qualidade da educação superior no Brasil.

Com base nestes argumentos, emerge o caso da Universidade Federal de Santa Maria. A UFSM tem hoje doze Unidades Universitárias, bem como possui três unidades de educação básica, técnica e tecnológica, sendo uma delas o Colégio Politécnico da UFSM. É nesta unidade que se optou por realizar este trabalho.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é “analisar os resultados da autoavaliação

institucional aplicada no Colégio Politécnico da UFSM em 2016 a fim de identificar como os segmentos desta unidade universitária avaliaram cada dimensão abordada e quais dimensões foram melhor e/ou pior avaliadas pelos sujeitos pesquisados”.

Justifica-se este estudo, pois ele visa fornecer informações complementares que possibilitem ao Colégio Politécnico da UFSM identificar ações a serem mantidas, revistas ou intensificadas com vistas ao alcance dos propósitos estabelecidos no seu planejamento estratégico. Além disso, outra justificativa pauta-se pela escolha do caso. Tal escolha fundamenta-se, pois os autores deste estudo são servidores do Colégio Politécnico da UFSM, bem como todos fazem parte da Comissão Setorial de Avaliação Institucional da referida Unidade de Ensino. Em consonância, a escolha deu-se pela importância e pela representatividade que o Colégio Politécnico tem para a UFSM, pois hoje oferece 01 curso de ensino médio, 11 cursos técnicos presenciais, 03 cursos técnicos na modalidade EaD, 04 cursos de graduação e 02 cursos de pós-graduação.

Por fim, como forma de facilitar a compreensão, na seção 2, são fundamentadas e descritas as questões acerca da estrutura teórica do trabalho. Nas seções 3 e 4, apresentam-se, respectivamente, os aspectos metodológicos e as análises pertinentes ao estudo de caso realizado. Por fim, a seção 5 relata as considerações do estudo.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O caráter público da universidade traz o compromisso de colaborar com o desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade; de participar e promover, de forma dinâmica, o processo de transformação da sociedade; e de impulsionar o progresso do próprio homem, sem perder de vista os valores e a identidade cultural do meio em que está inserido. A avaliação representa um meio para que a Instituição reconheça suas potencialidades e fragilidades, auxiliando na definição das prioridades que contribuirão para seu desenvolvimento institucional.

No Brasil, o processo que instituiu a avaliação teve seu desenvolvimento a partir de quatro propostas de educação superior e de avaliação, que foram descritas nos seguintes documentos: “Programa de Avaliação da Reforma Universitária” (1983), relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (1985), “Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior” (1986) e o documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” (1993) (LORENTZ, et. al., 2013).

Um dos objetivos essenciais do processo de Avaliação Institucional é oferecer ferramentas à administração a fim de contribuir na eficiência e na efetividade da gestão universitária. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído

pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 e traz a sistemática e a operacionalização do processo de Avaliação nas Instituições. A avaliação institucional é composta de três modalidades: a avaliação interna, a avaliação externa e a avaliação dos estudantes.

A modalidade de autoavaliação institucional implica verificar a atuação da instituição em dimensões, ou indicadores, relacionados aos seguintes tópicos: Missão e plano de desenvolvimento institucional; perspectiva científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão; responsabilidade social da IES; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal, carreira, aperfeiçoamento, condições de trabalho; organização e gestão da instituição; infraestrutura física e recursos de apoio; planejamento e avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira (REIS, SILVEIRA e FERREIRA, 2010, p. 110).

Para isso, toma-se com estrutura teórica deste estudo, para dar o norteamento necessário e ainda balizar a construção do instrumento de coleta de dados, as 10 dimensões do SINAES. O SINAES está fundamentado nas avaliações institucionais, de cursos e de estudantes. Tem como objetivos: 1) identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; 2) melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; 3) promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia (MEC/INEP, 2004).

A avaliação da instituição, segundo as diretrizes do SINAES, é baseada nos seguintes eixos e dimensões apresentados a seguir, na figura 1.



Figura 1 – As dez dimensões do SINAES nos cinco eixos

Fonte: Relatório de Avaliação Interna: Autoavaliação da UFSM 2016

Com base nestas considerações, entende-se que a avaliação interna ou autoavaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a instituição. Neste contexto, as informações produzidas pelas avaliações em larga escala permitem a implementação de ações mais condizentes com a oferta de uma educação de qualidade e promoção da equidade de oportunidades educacionais.

3 | METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa quantitativa. Segundo Polit, Becker e Hungler (2004) a pesquisa quantitativa tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana.

O método de pesquisa adotado foi o descritivo. Conforme destaca Malhotra (2001, p. 108) “a pesquisa descritiva é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo a descrição de algo, normalmente características ou funções do mercado”.

Já o método de investigação foi o estudo de caso. Para Gil (2009) é uma técnica que compreende um estudo de um ou mais objetos, de forma que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Para este estudo tomou-se como caso o Colégio Politécnico da UFSM. O Politécnico é uma Unidade de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria e tem por finalidade ministrar a Educação Básica, a Formação Inicial e Continuada, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação Profissional Tecnológica.

Para coleta dos dados foi utilizado um questionário direcionado aos participantes do processo de pesquisa de autoavaliação institucional. Ao longo deste processo de autoavaliação, foram disponibilizados sete questionários à comunidade universitária, abrangendo servidores e estudantes. O instrumento denominado “Segmento Docente” foi aplicado à todos os servidores com cargos de professor do magistério superior e professor do ensino básico, técnico e tecnológico. Este instrumento era composto por 13 questões de múltipla escolha e 01 questão aberta por eixo. O instrumento denominado “Segmento Técnico-Administrativo em Educação” foi aplicado à todos os servidores com cargos técnicos. Este instrumento era composto por 11 questões de múltipla escolha e 01 questão aberta por eixo. O instrumento denominado “Segmento Discente de Ensino Médio e/ou Técnico” foi aplicado à todos os estudantes vinculados às escolas de ensino médio e técnico. Este instrumento era composto por 12 questões e 01 questão aberta por eixo. O instrumento denominado “Segmento Discente de Graduação” foi aplicado à todos os estudantes vinculados aos cursos de graduação da UFSM. Este instrumento era composto por 12 questões e 01 questão aberta por eixo. Por fim, o instrumento denominado “Segmento Discente de Pós-Graduação” foi aplicado à todos os estudantes vinculados aos cursos de pós-graduação. Este é composto por 12 questões e 01 questão

aberta por eixo.

Quanto à operacionalização da pesquisa, o trabalho foi desenvolvido com o apoio do Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFSM, sendo o questionário disponibilizado *on line*, em Sistema Interno Institucional versão *web*, onde o participante acessava pela internet, e respondia as questões propostas, podendo inclusive interromper o preenchimento e retomá-lo assim que tivesse disponibilidade. No Colégio Politécnico da UFSM, estavam habilitados a responder a avaliação um total de 1.551 participantes. Destes, 892 responderam os instrumentos de pesquisa, correspondendo a um total de 57,51%.

Findado o processo de aplicação da pesquisa, que foi de 26 de setembro a 15 de novembro de 2016, os dados puderam ser analisados. Para isso, utilizou-se como técnica a estatística descritiva. A estatística descritiva, conforme Loesch (2012) tem como finalidade resumir o conjunto de todos os dados coletados em uma dada investigação a relativamente poucos números e gráficos. Esta técnica de análise é importante, uma vez que ela sintetiza os valores de mesma natureza e os coloca de forma organizada para uma fácil compreensão dos resultados.

4 | RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos da pesquisa de Autoavaliação Institucional do Colégio Politécnico da UFSM em 2016. Para tanto, apresenta-se na tabela 1, os indicadores de participação por segmento, bem como um comparativo da participação em relação à pesquisa de 2014.

SEGMENTO	2014			2016		
	TOTAL	RESPOSTAS	%	TOTAL	RESPOSTAS	%
Docentes	82	55	67	93	76	82
Técnico-Administrativos	37	15	40	34	31	91
Discentes Ensino Médio	107	19	17	107	65	60
Discentes Técnico em Agropecuária	165	95	57	158	90	57
Discentes Técnico em Administração	99	34	34	75	40	53
Discentes Técnico em Alimentos	78	33	42	68	38	56
Discentes Técnico em Contabilidade	65	26	40	52	27	51
Discentes Técnico em Farmácia	-	-	-	33	29	87
Discentes Técnico em Geoprocessamento	84	19	22	75	31	41
Discentes Técnico em Informática	136	48	35	115	60	52
Discentes Técnico em Meio Ambiente	97	28	28	79	37	46
Discentes Técnico em Paisagismo	93	21	22	87	34	39
Discentes Técnico em Secretariado	33	23	69	44	29	65
Discentes Técnico em Zootecnia	-	-	-	29	18	62
Discentes Geoprocessamento	107	62	57	109	57	52
Discentes Gestão Ambiental	-	-	-	47	32	68
Discentes Gestão de Cooperativas	142	35	24	157	86	54

Discentes Sistemas para Internet	116	12	10	134	72	53
Discentes da Pós-Graduação	34	14	41	31	17	54
TOTAL	1.495	552	37	1.551	892	57

Tabela 1 – Evolução da participação na Autoavaliação Institucional 2014-2016

Fonte: pesquisa

Analisando a tabela acima se observa que praticamente todos os segmentos tiveram aumento de participação na pesquisa de Autoavaliação comparando 2014 e 2016. Isso é fruto do trabalho realizado pela CSA do Politécnico que promoveu uma série de ações para incentivar a ampla participação de todos. Tais ações envolveram participação da CSA nas reuniões do Politécnico a fim de sensibilizar os participantes, divulgação por meio de banners em todos os blocos do Politécnico (ao todos são seis), visitas às salas de aulas dos alunos para sensibilização, auxílio na participação do público-alvo na avaliação, publicação de notícias nos sítios da CSA e do Politécnico divulgando o processo, dentre outras ações.

A partir da conclusão da pesquisa, alguns indicadores foram observados e serão apresentados nas tabelas a seguir. Para todas as tabelas, a legendas das respostas é a seguinte: E (Excelente); B (Bom); RE (Regular); RU (Ruim); P (Péssimo); NSA (Não se Aplica). Além disso, para fins de análise dos resultados tomam-se como positivo se a soma dos percentuais das respostas “Excelente” e “Bom” for maior ou igual a 60%, e como negativo se a soma dos percentuais das respostas “Regular”, “Ruim” e “Péssimo” for maior ou igual a 40%. As respostas “Não se Aplica” são apresentadas, mas foram descartadas da análise.

Assim, a tabela 2, apresenta dos resultados da pesquisa em relação ao Segmento “Docentes”. No segmento Docentes foram avaliadas 3 Dimensões do SINAES, totalizando 13 questões. No que tange ao Segmento Docentes, estavam habilitados a participar do processo de avaliação um total de 93 docentes. Destes, 75 responderam o instrumento, correspondendo a um total de 80,64%.

Perguntas	Respostas (em Percentual)					
	E	B	RE	RU	P	NSA
Como você avalia as condições que a UFSM lhe proporciona para exercer suas atividades de ensino, pesquisa e extensão?	31,60	59,30	7,80	1,30	-	-
Como você avalia a participação dos docentes no processo de elaboração e acompanhamento do(s) Projeto(s) Pedagógico(s) de Curso(s)?	22,50	48,70	21,00	3,90	3,90	-
Como você avalia o apoio aos discentes para a participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção intelectual?	25,10	52,60	17,10	3,90	-	1,30
Como você avalia a disponibilidade de bolsas acadêmicas?	21,20	56,60	13,10	2,60	-	6,50

Como você avalia o(s) laboratório(s) da sua unidade quanto à qualificação de pessoal técnico?	26,40	56,60	10,50	1,30	1,30	3,90
Como você avalia as ações promovidas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas voltadas à melhoria da qualidade de vida do servidor?	22,50	52,60	13,10	-	1,30	10,50
Como você avalia, considerando as relações de trabalho, o seu relacionamento com os colegas?	39,50	48,70	9,20	2,60	-	-
Como você avalia, considerando as relações de trabalho, o seu relacionamento com a chefia?	57,90	31,70	6,50	3,90	-	-
Como você avalia as condições que a UFSM lhe proporciona para sua qualificação profissional?	35,60	50,00	10,50	-	1,30	2,60
Como você avalia o apoio aos docentes para a participação em eventos, divulgação de trabalhos e produção intelectual?	31,70	46,00	18,40	-	1,30	2,60
Como você avalia a informatização das rotinas acadêmicas e administrativas integrantes do Sistema de Informações para o Ensino (SIE)?	10,50	52,60	31,70	2,60	1,30	1,30
Como você avalia o(s) laboratório(s) da sua unidade quanto à conservação, à expansão e às normas de segurança?	30,40	53,90	11,80	-	-	3,90
Como você avalia a Biblioteca Setorial da sua unidade quanto às instalações, acervo e condições de estudo?	25,10	51,30	22,30	1,30	-	-

Tabela 2 – Resultados Segmento “Docentes”

Fonte: pesquisa

Com base nos resultados da tabela acima, observa-se que os pontos positivos que mais se destacaram foram: Condições Oferecidas pela UFSM para o Exercício das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão; Participação Docente nos Processos de Elaboração e Acompanhamento dos PPCs; Apoio aos Docentes e aos Discentes na Participação em Eventos Científicos; Disponibilidade de Bolsas Acadêmicas; Laboratórios; Ações promovidas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas voltadas aos Servidores; Relacionamento com os Colegas e com a Chefia; Condições Oferecidas para Qualificação Profissional; Qualidade dos Sistemas Internos de Rotinas Acadêmicas e Administrativas; e Instalações, Acervo e Condições da Biblioteca Setorial. Não foram observados pontos negativos.

A tabela 3, na sequência, apresenta dos resultados da pesquisa em relação ao Segmento “Técnico-Administrativos em Educação”. O segmento dos Técnico-Administrativos em Educação avaliou 1 Dimensão dos SINAES, totalizando 10 questões. No que tange a este segmento, estavam habilitados a participar do processo de avaliação um total de 34 técnico-administrativos. Destes, 31 responderam o instrumento, correspondendo a um total de 91,20%.

Perguntas	Respostas (em Percentual)					
	E	B	RE	RU	P	NSA
Como você avalia o incentivo da Instituição na qualificação do servidor (graduação, especialização, mestrado e doutorado)?	6,50	64,50	29,00	-	-	-
Como você avalia as ações promovidas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas voltadas à melhoria da qualidade de vida do servidor?	9,60	80,60	6,40	-	-	3,20
Como você avalia o incentivo da Instituição à sua participação em eventos de capacitação (recursos financeiros e liberação pela chefia)?	16,20	61,30	19,30	-	-	3,20
Como você avalia a implementação e a divulgação do programa de avaliação de desempenho funcional na UFSM?	6,40	77,50	16,10	-	-	-
Como você avalia as reuniões periódicas no seu setor de trabalho, para tratar de interesses da equipe?	22,60	54,90	16,10	3,20	3,20	-
Como você avalia, considerando as relações de trabalho, o seu relacionamento com os colegas?	48,40	51,60	-	-	-	-
Como você avalia, considerando as relações de trabalho, o seu relacionamento com a chefia?	51,60	48,40	-	-	-	-
Como você avalia a sua satisfação em relação ao trabalho que realiza?	38,80	54,80	6,40	-	-	-
Como você avalia a condução do processo de avaliação, pela Instituição, no período do estágio probatório?	22,60	48,40	9,70	-	-	19,30
Como você avalia a informatização das rotinas acadêmicas e administrativas integrantes do Sistema de Informações para o Ensino (SIE)?	-	54,80	29,10	6,40	-	9,70

Tabela 3 – Resultados Segmento “Técnico-Administrativos em Educação”

Fonte: pesquisa

Com base nos resultados da tabela acima, observa-se que os pontos positivos que mais se destacaram foram: Incentivo a Instituição para Qualificação; Ações promovidas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas voltadas aos Servidores; Incentivo à Participação em Eventos de Qualificação fora da UFSM; Implementação e Divulgação do Programa de Avaliação de Desempenho; Reuniões Periódicas no Setor de Trabalho. Relações de trabalho, tanto com os colegas como em relação à Chefia; Satisfação em relação ao Trabalho que Realiza; Condução do Processo de Avaliação, no período do estágio probatório; e Qualidade dos Sistemas Internos de Rotinas Acadêmicas e Administrativas. Não foram observados pontos negativos.

Já a tabela 4 dedica-se a apresentar os resultados da pesquisa em relação ao Segmento “Discentes do Ensino Médio e dos Cursos Técnicos”. Para este segmento foram disponibilizadas 11 questões englobando 3 dimensões do SINAES: Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas e Políticas de Gestão. Em se tratando do Ensino Médio, estavam habilitados a participar do processo de avaliação um total de 922 alunos.

Destes, 498 responderam o instrumento, correspondendo a um total de 54,01%.

Perguntas	Respostas (em Percentual)					
	E	B	RE	RU	P	NSA
Como você avalia a contribuição dos planos de ensino para a sua formação acadêmica no que diz respeito à atualização, conteúdos e bibliografias das disciplinas?	30,20	52,30	13,90	1,50	0,19	2,00
Como você avalia o acompanhamento, cumprimento e divulgação dos trabalhos de conclusão de curso?	15,81	46,60	14,30	3,70	1,10	18,40
Como você avalia a divulgação e o acesso aos programas voltados para a assistência estudantil?	19,50	48,40	19,50	3,30	1,10	8,20
Como você avalia a divulgação e o apoio da coordenação do curso para a sua participação em eventos científicos, técnicos ou culturais?	31,90	40,80	17,60	3,30	2,59	3,90
Como você avalia a orientação e o acompanhamento das atividades práticas desenvolvidas nos laboratórios?	29,70	47,90	17,40	2,60	0,70	1,70
Como você avalia o apoio e o incentivo da sua unidade de ensino à organização dos estudantes?	25,20	48,20	16,50	2,80	2,00	5,39
Como você avalia o corpo docente, quanto à sua experiência, conhecimento, dedicação e comprometimento, em relação à proposta do curso?	41,61	42,30	13,20	1,70	0,70	0,40
Como você avalia a atuação do diretor de sua unidade de ensino/campus, considerando a melhoria contínua e o atendimento às necessidades dos estudantes?	33,61	43,80	13,40	1,30	1,70	6,10
Como você avalia a atuação do coordenador do seu curso, considerando a melhoria contínua e o atendimento às necessidades dos estudantes?	47,50	37,50	10,20	1,50	2,00	1,30
Como você avalia o funcionamento e o acompanhamento das atividades de prática profissional e/ou estágio pela coordenação do curso?	26,00	42,50	12,80	2,60	1,30	14,80
Como você avalia o funcionamento e o atendimento da secretaria do seu curso, considerando a melhoria contínua e o atendimento às necessidades dos estudantes?	29,90	50,80	14,30	1,30	0,40	3,30

Tabela 4 – Resultados Segmento “Discentes do Ensino Médio e dos Cursos Técnicos”

Fonte: pesquisa

Com base nos resultados da tabela acima, observa-se que os pontos positivos que mais se destacaram foram: Contribuição dos Planos de Ensino para Formação Acadêmica; Acompanhamento, Cumprimento e Divulgação dos Trabalhos de Conclusão de Curso; Divulgação e Acesso aos Programas de Assistência Estudantil; Divulgação e Apoio da Coordenação do Curso para Participação em Eventos; Orientação e Acompanhamento das Atividades em Laboratório; Apoio e Incentivo à Organização dos Estudantes;

Qualidade do Corpo Docente; Atuação do Diretor de Unidade; Atuação do Coordenador do Curso; Funcionamento e Acompanhamento das Atividades de Prática Profissional e/ou Estágio pela Coordenação; e Funcionamento e Atendimento da Secretaria do Curso. Neste segmento não foram observados pontos negativos.

A tabela 5 apresenta os resultados da pesquisa em relação ao Segmento “Discentes dos Cursos de Graduação”. Para este segmento foram disponibilizadas 11 questões englobando 3 dimensões do SINAES: Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas e Políticas de Gestão. Em se tratando aos Discentes dos Cursos de Graduação, estavam habilitados a participar do processo de avaliação um total de 447 alunos. Destes, 247 responderam o instrumento, correspondendo a um total de 55,25%.

Perguntas	Respostas (em Percentual)					
	E	B	RE	RU	P	NSA
Como você avalia a contribuição dos planos de ensino para a sua formação acadêmica no que diz respeito à atualização, conteúdos e bibliografias das disciplinas?	26,31	53,40	15,80	2,00	0,80	1,60
Como você avalia o acompanhamento, cumprimento e divulgação dos trabalhos de conclusão de curso?	13,80	51,00	17,00	3,20	0,40	14,60
Como você avalia a divulgação e o acesso aos programas voltados para a assistência estudantil?	14,20	48,20	27,90	4,50	0,79	4,50
Como você avalia a divulgação e o apoio da coordenação do curso para a sua participação em eventos científicos, técnicos ou culturais?	33,20	41,70	17,00	4,90	0,80	2,40
Como você avalia a orientação e o acompanhamento das atividades práticas desenvolvidas nos laboratórios?	24,70	47,00	19,00	1,60	2,00	5,70
Como você avalia o apoio e o incentivo da sua unidade de ensino à organização dos estudantes?	18,61	54,70	19,00	3,20	0,40	4,00
Como você avalia o corpo docente, quanto à sua experiência, conhecimento, dedicação e comprometimento, em relação à proposta do curso?	38,50	40,10	18,20	0,80	1,20	1,20
Como você avalia a atuação do diretor de sua unidade de ensino/campus, considerando a melhoria contínua e o atendimento às necessidades dos estudantes?	28,30	50,20	12,60	0,80	0,40	7,70
Como você avalia a atuação do coordenador do seu curso, considerando a melhoria contínua e o atendimento às necessidades dos estudantes?	40,90	40,90	13,00	2,80	0,80	1,60
Como você avalia o funcionamento e o acompanhamento das atividades de prática profissional e/ou estágio pela coordenação do curso?	20,61	41,70	17,00	2,40	2,40	15,80
Como você avalia o funcionamento e o atendimento da secretaria do seu curso, considerando a melhoria contínua e o atendimento às necessidades dos estudantes?	23,90	53,40	14,60	2,80	-	5,30

Tabela 5 – Resultados Segmento “Discentes dos Cursos de Graduação”

Fonte: pesquisa

Os pontos positivos que mais se destacaram foram: Contribuição dos Planos de Ensino para Formação Acadêmica; Acompanhamento, Cumprimento e Divulgação dos Trabalhos de Conclusão de Curso; Divulgação e Acesso aos Programas de Assistência Estudantil; Divulgação e Apoio da Coordenação do Curso para Participação em Eventos; Orientação e Acompanhamento das Atividades em Laboratório; Apoio e Incentivo à Organização dos Estudantes; Qualidade do Corpo Docente; Atuação do Diretor de Unidade; Atuação do Coordenador do Curso; Funcionamento e Acompanhamento das Atividades de Prática Profissional e/ou Estágio pela Coordenação; e Funcionamento e Atendimento da Secretaria do Curso. Neste segmento não foram observados pontos negativos.

Finalmente, a tabela 6 apresenta os resultados da pesquisa em relação ao Segmento “Discentes da Pós-Graduação”. Para este segmento foram disponibilizadas 12 questões englobando 3 dimensões do SINAES: Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas e Políticas de Gestão. Em se tratando da Pós-Graduação, estavam habilitados a participar do processo de avaliação um total de 31 alunos. Destes, 17 responderam o instrumento, correspondendo a um total de 54,83%.

Perguntas	Respostas (em Percentual)					
	E	B	RE	RU	P	NSA
Como você avalia a contribuição dos planos de ensino para a sua formação acadêmica, no que diz respeito à atualização, conteúdos e bibliografias das disciplinas?	35,29	58,83	-	5,88	-	-
Como você avalia o acompanhamento, cumprimento e divulgação dos trabalhos de conclusão de curso?	17,66	23,53	35,29	5,88	5,88	11,76
Como você avalia a divulgação e o apoio da coordenação do curso para a sua participação em eventos científicos, técnicos ou culturais?	29,41	47,05	17,66	-	-	5,88
Como você avalia a orientação e o acompanhamento das atividades práticas desenvolvidas nos laboratórios?	23,53	58,83	11,76	5,88	-	-
Como você avalia o acesso e o treinamento oferecidos pela Instituição, para busca bibliográfica em portais de periódicos?	11,76	41,18	29,41	11,76	-	5,88
Como você avalia os critérios adotados para a concessão de bolsas?	11,76	-	17,66	5,88	11,76	52,94
Como você avalia o corpo docente quanto à sua experiência, conhecimento, dedicação e comprometimento, em relação à proposta do curso?	52,94	47,06	-	-	-	-
Como você avalia a atuação do diretor do seu centro de ensino/campus, considerando a melhoria contínua e o atendimento às necessidades dos estudantes?	41,18	29,41	23,53	-	-	5,88
Como você avalia a atuação do coordenador do seu curso, considerando a melhoria contínua e o atendimento às necessidades dos estudantes?	41,18	41,18	11,76	-	-	5,88

Como você avalia o funcionamento e o atendimento da secretaria do seu curso, considerando a melhoria contínua e o atendimento às necessidades dos estudantes?	52,94	17,65	23,53	5,88	-	-
Como você avalia a atuação do seu orientador em relação ao acompanhamento e orientação do seu projeto de pós-graduação?	41,18	35,29	17,65	5,88	-	-
Como você avalia as condições oferecidas para a realização das pesquisas necessárias ao seu embasamento acadêmico-profissional?	35,29	35,29	11,76	5,88	-	11,76

Tabela 6 – Resultados Segmento “Discentes da Pós-Graduação”

Fonte: pesquisa

Na tabela acima, observa-se que os pontos positivos que mais se destacaram foram: Contribuição dos Planos de Ensino para Formação Acadêmica; Divulgação e Apoio da Coordenação para Participação em Eventos; Orientação e Acompanhamento das Atividades em Laboratórios; Qualificação do Corpo Docente; Atuação do Diretor da Unidade, do Coordenador e da Secretaria do Curso; Atuação do Orientador; e das Condições Oferecidas para a Realização de Pesquisas. Como pontos negativos foram levantados: Acompanhamento, Cumprimento e Divulgação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (45%); e Acesso e Treinamento Oferecidos para Busca em Portais de Periódicos (40%).

Diante dos resultados apresentados, pode-se inferir que, segundo a opinião dos respondentes, o Colégio Politécnico da UFSM tem apresentado indicadores altamente satisfatórios no que tange ao processo de Autoavaliação. No entanto, tais resultados devem ser analisados ainda com mais profundidade, pois alguns pontos requerem atenção. Dessa forma, pode-se sugerir a criação de um instrumento para mapear as causas dos pontos negativos e a realização de um trabalho para melhorar ainda mais o que se faz no Colégio Politécnico da UFSM.

5 | CONCLUSÃO

O processo de autoavaliação institucional é um instrumento extremamente relevante cuja finalidade é contribuir para o contínuo processo de aperfeiçoamento do desempenho da UFSM e das suas Unidades de Ensino, como é o caso do Politécnico. Em termos práticos, este artigo se propôs a apresentar os resultados do processo de autoavaliação do Colégio Politécnico da UFSM. Entende-se que um estudo desta natureza contribua para que a UFSM, suas Unidades e seus Participantes (Gestores, Docentes, Técnico-Administrativos e Discentes) analisem internamente, através de uma participação transparente e proativa dos sujeitos, suas ações, buscando sistematizar dados para analisá-los e interpretá-los com vistas à identificação de práticas bem-sucedidas, assim como a percepção de falhas,

deficiências, enganos e omissões, a fim de evitá-los no futuro.

Do ponto de vista dos principais resultados observou-se que em todos os segmentos pesquisados, a quase totalidade das questões avaliadas foram percebidas de maneira positiva, tais como: divulgação dos resultados da autoavaliação institucional para a comunidade da sua unidade; entendimento do PDI para ações de ensino, pesquisa e extensão; participação efetiva dos gestores nas ações de ensino, pesquisa e extensão; avaliação das ações voltadas para a inclusão social promovidas pela UFSM; divulgação dos programas voltados à assistência estudantil; incentivo à participação em eventos (discentes); condições de acesso para pessoas com necessidades especiais; infraestrutura física; relacionamento entre colegas e com a chefia; boas relações entre docentes e discentes; experiência, conhecimento, dedicação e comprometimento do corpo docente; entre outros. Por sua vez também emergiram algumas questões a serem melhoradas, tais como: disponibilidade e acesso à internet; e política de acompanhamento de egressos. Outros pontos negativos foram levantados, mas referem-se a um ou outro segmento.

Por fim, intentou-se apresentar um instrumento informacional objetivo, cuja finalidade é auxiliar na busca de mecanismos que permitam a contínua melhoria de todo o planejamento dos processos de ensino e aprendizagem, no que tange ao ensino, à pesquisa e à extensão. Desta forma, conclui-se que os objetivos propostos para este estudo foram atendidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 07 mai 2017.

DAVIS, C.; GROSBAUM, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

LORENTZ, M. H. do N.; AGNOLIN, S. L.; VENTURA, J. L.; TRINDADE, C. C. P.; MADRUGA, L. R. da R. G. **Programa de avaliação institucional na Universidade Federal de Santa Maria CPA**: funcionamento e descentralização do processo. 2013. Disponível em <<http://coral.ufsm.br/avaliacaoufsm/index.php/apresentacao/publicacoes/cpa>>. Acesso em 19 jun. 2017.

LOESCH, C. **Estatística e probabilidades**. Rio de Janeiro, LTC, 2012.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa**: métodos, avaliação e utilização. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, C. Z. T.; SILVEIRA, S. F. R.; FERREIRA, M. A. M. Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações. **Revista Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 109-129, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de avaliação interna**: autoavaliação da UFSM 2016. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/avaliacaoufsm/images/documentos/relatorios/2016-2017.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2017.

O PERFIL FORMATIVO DOCENTES DE FÍSICA NO PIAUÍ: UMA DÉCADA APÓS O REUNI

Data de aceite: 01/06/2020

Data da submissão: 01/03/2020

Denilson Pereira da Silva

Universidade Federal do Piauí

Teresina – Piauí

<http://lattes.cnpq.br/8314087181601703>

Luís Carlos Sales

Universidade Federal do Piauí

Teresina – Piauí

<http://lattes.cnpq.br/3467660796249780>

RESUMO: O artigo apresenta um estudo sobre o perfil formativo dos professores de Física que atuam no Ensino Médio no estado do Piauí após uma década de REUNI, tendo em consideração o que exige a LDBEN nº 9.394/96 que apresenta a formação mínima exigida para a função. O estudo é uma pesquisa descritivo-analítica, documental e bibliográfica, pois foram realizados levantamentos de dados secundários do quantitativo de turmas e docentes que atuam no Ensino Médio no estado do Piauí nos anos de 2008 e 2017, tendo como fonte de dados os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Para extração dos dados foi utilizado o *Programa Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Os números revelaram que houve um avanço significativo no número de docentes com Licenciatura em Física, comparando o ano de 2008, início do REUNI, com a década seguinte, o ano de 2017, todavia esse avanço ainda se mostra distante da meta proposta no PNE e da exigência da LDBEN, mostram ainda que houve um crescimento no número de docentes com especialização e mestrado no comparativo de uma década.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil Formativo. Política Educacional. Ensino Médio. REUNI.

THE FORMATIVE PROFILE PHYSICS TEACHERS IN PIAUÍ: A DECADE AFTER REUNI

ABSTRACT: The article presents a study on the formative profile of physics teachers who work in high school in the state of Piauí after a decade of REUNI, taking into account what LDBEN nº 9.394 / 96 requires, which presents the minimum training required for the function. The study is a descriptive-analytical, documentary and bibliographic research, since secondary data were collected on the number of classes and teachers working in high school in the state

of Piauí in the years 2008 and 2017, using Microdata from School Census of Basic Education of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). For data extraction, the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program was used. The numbers revealed that there was a significant advance in the number of professors with a Degree in Physics, comparing the year 2008, the beginning of REUNI, with the following decade, the year 2017, however this advance is still far from the goal proposed in the PNE and LDBEN's requirements, also show that there was an increase in the number of professors with specialization and master's degrees in the comparison of a decade.

KEYWORDS: Formative Profile. Educational Politics. High School. REUNI.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade atual está inserida na chamada era da pós-modernidade. Esse movimento tem como desafio inicial sua definição e o fato de haver múltiplas facetas e subcorrentes pós-modernas (Vieira e Caldas, 2006), sendo que para o entendimento da abordagem pós-moderna, é necessário entender a era pós-moderna, com as condições que caracterizam esse período, do final do século XX e início do século XXI. Como características desse período, temos as relações em rede, o avanço das tecnologias da informação e transações sendo realizadas em tempo real.

O pós-modernismo tem em comum as fragmentações, flexibilidades, volatilidade e o surgimento de novas formas de organizações (COOPER; BURREL, 2007). Na pós-modernidade, tem-se o tempo, a necessidade de decisões rápidas, sobreposto à razão. Para Baumam as condições da vida social e política no final do século XX e início do século XXI, a transmutação da identidade pode levar a crer numa liberdade inexistente e um ambiente cada vez mais competitivo (VIEIRA; CALDAS, 2006). E é nesse cenário que nossa juventude, que conclui o ensino básico, está inserida e houve, assim, a necessidade de uma atualização da educação brasileira para a busca de uma efetiva democratização social, a fim de responder aos desafios impostos pela globalização que exige cada vez mais uma boa qualificação para a inserção na vida econômica (BRASIL, 2002).

Segundo Gatti et al. (2019) na primeira década do século XXI a América Latina experimentou um crescimento econômico, que foi um reflexo da conjuntura externa e através das exportações dos países da região foi possível produzir insigne progresso social, com 50 milhões de pessoas saindo da pobreza, melhorando indicadores de emprego, mortalidade, trabalho infantil e as políticas educacionais se expandiram.

De acordo com Rivas (2015) países da América Latina viveram nesse período “um tríplice processo de expansão dos direitos educativos” com a ampliação do acesso a todos os níveis de educação, aumento do financiamento público e direitos de populações excluídas sendo reconhecidos. Como medida para isso, a Lei de Diretrizes Básicas e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e que foi regulamentada pelas Diretrizes

do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais veio para atender essa necessidade de atualização, deixando de ser o ensino médio um preparatório para o ensino superior ou profissionalizante e assumindo o a responsabilidade de complementar a educação básica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2002).

Para Gatti et al. (2019) o ensino médio é etapa mais desafiadora e problemática, em diversos países, inclusive no Brasil. Para tanto, um componente importante e primordial dessa engrenagem, é o profissional docente, pois a partir deles se terá a formação adequada e sólida que se espera para os jovens brasileiros, todavia para haver uma efetividade nesse processo é importante a busca pela melhoria no perfil formativo do professor para o atendimento da crescente demanda por profissionais no ensino médio. Nessa busca, o Estado, desenvolveu políticas de formação, dentre elas o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais), que foi estabelecido pelo Decreto Presidencial nº 6093/07, fazendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação e tendo como um de seus objetivos a ampliação do acesso e permanência na Universidade (BAPTISTA et al., 2013).

Esta pesquisa partiu do seguinte questionamento: Após uma década de REUNI o perfil formativo dos docentes da área de Física que atuam no Ensino Médio apresentou evolução? O objetivo da pesquisa é investigar o perfil formativo inicial dos docentes do Ensino Médio do Estado do Piauí da área de Ciências da Natureza (Física) após uma década de REUNI, considerando aquilo que a LDBEN nº 9.394/96 preconiza como formação mínima exigida para atuação nessa área, comparando os anos de 2008 e 2017. A pesquisa se justifica pelo fato de haver uma escassez de professores de Física no Brasil, de acordo com Rezende (2014), não sendo diferente no Piauí A seguir apresentaremos a fundamentação teórica, metodologia, resultados e conclusão do trabalho.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, segundo o INEP no ano de 2008 o número total de matrículas no ensino médio foi de 8.366.100 e no Piauí de 185.457, já em 2017 no Brasil foram 7.930.384 matrículas e no Piauí esse número foi de 118.540 matrículas o ensino médio, conforme dito por Moura (2015) essa situação em associação com os baixos indicadores de educação mostram a urgência em ações de apoio por parte do Estado para o enfrentamento dos desafios nessa etapa de ensino, sendo a formação continuada e a melhoria das instituições formadoras um componente primordial para o alcance de tais melhorias (MOURA, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio que foram definidas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 é vista como um instrumento importante para a busca pela qualidade social do ensino médio no país. Essa resolução mostra que o ensino médio não é somente uma fase formal da educação direcionada para o ensino superior, mas sim buscando a preparação do ser humano, devendo este ser integrado ao espaço

escolar (MOURA, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, no seu artigo 62 diz que: “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996). Devendo assim as instituições de ensino superior se comprometer nesse processo, segundo Coelho (2003) a universidade, especialmente nos cursos de licenciatura devem produzir trabalhadores intelectuais, com pensamento real sobre historicidade e tendo a universidade papel ímpar para a excelência na formação, pois esses profissionais irão preparar os discentes do ensino médio para o mundo do trabalho e também garantir-lhes uma formação que possibilite o ingresso no ensino superior.

Logo, a universidade é compreendida como um local em que o compromisso com a formação de docentes críticos, reflexivos e com profissionalidade se faz uma constante para atender os anseios da sociedade. Assim, Nóvoa (1995) diz que os dilemas da profissão docente envolvem o pedagógico, o político e o conhecimento, sendo todos esses utilizados durante o desempenho de suas atividades e nas relações com os educandos, com seus familiares e com a comunidade. Diante disso a formação de professores contribuirá para que a educação cumpra sua missão que, de acordo com Morin, Ciurana e Motta (2009, p. 98), constitui-se em “fortalecer as condições de possibilidades da emergência de uma sociedade mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária”.

Nesse contexto o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais), que foi estabelecido pelo Decreto Presidencial nº 6093/07, fazendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação e tendo como um de seus objetivos a ampliação do acesso e permanência na Universidade (BAPTISTA et al., 2013), assume um papel importante no aumento do número de vagas e implantação de políticas de permanência, buscando um melhor aproveitamento da estrutura física, com investimentos em Recursos Humanos para garantir a qualidade da educação pública. O Plano investiu também em contratação de servidores administrativos, aquisição de equipamentos para bibliotecas, laboratórios, salas de aula, recuperação e construção de instalações, ambientes de professores e órgãos administrativos, objetivando a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de Graduação presencial (TCG) para 90%, reduzir evasão, ocupar vagas ociosas e aumentar oferta de vagas no turno da noite (REUNI, 2007; BAPTISTA et al., 2013).

Em seguida o Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, na sua Meta 15 busca assegurar que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área específica em que atuam, por meio de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Já a meta 16 busca garantir a todos os profissionais

de educação básica formação continuada em sua área de atuação e formação em nível de pós-graduação para 50% dos professores da educação básica até 2024. Assim, o PNE aponta para a necessidade de se ter, em toda a educação básica, professores com formação em nível superior e uma política de formação continuada (BRASIL, 2014).

De acordo com Paz (2014) o curso de Física da Universidade Federal do Piauí tem como ênfase a formação de profissionais para atuarem no ensino médio e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Física – DCCF, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN apontam que o profissional dessa área deverá ser investigativo, atuante, sendo capaz de atuar com diversas formas de saber, seja o científico ou o tecnológico. A seguir são apresentadas as metodologias utilizadas na presente pesquisa.

3 | METODOLOGIA

Nessa seção é apresentado o percurso metodológico do trabalho, os aspectos epistemológicos juntamente com o percurso da investigação a fim de responder a pergunta de pesquisa.

O estudo ora apresentado, quanto aos fins, é uma pesquisa descritivo-analítica, documental e bibliográfica, por terem sido feitos levantamentos de dados secundários do quantitativo de turmas e docentes que atuam no Ensino Médio no estado do Piauí nos anos de 2008 e 2017, tendo como fonte de dados os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (GIL, 2010; SILVERMAN, 2009). Esses microdados são organizados por banco de escola, turma, docente, aluno e relacionando o código da turma, da escola e do docente.

Faz-se uso da abordagem epistemológica positivista. É quantitativa, por utilizar métodos e técnicas, principalmente os ligados à estatística; e qualitativa porque considera métodos ligados à interpretação de dados que contemplam apenas exploração primária, sem busca de análises de impactos ou causalidades. (ROCHA; ARAÚJO; MARQUES, 2012). Para Creswell (2010), o conhecimento desenvolvido através do enfoque positivista é baseado em observação e mensuração atenta de uma realidade objetiva que está no mundo, “lá fora”. (CRESWELL, 2010).

As informações relevantes para a pesquisa foram extraídas dos Microdados do Censo Escolar utilizando o *Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, utilizando-se das funções dados, selecionar casos, analisar, estatísticas descritivas, frequências e tabela de referência cruzada. Em seguida foi utilizado o *Microsoft Excel 2016* para a elaboração de tabelas com os dados extraídos e informações referentes a turmas, dependência administrativa, formação inicial, pós-graduação e sexo.

A revisão da literatura para o estudo foi sobre formação de professores no Brasil, análise da legislação que regulamenta o ensino médio e as políticas de formação docente,

aspectos sobre formação inicial para professores do ensino médio e estado da arte sobre o REUNI, permeada, assim, por questões específicas sobre o tema, para se ter ampliadas as percepções e *insights* privilegiados à medida que a literatura vai sendo compreendida: “os contatos de campo relevante dependem do entendimento – ou da teoria – do que está sendo estudado”. (YIN, 2010, p. 58).

A Pesquisa documental tem com característica a utilização de documentos e/ou materiais que ainda não foram analisados, e que, de acordo com a questão e objetivos da pesquisa, podem ter valor científico (GIL, 2010). Já bibliográfica abrange todo o material secundário usado, seja de referência teórica ou empírica, tais como artigos em periódicos científicos, livros técnicos, teses e dissertações, ou material secundário em bases de dados. (LAKATOS; MARCONI, 2002).

4 | RESULTADOS

De acordo com dados do INEP no ano de 2008, ano seguinte à implantação do REUNI, no Piauí havia 6171 turmas com a disciplina de Física, nesse universo tem-se com a formação mínima exigida somente 9,9% de docentes com Licenciatura em Física e 29,3% com Bacharelado em Física, atuando em nível federal, estadual, municipal ou privada. Logo 60,8% do total dos docentes não tinham a formação mínima exigida para o desempenho da função, a situação é mais grave na rede de ensino estadual em que 91,8% que atuam não possuíam licenciatura em Física no ano de 2008.

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)	TOTAL	FORMAÇÃO	
		LICENCIATURA	BACHARELADO
FEDERAL	77	12	29
	(1,2%)	(15,6%)	(37,6%)
ESTADUAL	4722	507	1435
	(76,5%)	(10,7%)	(30,4%)
MUNICIPAL	361	7	18
	(5,8%)	(1,9%)	(4,9%)
PRIVADA	1011	88	328
	(16,4%)	(8,7%)	(32,4%)
TOTAL	6171	614	1810
	100%	(9,9%)	(29,3%)

TABELA 01 – Turmas de Física da Educação Básica e Formação Docente com Licenciatura ou Bacharelado em Física no Piauí por Dependência Administrativa, em 2008.

FONTE: MEC/INEP, 2008. Elaborada pelos autores da pesquisa.

No ano de 2017, de acordo com dados do INEP, apresentados na tabela 02, no Piauí havia 7433 turmas com a disciplina de Física, nesse universo tem-se com a formação mínima exigida 45% de docentes com Licenciatura em Física e 2,38% dos docentes com

Bacharelado em Física, atuando em nível federal, estadual, municipal ou privada. Logo 52,62% do total dos docentes não tinham a formação mínima exigida para o desempenho da função. A situação na rede de ensino estadual, que demanda maior número de docentes com essa formação, melhorou para 33,4% que atuam possuíam licenciatura em Física no ano de 2017.

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)	TOTAL	FORMAÇÃO	
		LICENCIATURA	BACHARELADO
FEDERAL	191	153	18
	(2,6%)	(95%)	(9,4%)
ESTADUAL	5998	2499	141
	(80,7%)	(41,6%)	(2,3%)
MUNICIPAL	151	4	0
	(2%)	(2,6%)	(0%)
PRIVADA	1093	714	19
	(14,7%)	(65,3%)	(1,7%)
TOTAL	7473	3370	178
	100%	(45%)	(2,3%)

TABELA 02 – Turmas de Física da Educação Básica e Formação Docente com Licenciatura ou Bacharelado em Física no Piauí por Dependência Administrativa, em 2017.

FONTE: MEC/INEP, 2017. Elaborada pelos autores da pesquisa.

Os resultados demonstrados nas tabelas 01 e 02 mostram que em uma década houve uma considerável evolução no número de docentes com Licenciatura em Física, partindo de 9,9% do total em 2008 para 45% do total em 2017, sendo um crescimento expressivo frente aos desafios da carreira e estando alinhando com a meta 15 do PNE que determinar que “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). Reforçada pela LDBEN que diz que não basta ter curso superior, a formação, de acordo com seu artigo 62 deve ser em curso de Licenciatura.

Os resultados apresentam um grande desafio pela frente para alcançar o objetivo do PNE e da LDBEN, mas já mostra um avanço, percebendo assim que o REUNI possibilitou com o crescimento da oferta e a melhoria das políticas de permanência um aumento no número de profissionais com licenciatura.

O estabelecimento da relação entre a quantidade de docentes por dependência administrativa com formação em Física no Piauí e o sexo, é possível confirmar a predominância de docentes do sexo masculino em 2008 nas redes federal, estadual, municipal e privada. Na rede estadual o quantitativo de docentes do sexo feminino é o maior dentre todas, chegando a 13,3%. Quando se vê a totalidade dos resultados, no estado do Piauí se tem 81,1% dos docentes de física são do sexo masculino e 18,9% do

sexo feminino.

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)	TOTAL	SEXO	
		MASCULINO	FEMININO
FEDERAL	49	46	3
	(1,6%)	(93,8%)	(6,1%)
ESTADUAL	2226	1805	421
	(70,5%)	(81%)	(18,9%)
MUNICIPAL	346	190	156
	(11%)	(6%)	(4,9%)
PRIVADA	535	520	15
	(17%)	(16,5%)	(0,5%)
TOTAL	3156	2561	595
	100%	81,1%	18,9%

TABELA 03 – Docentes da Educação Básica com Formação em Física no Piauí por Dependência Administrativa e Sexo, 2008.

FONTE: MEC/INEP, 2008. Elaborada pelos autores da pesquisa.

Os números da tabela 04 mostram quem há uma estabilidade nos números de docentes de física do sexo masculino e feminino, dez anos após a implantação do REUNI, com a permanência de docentes do sexo masculino sendo superior ao feminino em todas as redes e mantém-se o mesmo comportamento com a rede estadual tendo o maior percentual de mulheres, com 12,63%. Considerando os números totais, docentes do sexo masculino chegam a 79,9% e do sexo feminino representam 20,1%, tendo assim a representatividade feminina crescido pouco mais de um por cento no período de dez anos.

Esses números demonstram que apesar de nos últimos anos ter havia um crescimento no quantitativo de mulheres no ensino superior e nas ciências, no que concerne a Física, esse número ainda muito menor se comparado às demais áreas (COSTA, 2008; TEIXEIRA, 2016).

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)	TOTAL	SEXO	
		MASCULINO	FEMININO
FEDERAL	176	168	8
	(3,6%)	(95,4%)	(4,5%)
ESTADUAL	3105	2495	610
	(64,03%)	(80,3%)	(19,6%)
MUNICIPAL	582	365	217
	(12,1%)	(62,7%)	(37,2%)
PRIVADA	963	827	136
	(20,0%)	(85,8%)	(14,1%)
TOTAL	4826	3855	971
	100%	79,9%	20,1%

TABELA 04 – Docentes da Educação Básica com Formação em Física no Piauí por Dependência Administrativa e Sexo, 2017.

FONTE: MEC/INEP, 2017. Elaborada pelos autores da pesquisa.

As relações entre escolaridade dos docentes com formação em Física no Piauí e Dependência Administrativa têm os seguintes dados para o ano de 2008, chegam a 83,6% do total os docentes que possuem somente graduação, com especialização o número é de 16%, mestrado 0,4% e não foi registrado número de profissionais com doutorado.

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
FEDERAL	28	17	4	0	49
	(57,1%)	(34,7%)	(8,2%)	(0%)	(1,6%)
ESTADUAL	1887	339	0	0	3105
	(60,7%)	(10,9%)	(0%)	(0%)	(70,5%)
MUNICIPAL	290	56	0	0	346
	(83,8%)	(16,2%)	(0%)	(0%)	(11%)
PRIVADA	434	93	8	0	535
	(81,1%)	(17,4%)	(1,5%)	(0%)	(17%)
TOTAL GERAL	2639	505	12	0	3156
	(83,6%)	(16,0%)	(0,4%)	(0%)	100%

TABELA 05 – Escolaridade dos Docentes da Educação Básica com Formação em Física no Piauí por Dependência Administrativa, 2008.

FONTE: MEC/INEP, 2008. Elaborada pelos autores da pesquisa.

Já no ano de 2017, a tabela 06 mostra que 58,2% dos docentes possuíam graduação, 39,1% tinham especialização, 4,3% com mestrado e não foi registrado número com doutorado. Comparando os resultados com o ano de 2008 é possível perceber um avanço significativa na formação continuada, pois há um crescimento no número de docentes especialistas e mestras com formação em Física. Um resultado que ainda surpreende é que foram encontrados 567, que representa 11,7% do total de docentes

de Física que não se enquadravam em graduado, especialista, mestre ou doutor, sendo assim, hipoteticamente pode-se dizer que ainda há docentes de Física que possuem somente o ensino médio/magistério no estado do Piauí, número esse que é mais do que o dobro do número de mestres no mesmo período.

Esses resultados mostram quem a meta 16 que busca garantir a todos os profissionais de educação básica formação continuada em sua área de atuação e formação em nível de pós-graduação para 50% dos professores da educação básica até 2024 ainda tem um caminho de desafios pela frente para o seu alcance (BRASIL, 2014).

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA (ESCOLA)	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
FEDERAL	52	73	66	0	176
	(29,5%)	(41,5%)	(37,5%)	(0%)	(4,1%)
ESTADUAL	1596	1074	56	0	2685
	(59,4%)	(40%)	(2,1%)	(0%)	(63%)
MUNICIPAL	217	268	16	0	497
	(43,7%)	(53,9%)	(3,2%)	(0%)	(11,7%)
PRIVADA	616	251	47	0	904
	(68,1%)	(27,8%)	(5,2%)	(0%)	(21,2%)
TOTAL GERAL	2481	1666	185	0	4262
	(58,2%)	(39,1%)	(4,3%)	(0%)	100%

TABELA 06 – Escolaridade dos Docentes da Educação Básica com Formação em Física no Piauí por Dependência Administrativa, 2017.

FONTE: MEC/INEP, 2017. Elaborada pelos autores da pesquisa.

5 | CONCLUSÃO

Os números da pesquisa revelaram que houve um avanço significativo no número de docentes com Licenciatura em Física, comparando o ano de 2008, início do REUNI, com a década seguinte, o ano de 2017, todavia esse avanço ainda se mostra distante da meta proposta no PNE e da exigência da LDBEN que é que todo professor possui Licenciatura em sua área de atuação.

Os resultados mostram ainda que a carreira permanece com predominância de docentes do sexo masculino, o que segundo Teixeira (2016) pode ser explicado pela falta de incentivo para as mulheres buscarem a carreira de ciências. Também foi possível constatar que houve um crescimento no número de docentes com especialização e mestrado no comparativo de uma década, mostrando assim que as políticas do REUNI se mostraram efetivar em incentivar o aumento do número de vagas e políticas de permanência na universidade e formação continuada, nessa área que ainda há escassez de profissionais no mercado.

Para estudos futuros esse pesquisador sugere a realização de pesquisas qualitativas

que abordem o conceito de atratividade da profissão e faça correlação com a evasão do referido curso nas instituições de ensino superior, bem como estudo longitudinal quantitativo para correlacionar a quantidade de formandos ano a ano e a oferta de vagas no setor público de educação estadual que tem se mostrado, conforme dado do INEP, a área com maior demanda para a carreira docente.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Carolinne Montes et al. **O Estado da Arte sobre o Reuni**. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **PCN+ Ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais-Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório de Monitoramento das Metas do PNE (2014-2024)**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://inep.gov.br>>. Acesso em: 07 mai. 2019.

COELHO, Ildeu Moreira. Repensando a formação de professores. **Nuances**: estudos sobre educação. V 09, n 9/10, jan./jun e jul./dez. 2003.

COOPER, Robert; BURRELL, Gibson. Modernismo, pós-modernismo e análise organizacional: uma introdução. In: CALDAS, Miguel P.; BERTERO, Carlos Osmar (Coords.) **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007, p. 312-334.

COSTA, Paola Zarrella. Impressões de estudantes universitários sobre a presença das mulheres na ciência. **Revista Ensaio** – pesquisa, educação e ciência, v. 10, n. 2, p.207-220, 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica, Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: Novos Cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2009.

MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho. **Formação do professor do ensino médio e o desafio da educação integral: currículo e prática pedagógica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)–

Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI.

NOVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PAZ, Fabio Soares da. **A Prática Docente do Professor de Física**: percepções do formador sobre o ensino. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI.

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Diretrizes Gerais. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.reuni.ufscar.br/diretrizes-reuni>>. Acesso em 12 abr. 2019.

REZENDE PINTO, José Marcelino de. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 8, n. 15, 2014.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DE ALMEIDA FREITAS, Marcel. MULHERES CIENTISTAS NOS CURSOS DE FÍSICA E DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 1, 2016.

VIEIRA, Marcelo Milano F.; CALDAS, Miguel P. **Teoria crítica e pós-modernismo**: principais alternativas à hegemonia funcionalista. In: RAE – Revista de Administração de Empresas, v. 46, n. 1, 2006, pp. 59-70.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento é método. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES

Data de aceite: 01/06/2020

Katia Daniele Mendes de Oliveira

INESP/ Pós-Graduação em Alfabetização e
Letramento
São José dos Campos-SP

Célia Gomes dos Santos

INESP/ Pós-Graduação em Alfabetização e
Letramento
São José dos Campos-SP

Danielle Nunes da Silva

INESP/ Pós-Graduação em Alfabetização e
Letramento
São José dos Campos-SP

RESUMO: O presente artigo aborda o que é letramento e a importância do ensino da leitura desde a Educação Infantil, discutindo o papel do professor como um bom exemplo de leitor. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com levantamento de materiais publicados em livros, revistas e artigos, tendo como objetivo proporcionar a reflexão dos professores no seu papel na formação de leitores competentes, trazendo a discussão sobre o que é melhor e mais eficaz durante esse processo. Para alcançar o objetivo idealizado, abordamos sobre como a escola atua no desenvolvimento

do leitor proficiente, exemplificando ações que o docente pode ter na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Comportamento leitor. Escolarização da literatura. Estratégias de leitura

THE ROLE OF THE SCHOOL IN THE FORMATION OF COMPETENT READERS.

ABSTRACT: This article addresses what is literacy and the importance of teaching how to read since the childhood, discussing the role of the teacher as a good example of a reader. It is about a bibliographic research with the lifting of published materials on books, magazines and articles, with the objective of provide the thinking of the teachers in their roles on the shaping of competent readers, bringing the discussion about what is better and more effective during this process. To reach the idealized objective, we address how the school acts on the development of the proficiente reader, exemplifying actions which the teacher can have in a classroom.

KEYWORDS: Literacy. Reader Behavior. Schooling of literature. Reading strategies.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita estão presentes em

todos os momentos da nossa vida. Lemos para nos informar, para nos relacionar, seja formalmente ou nas redes sociais, lemos por diversão. Com isso, a escola sistematizou essa prática social, buscando ensiná-la de uma maneira eficaz. Surgem então as discussões sobre alfabetização, onde eram centradas somente nas avaliações dos métodos de ensino. Porém, Ferreiro e Teberosky (1999) deslocam a questão central do ensino para a aprendizagem, partindo de como se aprende e não como ensinar.

Desta maneira, o foco muda do professor para o aluno, considerando-o como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. Começa a ponderar os conhecimentos de mundo que os educandos trazem para sala de aula, denominando-os como conhecimentos prévios. A partir disso, estudos sobre a alfabetização ressaltam que a leitura precede a escrita, por isso é essencial que os professores planejem esse ensino de maneira que os discentes atribuam sentido a essa aprendizagem.

Vale ressaltar que nem todos os educandos tem o mesmo contato com a leitura em seu contexto familiar e social e isso dependerá das oportunidades vivenciadas. Uma vez que a linguagem ultrapassa a comunicação e interação entre os sujeitos, ela também é utilizada para atribuição de sentidos e ideologias, estabelecendo muitas vezes uma relação desigual entre os sujeitos. Segundo Nery (2007), “linguagem e poder têm andado juntos na história da humanidade. Ao mesmo tempo em que a palavra aproxima as pessoas, ela também pode afastá-las, pois estão em um jogo de relações de domínio.”.

Se compreendermos que o currículo escolar é a construção da identidade do estudante e espaço de conflito de interesses da sociedade, cabe ao professor direcionar o ensino da leitura, tornando-se mais acessível a todas as crianças desde a educação infantil, onde precisam descobrir que ler pode ser uma grande aventura. Deste modo, este trabalho busca proporcionar a reflexão dos professores no seu papel na formação de leitores competentes, trazendo a discussão sobre o que é melhor e mais eficaz durante esse processo.

METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica com levantamento de materiais publicados em livros, revistas e artigos, de caráter qualitativo, buscando atribuir significados e reflexões segundo o objetivo do trabalho em si. Para tanto, foi realizado o levantamento de literatura pertinente à temática abordada.

RESULTADOS

Com este trabalho conseguimos compreender de maneira mais clara o que é letramento e como o professor pode melhorar sua prática em sala de aula, trabalhando a

leitura de forma mais eficaz e sendo um bom exemplo para seus educandos.

DISCUSSÃO

A leitura e sua prática social

De todas as competências culturais, ler é a mais valorizada. Em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva. Desta forma, existem inúmeros programas com ações destinadas a erradicar o analfabetismo, pois não saber ler não é aceitável. Um adulto pode não realizar as quatro operações matemáticas, mas a leitura é algo essencial.

Ler é fundamental na nossa sociedade, porque tudo que somos, fazemos e compartilhamos passa pela leitura e escrita. Entre o ponto e outro que tece a nossa existência, desde o registro de nascimento e o atestado de óbito, na diversão e brincadeiras, seja uma receita ou uma bula demandam que saibamos ler. A televisão, a internet, redes sociais estão repletos de palavras escritas, mesmo quando oralizamos a escrita passamos por essa situação.

A vida é a todo o momento, permeada pela leitura e escrita e isso atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras. Assim, em 1986 surge pela primeira vez no Brasil, termo letramento utilizado pela linguista Mary Kato para designar o ser culto. Segundo Soares (2011, 31p.) letramento é:

ler sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. É um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escrito.

Assim sendo, a escola precisa oportunizar ao educando o aprendizado da leitura e escrita através da construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras, expondo-o a situações onde ele possa problematizar, analisar e constatar que ambas andam juntas. Cada aluno formula suas hipóteses, progridem de ideias primitivas, pautadas no conhecimento da relação fala-escrita sendo que, alguns entram em conflito com eles mesmos durante o processo, gerando maior aprendizado. Logo, para aprender a interpretar, redigir e refletir, é preciso exercitar com frequência, pois os procedimentos são aprendidos pelo uso, ou seja, se aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo.

Dessa forma, Soares (2011) afirma que a leitura estende-se desde traduzir os sons até habilidades de pensamento cognitivo, incluindo, entre outras, decodificar símbolos escritos, captar o sentido de um texto, capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, e ainda habilidades de fazer previsões iniciais sobre o significado do texto, construir significados combinando conhecimentos prévios com as informações contidas no texto e quando necessário, refletir sobre a importância do que foi lido, tirando

suas conclusões e fazendo avaliações.

Com isso, a autora (1998. 47. p) ainda afirma que a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas inseparáveis, uma vez que “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita”. Cabe à escola oportunizar um ensino o qual os seus educandos atribuam significado a leitura e escrita, lendo por um objetivo definindo ou por entretenimento, lendo porque escolheu e não por ser obrigado a preencher um formulário, lendo para se sentir vivo e conhecer outros mundo, lendo para participar ativamente da sociedade.

Comportamento Leitor: como se aprende a ler e como educar leitores competentes

Em todas as escolas, sejam elas da rede pública ou privada, ensinar o aluno a ler é uma tarefa de praxe. Mas será que as instituições e os professores estão cumprindo o seu papel de ensinagem de uma forma efetiva no que diz respeito à leitura?

Segundo Soligo (2001) “para tornar os alunos bons leitores - para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto pela leitura e um compromisso com ela - a escola precisa mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço.” Desta maneira, para que escola e professores possam educar leitores competentes, é preciso estar bem claro para ambos como o aluno aprende a ler e essa concepção de leitura deve ser respeitada de acordo com o que cada aluno responde dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, sabe-se que o aluno aprende a ler se lhe forem oferecidas situações eficientes de leitura, acionando seus conhecimentos prévios e trabalhando com textos que contenham significado para ele. Deve-se levar em conta que para ler utilizamos as estratégias de leitura, que segundo Soligo (2001) são: seleção, que permitem que o leitor se atenha apenas aos índices úteis; antecipação, que torna possível prever o que ainda está por vir; inferência, que permitem captar o que não está dito no texto de forma explícita; verificação, que permitem confirmar, ou não, as especulações realizadas; e decodificação, que é a compreensão de informações explícitas do texto.

Devemos esclarecer que o uso das estratégias de leitura não ocorre de maneira mecânica e sequencial, mas sim simultaneamente durante a leitura. E para que haja o ensino eficaz, o professor deve planejar uma boa intervenção antes, durante e depois da leitura. Antes pode-se aguçar a curiosidade dos alunos perguntando o que a ilustração da capa indica, examinando o título, nome do autor e levantando os conhecimentos prévios a respeito do tema tratado.

Durante a leitura, é importante verificar se houve ou não a confirmação das antecipações criadas, localizar o tema ou ideia principal, formular possíveis conclusões etc. Vale ressaltar que se deve respeitar integralidade da obra escolhida sem retirar ou saltar partes do texto que consideramos inadequadas aos alunos ou trocar as palavras por acreditarmos que as crianças não entenderão. E depois da leitura, é interesse trocar as

impressões obtidas do texto lido, relacionar com outras informações, avaliar criticamente o texto etc. Todo texto é passível de múltiplas interpretações do leitor e é função do professor auxiliar nesse processo, mediando às informações oferecidas pelos alunos e auxiliando na construção do significado.

Uma vez que, o professor consegue incorporar ao seu trabalho textos e atividades que evidenciem aos alunos o uso dessas estratégias, certamente os resultados serão positivos quanto ao objetivo de formar leitores competentes.

Do ponto de vista de Lerner (2001)

[...] na escola, como já temos dito, a leitura é antes de tudo um objeto de ensino. Para que se constitua também em objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa, entre outras coisas, que deve cumprir uma função para a realização do propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura, como objeto de ensino, não se separe demais da prática social que se quer comunicar, é imprescindível representar ou rerepresentar, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.

Esse ensino sistematizado deve iniciar na Educação Infantil e existem algumas atividades que são importantes para trabalhar a leitura mesmo antes que o aluno saiba ler convencionalmente, como: leitura de textos memorizados, leitura de cantigas e parlendas, leitura de títulos de livros e textos informativos, etc. O segredo para ensinar a ler é dar condições para o aluno resolver problemas que lhe permitam avançar como leitor e escritor, confrontando-se com textos desde o início da alfabetização. Pode-se dizer que trabalhar a leitura nas escolas é algo realmente imprescindível e também algo que deve ser revisto e aperfeiçoado sempre que necessário. .

A escolarização da leitura e o papel do professor na formação de leitores competentes

Considerando que a escola tem como finalidade formar alunos que exerçam sua cidadania de maneira plena e eficaz, de modo que eles reflitam criticamente sobre sua realidade social e aja ativamente sobre ela, é fundamental que os nossos educandos sejam leitores proficientes e cabe aos educadores oportunizar situações de aprendizagem que favorecem isso.

Contudo, sabemos que nem todos estabelecem uma relação mágica e prazerosa com a leitura, uma vez que essa atividade é frequentemente mecânica e usada apenas para avaliar e classificar os alunos, afirmando se decodificam ou não o texto, sem nos preocupar se estão compreendendo efetivamente o que leram. Também não é novidade que existem professores que relatam não gostarem de ler e isso pode ser reflexo da ação da escola em estabelecer um único modo de ler e de interpretar o que foi lido, como se não houvesse os conhecimentos prévios que trazemos ao ler e o significado atribuído a esse momento.

Soares (2011) nos traz uma reflexão sobre essa realidade das salas de aula como a escolarização da literatura infantil, definida como “o processo pelo qual a escola toma para

si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins.”. Isso se concretiza quando temos um espaço dedicado ao acesso à literatura como a biblioteca ou o cantinho da leitura, quando determinamos quais serão os livros que as crianças terão acesso ou quais serão os rituais para essa leitura, como, por exemplo, a posição para se ler ou escutar a história, o preenchimento das fichas de leitura, desenhos da parte que mais gostou do livro etc.

Entretanto, isso é um processo inevitável, pois a instituição escolar precisa classificar e selecionar o que será ensinado e como isso ocorrerá. Desta maneira, a escolarização da literatura precisa ocorrer de uma maneira adequada não distorcendo a literatura ou afastando os nossos alunos da prática social da leitura, mas sim conduzindo “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2011).

Veliago (2001) afirma que os professores precisam ajudar seus alunos a descobrirem os prazeres da leitura e seus encantos e isso requer dedicação, “por isso os alunos devem ter a oportunidade de encarar o livro como um desafio interessante que abrirá portas, não só para o conhecimento, mas também para o entretenimento e a diversão”. Com isso, a prática de leitura na escola precisa se relacionar com a leitura fora dos muros escolares para que nossos educandos compreendam que lemos por diversas razões e que não há um único jeito de se ler, isso varia de acordo com o texto.

A autora ainda afirma que “ler não deve ser uma atividade extra – quando sobra tempo, quando a classe está muito agitada ou quando faltaram muitos alunos. A leitura precisa ocupar o horário nobre da aula.”. Com isso, O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) buscando direcionar nossa prática, estabelece como objetivo para que crianças de quatro a seis anos: “escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; escolher livros para ler e apreciar.” (p. 131). Para isso, o docente precisa garantir aos seus alunos como uma das práticas de leitura a “participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.” (RCNEI, 1998, p. 140).

Assim, é fundamental que as crianças escutem diariamente uma leitura realizada pelo professor, abordando diversos gêneros textuais e seus portadores. Segundo Veliago (2001), esse momento garantirá que elas tenham “acesso a tudo que a escrita representa, além de aprender muito a respeito da linguagem que se usa para escrever.”.

Também é essencial que, mesmo que as crianças não saibam ler convencionalmente, tenham acesso a um espaço com livros, gibis, jornais, revistas etc., para que possam escolher o que querem ler sem que haja uma cobrança do que estão entendendo ou não. Porém, não devemos determinar que os alunos se tornem leitores proficientes somente se tiverem acesso a esse espaço, pois “a formação de leitores não depende da existência de um local determinado” (NASCIMENTO; SOLIGO, 2001).

Com isso, quando for destinado um momento na rotina escolar para a leitura por

deleite, cabe aos professores ser um bom exemplo, não fazendo outras coisas para aproveitar o “tempo livre”, mas sim escolhendo um livro para ler junto com seus alunos.

Por fim, é fundamental planejar os momentos de leitura para que haja o ensino das estratégias de leitura já mencionadas neste artigo. Todo texto é passível de múltiplas interpretações do leitor e é função do professor auxiliar nesse processo, mediando às informações oferecidas pelos alunos e auxiliando na construção do significado. As crianças precisam de bons exemplos de leitores e, mesmo diante da escolarização, a leitura será significativa quando o aluno perceber o uso social real do que está lendo, sendo por deleite ou para uma atividade específica.

CONCLUSÃO

Após estudo e reflexão acerca do tema abordado, é possível compreender que estar alfabetizado é decodificar os símbolos da língua escrita, enquanto ser letrado é ler e escrever em diversos contextos da prática social. Com isso, podemos afirmar que letramento é informar -se através da leitura de jornais e revistas, onde se encontra notícias e lazer ao mesmo tempo, é divertir- se com as histórias em quadrinhos, é ler um livro e viajar através da história. É descobrir o mundo e a si mesmo por meio da leitura e da escrita, é viver em sociedade participando ativamente em suas esferas.

Portanto, é importante que a escola ofereça boas situações eficientes de leitura, utilizando textos que tenham significados para que seus educandos acione seus conhecimentos prévios e aprendam a usar as estratégias de leitura. Cabe ao professor um planejamento que oportunize tais atividades para que seus alunos de familiarizem com os diversos gêneros textuais e seus portadores, tornando mais fácil e agradável a sua aprendizagem.

Quando o professor utiliza e demonstra as diferentes estratégias, os discentes criam sentido na interação com a leitura e veem o docente com um bom exemplo a seguir. A vivência das práticas de leitura, onde o professor é o mediador, gera um amplo repertório de experiências e criam estratégias para a compreensão textual, inserindo ao mundo leitor, mesmo que não saibam ler, nem escrever.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3.v. 269 p.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre a alfabetização. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de

Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, 2001.

NASCIMENTO, Célia Regina do; SOLIGO, Rosaura. Leituras e leitores. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, 2001.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília, 2007. 136 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLIGO, Rosaura. Para ensinar a ler. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, 2001.

VELIAGO, Rosângela. Como ganhar o mundo sem sair do lugar. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, 2001.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, 2001.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, AS CONCEPÇÕES DE ESCOLA E AÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES IMBRICADAS COM A PESQUISA E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Data de aceite: 01/06/2020

Lidiane Cristina Longo

Graduanda do Curso de Pedagogia. Email:
lidianelongo53@gmail.com

RESUMO: Este artigo é resultado dos estudos da disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado I, do Curso de Pedagogia da Unioeste – Francisco Beltrão – PR, em curso neste ano de 2019, que tem como objetivo geral analisar e compreender os condicionantes que envolvem a organização do trabalho pedagógico e administrativo nas instituições de Educação básica e suas implicações para o processo educativo/formativo. Desenvolve-se como uma reflexão sobre a identidade do Pedagogo e sua atuação no espaço escolar, para dar conta da função social da escola. Discorre sobre a importância do pensar e agir docente no contexto educacional, e o olhar do Pedagogo, considerando o “irreduzível pedagógico”: a relação entre professor e aluno em condição de aprendizagem. Partindo das contribuições de alguns autores e suas perspectivas de estudo, discute-se sobre os pressupostos ideológicos presentes nas teorias da educação, os quais

lhes conferem uma concepção autoritária ou democrática no âmbito institucional e nas práticas pedagógicas. Desse modo, apresenta-se uma alternativa de escola com a concepção democrática e dialética, a pedagogia dos modelos sociopolíticos, a qual configura o ensino voltado para apropriação dos saberes culturais e conhecimentos científicos historicamente acumulados e socializados às classes populares, para sua emancipação humana e transformação das relações antidemocráticas na sociedade. Conclui-se que estes estudos na disciplina de Estágio Supervisionado I, neste ano de 2019, prepara-nos para a intervenção pedagógica através do Plano de Ação, a ser desencadeado após as observações, nas escolas de educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; Escola Democrática; Estágio como Pesquisa.

ABSTRACT: This article is the result of studies in the discipline of Teaching and Research Practice in the form of Supervised Internship I, from the Pedagogy Course of Unioeste - Francisco Beltrão - PR, in course this year 2019, which has the general objective of analyzing and understanding the conditions that involve the organization of pedagogical and administrative work in basic education institutions and their

implications for the educational / training process. It develops as a reflection on the identity of the Pedagogue and his performance in the school space, to account for the social function of the school. It discusses the importance of thinking and acting as a teacher in the educational context, and the Pedagogue's view, considering the “irreducible pedagogical”: the relationship between teacher and student in a learning condition. Starting from the contributions of some authors and their perspectives of study, the ideological assumptions present in the theories of education are discussed, which give them an authoritarian or democratic conception in the institutional scope and in the pedagogical practices. In this way, a school alternative with a democratic and dialectical concept is presented, the pedagogy of socio-political models, which configures teaching aimed at the appropriation of cultural knowledge and scientific knowledge historically accumulated and socialized to popular classes, for their human emancipation and transformation of anti-democratic relations in society. It is concluded that these studies in the discipline of Supervised Internship I, in this year 2019, prepare us for the pedagogical intervention through the Action Plan, to be triggered after the observations, in the schools of basic education.

KEYWORDS: Supervised internship; Democratic School; Research Internship.

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado dos estudos da disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado I, em curso neste ano de 2019, que tem como objetivo geral analisar e compreender os condicionantes que envolvem a organização do trabalho pedagógico e administrativo nas instituições de Educação Básica e suas implicações para o processo educativo/formativo, assim como encaminhar os estudantes para intervenções, através de um Plano de Ação do pedagogo, junto às escolas de educação Básica anos finais e Ensino Médio. Desenvolve-se com uma reflexão sobre a identidade do Pedagogo e sua atuação no espaço escolar para dar conta da função social da escola. Explicitam-se as diferentes concepções de estágio, desenvolvendo a prática de ensino pelo viés do “Estágio como Pesquisa”, a relação entre o irredutível pedagógico, a ação docente e a prática institucional que carregam concepções de escola em um viés autoritário ou democrático, conforme nos apresentam autores como Meksenas (2002), Charlot (2013), Paro (2011) e Saviani (1991).

Destaca-se o que aponta Meksenas (2002), na introdução ao livro “Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, práticas e métodos”, quando afirma que o olhar está diretamente ligado ao lugar histórico que cada um ocupa, uma vez que foi assim constituído. Ao estudá-lo, os que iniciam esta disciplina no Curso de Pedagogia, se percebem diante de uma mudança de olhar pois, como futuros profissionais deixarão de ver a escola como alunos, para ocupar outro “lugar histórico”: o de pedagogos da escola.

Esta mudança já se inicia na relação com a escola, no momento de observação do

estágio: como futuros profissionais da educação passam a pensar sobre quais posturas precisam ser superadas tendo como pano de fundo a compreensão de uma escola participativa e democrática, ou uma escola autoritária e individualizada. Outra dimensão fundamental trazida nos estudos por Pimenta (1996) apud Meksenas (2002), é o irredutível pedagógico, como a ação docente junto aos sujeitos na perspectiva do ensino. A prática de ensino, assim, busca aprofundar de que forma estas relações têm potencial para contribuir com a mudança e a transformação da prática institucional da escola, partindo das teorias e tendo apropriação da realidade em cada contexto educacional.

DESENVOLVIMENTO

Na concepção do estágio como pesquisa e pesquisa no estágio, este é visto como uma atividade teórico-prática da práxis (prática docente), na qual o professor é um profissional que reflete sobre sua prática, com capacidade de observar, analisar e desenvolver uma postura investigativa perante as práticas pedagógicas e a realidade. Nesta concepção, compreendem-se as instituições como compostas de elementos a serem problematizados e transformados, procurando com a teoria compreender a realidade, pois é ela que oferece instrumentos e esquemas de análise e investigação, ilumina os caminhos para criação de ações e projetos para que, por meio da análise, reflexão e problematização da práticas, seja possível melhorar a realidade, ampliar e transformar contextos (PIMENTA e LIMA, 2004). Logo, as práticas refletidas permitem responder às situações com intervenções novas, teorias, conceitos, mesmo nas situações de incerteza.

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais nos quais se dá a sua atividade docente, para neles intervir transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 49).

Deste modo, compreende-se o estágio como intencional nas ações e nos processos, na confirmação da práxis da ação docente, e a realidade na qual se insere, composta de elementos que precisam ser problematizados, refletidos e transformados através da pesquisa, com a teoria e as contribuições de autores de diferentes campos de conhecimentos, para a investigação, ampliação e intervenção nos contextos.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 46).

Junto à concepção de estágio como pesquisa buscam-se nos estudos de Meksenas (2002) compreender em que consiste a mudança do olhar, e em qual “lugar histórico” o estudante se situa ao iniciar o estágio e ir até as escolas, nas quais buscará colocar-se agora, não mais com aluno da educação básica, mas como um profissional da educação,

o pedagogo.

Nesse sentido, como futuros pedagogos educam o olhar, reconhecendo as limitações trazidas da escola que lhes constituiu enquanto sujeitos históricos, alunos de um determinado tempo, desconstruindo este lugar, este olhar resultado de uma educação, muitas vezes, efetivada por uma pedagogia tradicional. Trata-se de buscar aprender a colocar-se noutra lugar histórico, a identificar as práticas escolares que podem evitar equívocos na formação que produz de visão de mundo.

Segundo Meksenas (2002, p. 15), “A metáfora do olhar é ponto de partida para o entendimento do fazer pesquisa. [...] o olhar relaciona-se com o pensamento. Não olhamos senão por meio do modo como pensamos, e pensamos de acordo com o nosso lugar na história.” Portanto, como profissionais da educação em formação, é dispensável olhar superficialmente a escola de modo a apenas criticar partindo do senso comum, seguindo tradições, regras e noções estagnadas, e menos ainda aceitar ou acomodar-se. Pelo contrário, analisar os problemas e sua raiz social para refletir, indagar, investigar e problematizar situações, levantar dados, no caminho de abandoná-los, desconstruir pré-conceitos vinculando-se a prática de ensino a ser desenvolvida, à concepção de estágio trazida nos documentos e vivenciada durante a disciplina em curso.

O projeto de estágio e o plano de ação colocam foco na perspectiva de transformar a realidade, à luz da teoria e, com intervenções, procuram melhorar as condições encontradas e apontar novas saídas ou perspectivas desde a prática institucional e a ação docente.

Nesse sentido, é imprescindível que os estagiários se deem conta da necessidade de reconhecer quem são os alunos que chegam à escola, quais suas demandas e dificuldades, para pensar e refletir considerando os sujeitos como agentes ativos, participativos, que trazem uma trajetória, uma bagagem cultural socialmente herdada, que veem de determinados contextos sociais que refletem e implicam em sua identidade, modo de ser, pensar e agir (BOURDIEU, 1992).

Reconhecer os alunos implica em trabalhar para não aceitar e reproduzir desigualdades nas práticas pedagógicas, mas retomar as posturas desde as teorias e autores com suas contribuições. Segundo Pimenta e Lima, há um entendimento de que “[...] a prática é institucionalizada [...] a ação [...] refere-se aos sujeitos [...] (portanto) se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, precisamos compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática” (2004, p. 41- 42).

Vale ressaltar aqui o “encontro” entre os argumentos de Pimenta e Lima (2004) e de Meksenas (2002), quando este ressalta que, a pesquisa e a teoria, juntamente com a ação docente do sujeito (professor), relacionada com a prática pedagógica da instituição escolar, mediante observação, atitude investigativa, reflexão e problematizações da realidade são capazes de modificar as estruturas e melhorar as situações problemas da escola. Portanto, quando se tem a prática institucional e a ação dos sujeitos, na

perspectiva de valer-se de procedimentos novos, com finalidades e objetivos a serem alcançados para melhorar o ensino, ter-se-á reflexos na instituição como um todo, uma vez que, a ação do sujeito professor embasada na teoria e propondo novas intervenções, força a instituição (escola) a desenvolver uma mudança no seu interior, nas suas prática. Este é o resultado, como dizem Pimenta e Lima (2004), da imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática, em que um interfere no outro e condiciona à mudança da estrutura social e da escola.

Quando lutamos por fazer pesquisa e fazer educação escolar aspirando à construção da democracia, o primeiro passo é lutar contra a hierarquização entre trabalho manual e intelectual, e contra o método único, a reforma única, os procedimentos únicos, enfim, contra a pedagogia única (MEKSENAS, 2002, p. 27).

Em conformidade com os pressupostos já apresentados, faz-se necessário discutir sobre a separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual que reflete na instituição escolar, quando se traduz no trabalho educativo a distinção de que, o profissional da escola é quem ensina, por isso dominará métodos e técnicas e, a noção equivocada que existe outro profissional da pesquisa, que tem domínio sobre a teoria e seus fundamentos, este seria o professor universitário. Nesta ótica da dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual é uma consequência educacional de quem não avançou culturalmente para compreender que não existe essa separação. Por sua vez, o que está proposto nessa lógica de prática de ensino e “Estágio como Pesquisa”, é de que, o mesmo profissional que pesquisa, reflete, estuda e tem domínio da teoria, é o mesmo que ensina e, portanto, terá domínio também da didática, das metodologias, das técnicas e das práticas.

É preciso [...] valorizar os espaços públicos de debate da escola pública já existentes na sociedade; lutar por uma carreira docente regulamentada nacionalmente, que dignifique o professor; lutar por fazer ciência e pesquisa de modo indissociável do processo de sua socialização na educação escolar. Trata-se de perceber, portanto, que os gestos que inventam uma organização escolar e os gestos que inventam uma aula não são diferentes dos gestos que inventam o fazer ciência e pesquisa (MEKSENAS, 2002, p. 27).

Neste encadeamento, é possível reconhecer o conceito de irredutível pedagógico, o qual, trazido por Pimenta e Lima apud Meksenas (2002), pois traduz em que consiste a centralidade do trabalho do pedagogo. Refere-se ao que diferencia a Pedagogia como Ciência da Educação, que pensa e pesquisa o objeto de estudo em relação ao ato pedagógico, a qual vê na escola um lugar de relação entre os sujeitos (professor e aluno) e os movimentos do saber e da instituição. Nesse sentido, a Pedagogia como Ciência, atenta-se para a “triangulação” do ato pedagógico entre o saber e o nível de capacidade do indivíduo, o que este traz e que já foi incorporado, os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, quem aprende e quem ensina e a instituição escolar.

Portanto, como mostram as autoras, a finalidade e a ênfase da Pedagogia é o irredutível pedagógico que analisa a situação de aprendizagem entre quem ensina e quem aprende, ou seja, a relação professor- aluno envolvidos no ato pedagógico, o movimento

de troca entre ambos no processo de aprendizagem, inseridos na instituição escolar e todo deslocamento educativo, os espaços, tempos, as relações que se desencadeiam, os sujeitos, a organização, o sistema institucional e a especificidade do trabalho pedagógico os quais contribuem para proporcionar a educação, e para que os conhecimentos científicos sejam socializados, aprimorados e incorporados.

Uma prática pedagógica e escolar desenvolvida à luz destas concepções tem o privilégio de “iluminar” a realidade como diz Pimenta (2004, p. 43) de modo que se consiga perceber as relações contraditórias entre as concepções que historicamente foram constituindo a escola tal como a encontramos na realidade atual. Neste sentido, compreendemos que cabe considerar duas perspectivas de escola, como mostra Paro (2011), quais sejam: de uma escola democrática e de uma escola autoritária.

Para o autor, a democratização da escola pública básica iniciou-se na década de 1980 e teve certa dificuldade de instalar-se. Expandiu-se como forma de superar o clientelismo e o favorecimento político, para democratizar a participação dos sujeitos nas medidas que dizem respeito a organização e funcionamento da instituição, com a intenção de promover a partilha do poder administrativo e dos mecanismos que projetam a escola e as tomadas de decisões referente às funções exercidas nesta, suas ambições enquanto grupo social, assim como os empecilhos que interferem na sua totalidade e dificultam muitas vezes a concretização do trabalho pedagógico.

Estes mecanismos de participação para democratização da escola, logo que consolidados, no plano atual não foram suficientes para modificar a estrutura da escola, uma vez que, para Paro (2011), sua estrutura total não cabe apenas na administração e a deliberações oriundas do Poder Público, compreende também todas as relações que nela se consolidam como um grupo social.

Como grupo social, a escola é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais. Não obstante, apesar da imprevisibilidade dessas relações, elas acabariam por constituir um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotina, que lhes emprestam certa “regularidade” que não pode deixar de ser considerada no estudo da escola (PARO, 2011, p.19).

Se considerarmos que a sociedade é construída historicamente por diferentes grupos sociais e o desafio é saber conviver com a subjetividade de cada um, ouvir e compreender suas dificuldades, considerar o ser humano enquanto resultado das relações sociais que estabelece com o meio e os outros à sua volta, o constataremos que as pessoas, muitas vezes são determinadas pelas suas condições. Portanto, parafraseando Paro (2011), na sociedade política, a convivência se dá pela dominação ou pelo diálogo. A dominação corresponde a uma prática autoritária, a qual estabelece o poder de uns sobre os outros. O diálogo que é fruto de uma prática democrática, do consenso entre as decisões da maioria

dos sujeitos. Trazendo isso para as relações que se estabelecem na escola, preleciona o autor “se a educação visa à formação do humano-histórico que se afirma como sujeito, seu modo de realizar-se, ou seja, a relação pedagógica, precisa dar-se como prática democrática” (PARO, 2011, p. 28).

Partindo desta premissa, e tomando a escola como grupo social, percebe-se que tem uma função específica que extrapola uma ordenação oficialmente institucionalizada, pois a cultura escolar nem sempre é prevista e, mesmo incerta, imprime regularidades. Para consolidação de uma gestão democrática da escola é imprescindível que a educação em seu cunho pedagógico seja democrática uma vez que, se a educação no contexto da estrutura social da escola for autoritária e a atividade meio (administração) se sobressair, a atividade fim (pedagógico) será burocratizada, dificultando a ação do sujeito docente (professor) e sua autonomia de repensar projetos e planos para propor e intervir na escola, buscando democratizar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim entendida, a qualidade específica da administração (ou da gestão, que será tomada aqui como sinônimo) é seu caráter de mediação que envolve as atividades-meio e as atividades fim, perpassando todo o processo de realização de objetivos. A partir desse entendimento, o princípio fundamental da administração passa a ser o da necessária coerência entre os meios e fins, ou seja, para que a administração efetivamente se realize, é imprescindível que os meios utilizados não se contraponham aos fins visados (PARO, 2011, p. 21).

Quando a escola adota a perspectiva de educação tradicional, conforme trata o autor, não se questionam as atividades fim, nem se propõem uma transformação da escola, pois a educação leva em conta um discurso de senso comum que é enfatizado nos modelos de ensino, abordagens e perspectivas de formação. Segundo este ponto de vista, a função da escola é repassar conhecimentos, informações, conteúdos de ensino das diferentes disciplinas, partindo do conhecimento simples ao complexo, que é a preocupação central dessa concepção e, além disso, o bom professor é aquele que sabe muito para transmitir aos alunos e preparar os conteúdos apropriados. Nessa compreensão de educação valoriza-se o esforço próprio/ pessoal do aluno, pois a aprendizagem depende de seu empenho, e acaba por culpabilizar o aluno pelo não saber, sem analisar as contradições do sistema de ensino. É uma educação autoritária, bancária (como ensinou Paulo Freire), que cumpre metas e visa resultados a curto prazo, uma formação focada no ensino de conteúdos, em competências e habilidades para posteriormente o sujeito suprir as demandas e objetivos do mercado.

Nessa visão de educação, em que o mais importante é o conteúdo que “se passa”, em que as preocupações metodológicas se restringem a essa passagem, e em que o professor é mero repetidor de conteúdos, exige-se deste que conheça muito bem esse conteúdo, mas muito pouco a respeito de quem aprende (PARO, 2011, p. 23).

Ainda segundo esta concepção, a função da escola fica reduzida ao papel de fiscalizar, classificar e selecionar os alunos, os que sabem mais e os que menos sabem, e a motivação em aprender é extrínseca ao sujeito, se resume a prêmios, diplomas,

certificados ou castigos. Logo, a escola acaba, “eximindo-se da função pedagógica de propiciar condições para que este queira aprender e se envolva como sujeito, na construção de sua personalidade” (PARO, 2011, p. 24).

Sabemos, desde a concepção democrática, que cabe a escola contribuir para que o ensino seja intrinsecamente motivador e instigante, para que o aluno chegue à conclusão que é importante estudar para aprender, fazer as tarefas, se dedicar, pois o aprendizado será em seu próprio benefício.

Em um de seus textos, Charlot (2013) também discorre sobre os processos ideológicos na teoria da educação. Pontua que, a pedagogia (jeito de dar aula) tem uma ideologia, e conforme se organiza a escola acaba por reproduzir a sociedade de classes.

A escola não é a fonte de alienação social. A alienação nasce de condições de vida econômica e socialmente determinadas, e não de transmissão cultural. Os significados ideológicos da escola apenas traduzem uma organização social na qual reina a dominação de classe (CHARLOT, 2013, p. 289).

Deste modo, a pedagogia tradicional, segundo o autor, segue livros, apostilas e conteúdos pré-definidos, o professor é o detentor do conhecimento que está sempre à frente dos alunos e carrega um pensamento introjetado em sua prática, forma e jeito de agir, na qual tem como expectativa um aluno ideal e outro “descartável”, não se importa se o aluno aprende ou não, pois acredita-se que tudo é resultado do seu esforço pessoal. A escola é fechada (clausura), não se comenta sobre a realidade social dos alunos e o diploma funciona como um passaporte para a ascensão social. “A escola tradicional preenche, assim, uma função social de seleção, camuflada ideologicamente sob argumentos culturais e ligada à importância do diploma no funcionamento do sistema escolar” (CHARLOT, 2013, p. 257).

Por sua vez, na pedagogia escola nova, esta passa funcionar com um mundo idealizado, onde permanece a harmonia em classe, todos se respeitam, participam e são amigos, se relacionam entre o grupo, há uma inter-relação entre as crianças com crianças, entre professores e crianças, o trabalho se desenvolve em círculos na sala de aula, em grupos e o professor fica no centro. A crítica a esta pedagogia é a que ela trabalha com o conhecimento “em si”, só para conhecer e transmitir informações, sem possibilitar a intervenção e relacionar com a vida dos alunos, uma vez que se omite a realidade concreta, há negação do real, da sociedade, das contradições sociais e do conflito entre classes.

Charlot (2013) apresenta, também, a pedagogia dos modelos sociopolíticos da escola, nesta a dimensão do social tem mais influência na formação do que apenas o ensino de conteúdos inertes. O mundo e seus diferentes contextos influenciam na aprendizagem, o social e político presentes nos conteúdos, formam os sujeitos. O ensino dar-se-á por conceitos considerando o real para compreender sua relação com a ciência.

A criança deve igualmente passar pelas experiências, adquirir os conhecimentos e elaborar as ideias que lhe permitirão questionar as estruturas sociais e desempenhar um papel nas lutas sociais; isso supõe que a escola estabeleça laços diretos com a sociedade, que faça a criança viver relações sociais reais, e que analise as estruturas e o funcionamento da sociedade real em vez de limitar-se à tomada de consciência das relações vividas na classe. A classe não pode ser uma sociedade em miniatura, mas pode ser um grupo que se interroga sobre a sociedade global (CHARLOT, 2013, p. 275).

Nas pedagogias tradicional e nova, está ausente a perspectiva historicizadora, podem ser consideradas ingênuas e não críticas, pois não consideram os condicionantes históricos-sociais da educação, como estes influenciam no modo de se pensar a educação, de fazer o trabalho pedagógico, orientado por uma concepção ideológica que visa um fim (SAVIANI, 1991).

Vale ressaltar que estas pedagogias acreditam que as raízes das desigualdades são atenuadas pela educação, superestimam o papel da educação em detrimento de outros problemas estruturais, não consideram as condições sociais e socioeconômicas como quesitos que propiciam a desigualdade. Nesse sentido, a educação se torna mais uma ferramenta de manipulação, disputa, homogeneização, subordinada aos interesses da classe dominante e legitima as diferenças sociais.

É neste sentido que a escola acaba por ser instrumento de reprodução desta sociedade e das relações de exploração e dominação, instituindo certa neutralidade no processo de aprendizagem, embasada numa ideologia de classe.

De fato, não é apenas a desigualdade que é preciso denunciar, mas as próprias oportunidades, isto é, um itinerário cultural que é o da burguesia. Suprimir as deficiências socioculturais não basta, é a própria corrida que é preciso suprimir (CHARLOT, 2013, p. 260).

Uma educação e escola democrática têm em vista a igualdade para todos, mas esse ponto se contrapõe quando não são notadas as diferentes realidades sociais de cada aluno no ponto de partida, na prática social inicial, o que resulta na desigualdade, tendo como consequência um efeito antidemocrático. Deste modo, não analisar a realidade social dos alunos acaba fazendo com que o conteúdo seja inútil, pois a sociedade é constituída historicamente por diferentes grupos e cada um têm suas contribuições.

Portanto, uma educação como prática democrática deve ser mediadora entre a pedagogia e a prática social, por este mesmo motivo ela deve apresentar a democratização na prática pedagógica para que sua estrutura total seja democrática e tenha mecanismos para se instalar. Os meios têm que ser adequados aos fins, e a educação deve ter a finalidade de formar sujeitos autônomos, participativos e reflexivos, sendo função da escola a formação da personalidade humana em todas as suas dimensões, possibilitando o acesso e apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade, para que os sujeitos sejam autores intrínsecos do seu conhecimento, ativos, que reflitam para projetar suas ações e fazer diferente, construir o melhor.

É preciso desencadear um movimento no sentido de organizar o trabalho pedagógico com base na concepção de planejamento participativo emancipador. E é essa concepção que tem impulsionado muitos profissionais da educação a se debruçarem sobre os fundamentos da gestão democrática, instituindo órgãos colegiados sob a ótica da participação, solidariedade e da autonomia (VEIGA, 1988, p. 124).

Se o conteúdo apresentado em sala tiver como objetivo principal e único, o de simplesmente ser transmitido de maneira específica, sem ser analisado e vinculado com a realidade, ele não terá importância em uma prática social ou uma luta política. Como consequência, a ação pedagógica terá anulada sua contribuição política de transformação da estrutura total da escola.

Para ensinar bem, já não basta mais, como na estratégia tradicional, dominar determinado “conteúdo”. Se o fim do ensino escolar não é apenas “encher” uma cabeça, mas formar uma personalidade humano-histórica, a educação se faz muito mais complexa e exige a consideração de todos seus fundamentos históricos, econômicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e filosóficos. Se o educando só aprende se quiser, se ele só se educa como detentor de vontade, como sujeito, então é preciso saber em que condições ele se faz sujeito para poder levar isso em consideração na prática pedagógica (PARO, 2011, p. 29).

Nesse sentido, a transformação da igualdade formal em igualdade real, está associada aos conteúdos, para que estes sejam culturais e históricos, e que possam ir além do abstrato, dos métodos tradicionais e mecânicos, se transformando em conteúdos reais, concretos e que levem em conta a dinâmica social, a realidade e aspirações dos sujeitos. “É preciso elaborar uma pedagogia não ideológica, concebida como uma pedagogia da luta de homens concretos contra formas sociais determinadas de opressão” (CHARLOT, 2013, p. 294).

Nesse sentido, a aproximação à realidade deve ser intencional, como mostram Pimenta e Lima (2004). Os professores, por sua vez, ao possibilitar esta aproximação será para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz das ideias e teorias. Nesse aspecto, a teoria só tem sentido quando dá suporte para a transformação da realidade analisada. Nos parece possível perceber que, uma maior reflexão sobre a prática pedagógica possibilita ao sujeito uma educação autônoma, livre de repetições, baseada na construção de perguntas que atingem um conhecimento mais amplo e significativo. Portanto, os professores devem estar aptos e realizar um trabalho de verdadeira mediação e instrumentalização conceitual.

Pode-se pontuar que, a pedagogia dos modelos sociopolíticos da escola aparece como uma alternativa para modificar a educação na sociedade capitalista, trazendo a democratização do saber para além de relações autoritárias. Ao mesmo tempo atenderá aos interesses populares por sua tarefa no processo de democratização da sociedade e, cumprirá sua função de propiciar as condições necessárias para transmissão e assimilação do saber sistematizado.

É uma pedagogia contra-hegemônica, preocupada com os problemas educacionais e com a preparação dos sujeitos para sua participação ativa na democratização da sociedade. Como mostra Saviani (1991), trata-se de superar as práticas antidemocráticas

e autoritárias no interior da sala de aula, e colocar a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.

CONCLUSÃO

Conclui-se retomando que a disciplina de Estágio Supervisionado I, neste ano de 2019, prepara-nos para a intervenção pedagógica através do Plano de Ação, a ser desencadeado a partir dos estudos teóricos, nas escolas de educação básica. Neste sentido, possibilitou o estudo de teorias que nos dotam de fundamentos e reflexões para desenvolver o trabalho pedagógico e possibilitam pensar sobre a função do pedagogo em atividade na escola, e como formular metodologias para diminuir as problemáticas e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos a importância do Estágio Supervisionado, pois assumimos um compromisso com a educação, uma vez que nos possibilita a aproximação e contato direto com a realidade educacional, de forma intencional, para ação e reflexão. Oportuniza também uma prévia experiência do papel do pedagogo em busca de estratégias que aliem a teoria à prática, compreendendo seu papel como mediador das relações no processo de ensino-aprendizagem, orientado pelo PPP, que norteia o trabalho na perspectiva do ser humano que se pretende formar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CHARLOT, Bernard. **A escola: libertação ou alienação?** In: A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

MEKSENAS, Paulo. **A pedagogia como ciência: a pesquisa na formação do pedagogo**. In: MEKSENAS, Paulo. Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

PARO, Vitor. **A estrutura da escola e a Educação**. In: PARO, Vitor. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: córtex, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. **As instâncias colegiadas na escola**. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; RESENDE Lúcia Maria Gonçalves de (Org) Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 12ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988, p. 113-125.

NÚCLEO DE ORDENAMENTO DE REDE E MATRÍCULA ON-LINE: A EXPERIÊNCIA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 21/10/2019

Adriana Oliveira dos Santos

Chefe do Núcleo de Ordenamento de Rede da Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes

Jaboatão dos Guararapes - Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/2282550002780876>

Bruna Carolina Souza de Azevedo

Coordenadora Educacional da Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes
Jaboatão dos Guararapes - Pernambuco

<http://lattes.cnpq.br/6496226208019285>

Maria da Conceição Carvalho

Coordenadora Educacional da Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes
Jaboatão dos Guararapes - Pernambuco

<http://lattes.cnpq.br/9666825596965327>

RESUMO: O relato socializa a experiência da implantação do Núcleo de Ordenamento de Rede (NOR) na Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes, responsável pelos processos pertinentes à matrícula escolar. Essa ação surge a partir da avaliação do processo de matrícula realizado nos anos letivos de 2016 e 2017, observando-

se as fragilidades vivenciadas em ambos. O setor foi criado com o objetivo de unir os processos de reordenamento de rede, matrícula de novos estudantes e o censo escolar, que funcionavam em setores distintos, a fim de dar unicidade às informações. Utilizando recursos tecnológicos de fácil acesso e atuando junto com a Coordenação de Tecnologia, que ora implantava um sistema de registro de dados próprios, também foi possível dar celeridade a alimentação e coleta das informações, implicando em uma melhor utilização dos números para o direcionamento das decisões da gestão como licitações de fardamento, mochilas, material pedagógico, merenda, entre outros. Também com a criação desse Núcleo, foi possibilitada a implantação da matrícula on-line no município, evitando uma situação recorrente na cidade, que eram as filas que se formavam para a busca de vagas de novatos, por vezes desde a noite anterior à matrícula, condição essa que a gestão municipal buscava solucionar.

PALAVRAS-CHAVE: Matrícula on-line. Ordenamento de rede. Censo.

NÚCLEO DE ORDENAMENTO DE REDE AND ONLINE ENROLLMENT: THE JABOATÃO DOS GUARARAPES EXPERIENCE

ABSTRACT: This report socializes the experience of implementing the Núcleo de Ordenamento de Rede (NOR) in the Municipal Education Secretariat of Jaboatão dos Guararapes, responsible for processes related to school enrollment. This deed arises from the evaluation of the enrollment process carried out in the academic years of 2016 and 2017, observing the weaknesses experienced in both. The small center was created aiming to unite the processes of network reordering, enrollment of new students and the school census, which worked in different sectors, in order to give harmony and unity to the information. Using easily accessible technological resources and working together with the Technology Coordination, which now implemented a system for recording its own data, it was also possible to speed up the feeding and collection of information, implying a better use of numbers to guide decisions management, such as uniforms, backpacks, educational material, snacks, among others. Also, with the creation of this Center, it was possible to implement online enrollment in the city, avoiding a recurring situation which were the lines that formed in the search for newcomers' vacancies. Sometimes these lines were formed from the night before enrollment, a condition that the municipal management sought to solve.

KEYWORDS: Online registration. Network ordering. School census.

1 | INTRODUÇÃO

No início de 2017, o município contava com aproximadamente 62 mil alunos, 140 escolas, distribuídos em sete regiões administrativas, de acordo com a divisão geográfica, chamadas de regionais. O trabalho traz a experiência da Secretaria Municipal de Educação com a criação do Núcleo de Ordenamento de Rede (NOR), departamento exclusivo para a matrícula e organização interna da rede, que surge a partir do questionamento sobre “*quais seriam as adaptações pertinentes à otimização do processo de matrícula na Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes?*”. O NOR agrega também as tarefas relativas ao Censo Educacional, para dar centralização e confiabilidade aos números relativos ao corpo discente - informação esta utilizada no direcionamento das políticas públicas municipais.

2 | DESENVOLVIMENTO

A educação é considerada um dos requisitos mais valiosos relacionados ao progresso e avanço globais. Não apenas fornece ao aluno as habilidades necessárias para um empoderamento significativo, mas também é um instrumento propício para conduzir o conhecimento dos direitos humanos a uma geração. Além disso, a educação é uma maneira de libertar as pessoas da falta de instrução, falsas noções e medo.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art. 53, de 13 de julho de 1990, é assegurado o “direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, além do “acesso à escola pública e gratuita”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, explica sobre a universalização da educação básica onde diz respeito à obrigatoriedade e da ampliação da quantidade de matrículas, além da qualidade de ensino de toda a educação básica. O documento Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (2014) diz:

Investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município. Para isso, é essencial o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física (...). Outro desafio nacional é assegurar acesso pleno de crianças e jovens de 6 a 17 anos aos ensinos fundamental e médio (...) (p. 10, 11)

Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação em janeiro de 2017, a gestão encontrou a estrutura da matrícula precária. O processo, gerenciado pelo Núcleo de Normatização, recebia dados das escolas, montava a previsão de turmas para o ano seguinte e divulgava o calendário de matrícula. Mais tarde, conforme demanda ou desejo dos gestores, essa organização era alterada. O trabalho era realizado de forma manual pela chefe do Núcleo e alguns colaboradores voluntários, pois o serviço não era atribuição daquela equipe, que não possuía pessoal suficiente para as incumbências.

Assim, mesmo com boa vontade e competência, a organização era trabalhosa, precária e mantinha o município numa situação incompatível com a praticidade da era digital.

Após o período de ajustes, a gestão começa a pensar no ordenamento de rede e na matrícula dentro do Setor de Normatização. A primeira ação foi recrutar técnicos para trabalhar especificamente com a matrícula, ainda na Normatização, evitando a sobreposição de tarefas. Para tanto, foram convocadas três coordenadoras educacionais.

Paralelamente, com as necessidades de acesso rápido a dados para instrumentalizar decisões, percebia-se que havia dissonância nos números relativos à quantidade de estudantes. A Normatização trabalhava isolada do Setor de Estatística, responsável pelos dados na plataforma do Educacenso. Enquanto a Estatística já lidava com dados inseridos em sistemas digitais, a matrícula funcionava manualmente, com formulários de papel, causando transtorno pela lentidão no acesso às informações.

Diante disso, entendeu-se que não bastavam pessoas específicas para a matrícula, era preciso unificar setores. Surge então, em setembro de 2017, o NOR, que une o ordenamento interno, a matrícula de novatos e o censo.

Após a criação do NOR, foram pensadas estratégias para otimização das atividades

e precisão dos números. Esse momento coincidiu com a chegada dos dados de reordenamento das unidades escolares, ainda seguindo a rotina e o calendário proposto pela equipe anterior. Foram adotadas planilhas de Excel para o lançamento dos dados, agilizando a contagem - antes manual - e dando confiabilidade aos resultados.

Era preciso também qualificar a matrícula, eliminando os transtornos à população. Nasce então o desejo de fazer a matrícula on-line para os novatos.

Havia sido implantado na rede, em 2017, um sistema informatizado de inserção e gerenciamento de dados, funcionando como projeto piloto, com armazenamento e compartilhamento de informações. Verificou-se que o mesmo poderia ser utilizado na concretização da matrícula através da internet.

ONOR, em conjunto com a Coordenação de Informática, iniciou o estudo da viabilidade de realizar o projeto no ano em curso. Ainda assim, a gestão assumiu o compromisso de implantar a matrícula on-line no mês de dezembro de 2018.

Optou-se pela matrícula em dois períodos distintos. O segundo com o saldo remanescente das vagas do primeiro. O intervalo de dias foi pensado levando em consideração a organização de procedimentos internos, ainda não totalmente informatizados e a confirmação da matrícula nas unidades. Fechado o segundo momento, as matrículas voltariam a ser feitas na escola: matrículas de balcão sendo sinalizadas em tempo real nas planilhas digitais, dando celeridade a atualização dos números.

Considerando os impactos diante da implementação dos novos procedimentos da matrícula escolar, identificamos resistência dentro das próprias escolas. Gestores, secretários, supervisores temiam que essa modificação criasse problemas, no que se refere à superlotação nas salas, fragilidades no acesso à matrícula para público de zona rural ou pessoas em vulnerabilidade social e tantas outras. Todas eram pertinentes e precisavam ser consideradas e solucionadas.

Houve, então, reuniões de planejamento e levantamento de estratégias para cada caso, a fim de assegurar o sucesso do empreendimento. A preocupação era que a matrícula on-line não fosse excludente pela falta de acesso aos meios de realizá-la, pois mesmo com o crescimento no acesso aos meios digitais, isso ainda não é uma realidade para todos.

Em cada região e na Secretaria Municipal de Educação foi montado um polo, onde a população poderia fazer a matrícula, sanar dúvidas e problemas surgidos no processo, além do atendimento telefônico.

3 | CONCLUSÃO

A criação do NOR, atualmente com 2 anos de implantação e contando com 16 servidores foi mobilizada a partir da identificação das fragilidades encontradas, e já citadas, no processo de matrícula, visando solucioná-las.

Uma das potencialidades do setor, a matrícula on-line, transcorreu sem prejuízo à população e se fortaleceu nas unidades educacionais.

Em 2019, iniciou à conferência nominal dos estudantes - cerca de 62.000 - comparando o Educacenso, etapa de matrícula inicial, com o SIGEJAB. Essa ação garantiu segurança na inserção dos dados e correções nos sistemas para que estejam consonantes. Entendendo que o Censo é um recorte, a partir de uma data base, e o SIGEJAB acompanha a dinâmica escolar movimentando alunos durante todo ano, sempre haverá diferença entre eles.

Foi assumida a atualização quinzenal do número de estudantes, e esses indicadores, repassados às Coordenações através de compartilhamento de dados informatizados, permite acesso autônomo diminuindo o desperdício e reduzindo custos, nas ações de cada setor

Com a base de dados informatizada, o processo de reorganização da rede ganhou precisão e otimização de tempo, agilizando a coleta e divulgação de informações.

O núcleo sempre se aprimora, através da avaliação de equívocos e das intervenções futuras, pensadas a partir da dinâmica do setor. Todos os envolvidos apresentam comprometimento e valores como a ética, espírito de equipe e respeito ao próximo, buscando melhorar o trabalho interno e o atendimento ao público.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Carmem. **METAS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO, EDUCAÇÃO E IGUALDADE DE GÊNERO**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 573-582, set./dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional da Educação - PNE**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996c. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. In: Legislação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm > Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 out. 2001. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaoorig_inal-1-pl.html >. Acesso em: 17 out. 2019.

GIL, Natália de Lacerda Gil; EL HAWAT, Joseane. **O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (Rio Grande do Sul, 1895-1919)**. Revista História da Educação, vol. 19, núm. 46, mayo-agosto, 2015, pp. 19-40 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Lei nº 1203/15. **Plano Municipal da Educação**. Jaboatão dos Guararapes, PE, 2015.

NOVAS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: OBSERVAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DA TECNOLOGIA E DA INTERAÇÃO SOCIAL VYGOTSKYANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Data de aceite: 01/06/2020

Lia Cristiane Lima Hallwass

Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de
Educação
Pelotas – Rio Grande do Sul

RESUMO: O cenário atual da educação considera, entre tantas necessidades, a de encontrar novas possibilidades para a formação docente. Baseada na perspectiva histórico-cultural da aprendizagem surge o projeto Sala (Virtual) de Professores no curso de Administração de uma instituição privada de ensino superior gaúcha. O objetivo deste estudo foi analisar os efeitos das ações do projeto na formação dos professores do curso, no período de 2015 a 2017. Este estudo qualitativo, exploratório, baseou-se em observação e fichamento para a coleta de dados. Em seus resultados viu que: a existência de um projeto estruturado aproximou os pares; as ações propostas deram mais segurança aos professores considerados em suas especificidades; o projeto por ser novo, bem como a mediação instalada, conseguiu alcançar os professores em suas experiências, facilidades e dificuldades; e a sala virtual

fornecia mais respaldo aos professores para construir parcerias de trabalho. Pode-se concluir que ainda há uma grande lacuna entre o entendimento da formação dos professores e da relação social necessária para essa formação, contudo, a iniciativa mostrou-se como possibilidade de investir na interação e na manutenção de um canal entre os professores, para que esses se auxiliem e aprendam uns com os outros, pelo bem da continuidade de seus processos de formação. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente online. Vygotsky. Interação social. Tecnologias educacionais.

ABSTRACT: Teacher training is becoming increasingly challenging in the context of education on a technological society. Based on the historical-cultural perspective of learning, from Vygotsky, the (Virtual) Teacher's Room project takes place in the Administration course of a private institution of higher education in Rio Grande do Sul. This project is based in social interaction and technologies principals, in order to create a continuous process of social interaction and teacher training. The objective of this work was to analyze the effects of the project's actions on the training of course teachers, between 2015

and 2017. The findings were obtained through participant observation and record of the activities of teachers of the course. The results contributed to increasing the teacher's participation on the activities, to the exchange of knowledge and experience. The project also allowed establishing personal connections, creating intentional strategies, qualifying teaching activities and evaluations, supporting a constant interaction, despite not having the potential to replace the presence.

KEYWORDS: Online teacher training. Vygotsky. Social interaction. Educational technologies.

1 | INTRODUÇÃO

Em dias como os atuais, muitos são os estudos sobre a formação de professores, tanto no aspecto social quanto no profissional (CASTANHO e COSTA, 1999; GIMENES e LONGAREZI, 2011; BARROS, 2016), dada a urgência cada vez maior do foco na qualificação e performance docente (ESTÊVÃO, 2009; LOPES e LÓPEZ, 2010; NEWMAN e CLARKE, 2012) e nas ações de intervenção que possam oferecer subsídios à práxis docente (CASTANHO e COSTA, 1999). Contudo, a formação de professores é rodeada de dúvidas, que vão desde ao como elaborar boas aulas, como fazer uma programação adequada de aula que reconheça as necessidades do ensino e as especificidades de cada aprendente, obter/manter uma boa relação com os estudantes, como atualizar-se e investir em metodologias inovadoras, como promover uma avaliação formativa e como elaborar bons instrumentos de avaliação. Partindo do princípio de que, a partir de alguma perspectiva educacional, se compreende a definição de uma boa aula e a importância de uma programação de aula adequada, se sabe o que caracteriza uma boa relação com os estudantes, se entende o funcionamento e aplicabilidade das variadas metodologias inovadoras que circundam os estudos sobre aprendizagem, se reconhece a formação esperada e se domina as infinitas possibilidades de avaliação para definir qual se encaixa nessa perspectiva.

Devido à necessidade de qualificação também nos processos de formação dos professores, baseada na perspectiva histórico-cultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1984; 1995; 2000) e na abrangência do uso de tecnologias nos processos de formação no contexto atual (LÉVY, 1993; BELLONI, 1999; PAIS, 2005; ASSMANN, 2009), surge oficialmente o projeto Sala (Virtual) de Professores em 2015, num curso de administração de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul (RS), com atividades distintas relacionadas à formação de professores, como a disseminação de informações sobre suas disciplinas, sobre as estratégias pedagógicas e metodológicas para diferentes áreas do conhecimento, mostrando o quanto a interação, as tecnologias e a flexibilidade espaço-temporal proporcionada pela tecnologia podem contribuir para suas formações. Este é um estudo qualitativo, exploratório, cujo objetivo foi analisar os efeitos das ações do projeto

Sala (Virtual) de Professores na formação dos professores do curso de Administração de uma instituição e privada de ensino superior no RS, no período de 2015 a 2017.

2 | COMO A INTERAÇÃO SOCIAL VYGOTSKYANA E AS TECNOLOGIAS PODEM CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Vygotsky sugeria o entendimento do sujeito como ser construído nas relações sociais (FREITAS, 2002). Em sua perspectiva histórico-cultural, o indivíduo a adquire consciência em meio à convivência com outros indivíduos, graças aos estímulos sociais (VYGOTSKY, 1984), indicando que o meio social auxilia o indivíduo a atingir seu potencial, conduzindo-o ao ápice de seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1984; 1995; 2000). Sendo a natureza do homem predominantemente social, as relações sociais são tanto causas quanto resultados da aprendizagem (VYGOTSKY, 1984; 1995; 2000). É nas relações com o outro que indivíduos aprendem, se constituem e se desenvolvem, apoiando-se nos pares e nas relações que tem com eles no decorrer da vida e no processo de aprendizagem contínua. Scardamaglia e Bereiter (1987) afirmam que a interação social libera o pensamento do indivíduo e o acesso ao pensamento dos demais, permitindo internalizar os discursos, experiências e colaborando para o entendimento acerca dos próprios processos cognitivos.

Pino (2000) faz referência à internalização que se dá na exposição compartilhada do conhecimento e gera uma memória coletiva contribuinte da compreensão individual. As habilidades de pensar, agir, comparar são estimuladas pelo contato social (HALLWASS, 2010; 2017). Em outras palavras, a aprendizagem é facilitada quando acontece em ambiente interativo, onde os indivíduos podem ter contato com algo novo acompanhado de outros indivíduos mais experientes, aprendendo a partir das experiências desses, da troca de informações e do compartilhamento de problemas que leva à reflexão sobre o que está sendo estudado/aprendido. Dessa forma, pode-se afirmar que atividades colaborativas apresentam potencial para ser importantes ferramentas em prol da construção do conhecimento, da aprendizagem e, logo, do desenvolvimento dos indivíduos.

É a partir de um processo de mediação que a internalização das relações sociais acontece. E por suas vezes a aprendizagem e o desenvolvimento (acontecem). Nesse processo, o indivíduo aprende e se desenvolve da esfera social para a individual, graças à intervenção (mediação) de outro indivíduo que o respalda nesse processo (VYGOTSKY, 2000). A mediação, em outros termos, atua no que o autor denominava ZDP (zona de desenvolvimento potencial) (VYGOTSKY, 1984), onde se encontram os conhecimentos não amadurecidos que precisam de apoio de outrem mais competente para amadurecer, tal qual brotos de flores a desabrochar. Bruner (1985) metaforizava que o mais competente fazia as vezes de andaime para apoiar seus pares em processo de aprendizagem,

apoiando a visão vygotskyana, pois cada indivíduo possui suas particularidades, suas facilidades e dificuldades de aprender.

Por outro lado, Vygotsky (1995; 2000) apostava na possibilidade de qualificar a atividade humana por meio da própria ação dos indivíduos, estudando os efeitos da sistematização e da intencionalidade da aprendizagem, e como eles direcionavam ao desenvolvimento dos indivíduos em suas tarefas. Apostando na sistematização e intencionalidade do processo de aprendizagem, Vygotsky (1995) afirmava que o bom ensino depende de o professor ou do indivíduo mais competente organizar especificamente espaços em que os pares estimulem os avanços uns dos outros, através da colaboração, da atividade interativa, do desafio à atuação intelectual e no reforço das habilidades e conhecimentos já internalizados. Por isso a comunicação, as atividades conjuntas, o convívio, as intervenções e as discussões entre os pares são fundamentais para o processo de internalização de conceitos na vida dos indivíduos (OLIVEIRA, 1997). O mesmo vale para as aprendizagens dos professores que acontecem nessa mesma lógica de interação, aprendizagem e desenvolvimento (MORETTI, 2009).

A perspectiva vygotskyana, nessa linha de raciocínio, é bastante aplicável à formação de professores, considerando o fato de que Vygotsky estudava a aprendizagem e o desenvolvimento humanos, independentemente do nível dos aprendentes. Sua aplicação, inclusive, não é novidade nessas investigações há algum tempo (CASTANHO e COSTA, 1999; GIMENES e LONGAREZI, 2011; BARROS, 2016). Crê-se que não seja necessário justificar a importância da formação de professores, tendo em vista o contexto cada vez mais focado na qualificação e performance profissional docente (ESTÊVÃO, 2009; LOPES e LÓPEZ, 2010; NEWMAN e CLARKE, 2012). Importante talvez seja redimensionar o papel que as diferentes abordagens da psicologia da educação podem representar nos métodos de trabalho, nas pesquisas, nas discussões e nas ações de intervenção que possam oferecer subsídios à práxis docente (CASTANHO e COSTA, 1999). Tal intervenção pode sugerir novas formas de desconstruir, construir, perceber novas elaborações entre o que se conhece e o que os outros conhecem, de propiciar uma nova qualidade ao sujeito frente à sua atividade profissional (SFORNI e VIEIRA, 2008). Inobstante, segundo Moretti (2009), de refletir sobre a educação na coletividade e sobre os saberes e fazeres dos professores.

E como podem as tecnologias contribuir para a formação de professores? Lobo Neto (2008) afirma que para servir ao homem estão à disposição os meios que podem facilitar-lhe a educação, meios esses que dão um sentido radical à tecnologia que potencializa o acesso aos meios de educar-se e tornar-se participantes do bem social. E nisso as ferramentas computador, internet, ambientes virtuais e outras típicas do ciberespaço atendem às necessidades de interação entre os indivíduos (LÉVY, 1993). O que por si só justifica a penetrabilidade das tecnologias em diferentes realidades de comunicação, de informação, de trabalho e de educação (HALLWASS, 2010, 2017).

Rosenberg (2002), corroborando com tais afirmações, indica que as tecnologias cada vez mais vem sendo experimentadas em sistemas de ensino, maximizando sua abrangência, devido primeiramente à própria disseminação das tecnologias, mas não somente a isso, como também às limitações espaço-temporais e ao alto custo dos métodos educacionais convencionais, que vão na mão contrária da necessidade de aprendizagem contínua dos profissionais. Dentre essas, talvez a limitação espaço-temporal seja o maior desafio dos professores. Além disso, deve-se comentar sobre a rápida evolução das tecnologias. Pais (2005) e Assmann (2009) acreditam que as tecnologias podem fomentar, se bem articuladas, transformações significativas em diversos setores da vida: social, cultural, econômica, política, científica, educacional, contribuindo para a melhoria dos processos que as compõem.

As tecnologias, nesse sentido, fazem as vezes de elementos mediadores, somando-se aos indivíduos que mediam a aprendizagem uns dos outros. Constituindo-se, assim, um sistema organizado de mediatização (BELLONI, 1999), ligando pares e auxiliando na produção e disseminação do conhecimento entre esses, em situações em que há ausência ou escassez da presença física (HALLWASS, 2010). Dessa forma, a interação entre os pares é suplementada pela mediatização do suporte tecnológico, reorganizando os processos de formação e qualificação, oportunizando a socialização de ideias em prol da construção coletiva do conhecimento (LÉVY, 1993; BELLONI, 1999).

Dito isso, se as tecnologias são a base para a modalidade de ensino mais divulgada na atualidade (educação a distância), como modelo contemporâneo de disseminação do conhecimento (ASSMANN, 2009), sendo estimulada pelo próprio Ministério da Educação em suas diretrizes para a educação (BRASIL, 1996), faz sentido que seja sirva à formação de professores. Apesar de não reduzir o valor das metodologias tradicionais (PAIS, 2005), as tecnologias redimensionam as condições de acesso à informação, aos indivíduos, ao conhecimento e, assim, (podem redimensionam também) a aprendizagem, o desenvolvimento e os processos educacionais de alunos e de professores.

3 | PROCESSO METODOLÓGICO

Este estudo exploratório (GIL, 1999), e qualitativo (MINAYO, 2003), focou-se na captação de informações sobre as atividades do projeto Sala (Virtual) de Professores, realizadas entre 2015 e 2017, junto a professores de um curso de administração de uma instituição privada de ensino superior localizada em Porto Alegre. A graduação em tela contabilizava um número aproximado de 50 a 60 professores, de várias áreas do conhecimento. Foram sujeitos 28 professores, os mais atuantes nas ações no período em questão.

O projeto surgiu em 2014, a fim criar um processo contínuo de interação e compartilhamento de práticas que contribuísse para a formação dos professores. Essa

ação expôs um sem-fim de dúvidas sobre metodologias, avaliação etc. que somente poderiam ser sanadas com um apoio direcionado que alterasse as diretrizes empíricas até então utilizadas. Apoio esse que poderia ser dado pela perspectiva histórico-cultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1984; 1995; 2000) e pelo uso de tecnologias nos processos de formação no contexto atual (LÉVY, 1993; BELLONI, 1999; PAIS, 2005; ASSMANN, 2009). Em 2015, surge oficialmente a Sala (Virtual) de Professores, ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Os resultados deste estudo foram obtidos por meio de observação participante (VERGARA, 2007), realizada durante as atividades presenciais do projeto. E de fichamento foi aplicado aos relatórios de atividades dos docentes no ambiente virtual do projeto e aos desempenhos documentados. Essa aproximação com técnicas interativas, somada à análise dos documentos, permitiu potencializar as discussões sobre o fenômeno estudado (GIL, 2010).

Visando a contribuir para a discussão dos aspectos essencialmente relevantes para o estudo, as ações do projeto foram analisadas mediante análise temática (MINAYO, 2003). A categorização estabelecida contemplou as seguintes ações: reuniões e capacitações de professores, rodas de conversa por áreas do conhecimento, estratégias pedagógicas para cada área e a Sala (Virtual) de Professores.

4 | RESULTADOS DO ESTUDO

Esta seção dedica-se a analisar os efeitos das ações do projeto Sala (Virtual) de Professores na formação dos professores do curso de Administração de uma instituição e privada de ensino superior no RS, objeto deste estudo. A seguir constam alguns dos principais resultados desse estudo, organizados conforme as categorias de análise derivadas desse objetivo, acompanhados das falas de alguns professores, não de todos, mas de alguns principais que ilustraram neste período as percepções sobre a implementação e os efeitos do projeto. Os professores tiveram seus nomes alterados a fim de não permitir suas identificações.

As reuniões e capacitações de professores já existiam em 2014, como parte dos preparativos de cada semestre. As reuniões aconteciam presencialmente durante a semana anterior à do início das aulas e cumpria os preceitos de divulgar diretrizes institucionais, cumprindo um papel expositivo, com o ímpeto de alinhar funções, atribuições e responsabilidades dos professores e de apresentar as expectativas em relação ao trabalho docente para o semestre vindouro. Quanto às capacitações, cabe registrar que aos professores era oferecido uma série de cursos de capacitação nesta mesma semana – anterior ao início das aulas –, nas quais os professores poderiam livremente aderir. Sobre as participações, havia boas participações nas reuniões, pois essas eram sempre no turno da noite, então, aos professores que não lecionavam em outras instituições

de ensino à noite podiam fazer-se presentes; nas capacitações o percentual baixava consideravelmente pois essa eram ofertadas durante diversos horários do dia. Nisso, os professores participavam quando o horário lhes era conveniente, e não necessariamente pelo seu interesse/desinteresse pela atividade proposta. Dessa forma, não era possível manter uma regularidade na frequência dos professores ou criar um cenário de participação futura, considerando as inevitáveis alterações de horários de um semestre para outro. Outrossim, por justiça, deve-se salientar a dificuldade de reunir um número tão grande de professores cada qual com seus compromissos pessoais e profissionais e ativos em outras graduações da instituição e/ou em outras instituições de ensino superior. Vários professores justificavam suas ausências a partir de uma ou outra dessas situações. E mesmo que reunido, devido à grande quantidade de professores no grupo, muito difícil se mostrava a tarefa de atender as particularidades de cada professor, de cada área do conhecimento, de cada disciplina, de cada turma, entre outras.

Professores, outrossim, relatavam sobre as lacunas pedagógicas e/ou metodológicas que ficaram, apesar das ações propostas (Mauro, Cleuza, Lírio, José, Cibele, Edson). Alguns comentavam, ainda, sobre suas formações como bacharéis (todos com formação em Direito e Administração), as quais não lhes formavam para a sala de aula especificamente. Exceto por duas professoras da área de Administração (Gabriela e Gia), que possuíam formação pedagógica de curta duração, aproximadamente 45 dos 55 professores eram bacharéis e não tinham passagens prévias pela área de educação especificamente (formação pedagógica). A conclusão de mestrado ou doutorado, o que na maioria das vezes acontecia em sua mesma área de formação base, não lhes forneceram igualmente subsídios para atuação como professores. Os professores da área de Informática e de Psicologia tinham menos dificuldade, pois alguns tinham concluídas pós-graduações na área de educação. Nisso, havia um problema em relação ao respaldo que se esperava dar a cada profissional com realidades diferentes (VYGOTSKY, 1984; BRUNER, 1985), pois se não havia mediação – ou se havia pouca mediação – de outros mais experientes para que esse profissional pudesse ser atendido em suas especificidades, não se via formas de atuar em suas ZDP de forma significativa para contribuir com sua aprendizagem ou em quaisquer outros aspectos que seriam relevantes para a melhoria de sua atuação docente.

As rodas de conversa por áreas do conhecimento surgiram em 2015 como forma de reduzir o número de professores reunidos para atuar mais efetivamente nas especificidades de cada área do conhecimento e/ou de cada disciplina. Ressalva-se que as rodas de conversa não substituíram as reuniões e capacitações; essas rodas complementavam-nas. A intenção dessas rodas era fazer com que os professores compartilhassem suas experiências e percepções sobre a aprendizagem dos estudantes. Inclusive, apresentando aos demais os conteúdos e as formas de trabalho desses conteúdos em suas aulas, o que poderia sugerir melhorias na redução do que poderia ser chamado de sobreposição

de conteúdos em disciplinas diferentes. Essas ações eram desenvolvidas da seguinte forma: eram agendadas conversas com professores da mesma área de conhecimento (exemplo: recursos humanos; marketing e estratégia; bases da administração). Nessas ocasiões, cada professor tinha a oportunidade de falar sobre as suas disciplinas, sobre as metodologias que julgava mais adequadas para as mesmas, sobre os seus conhecimentos e suas dificuldades em relação a elas, trazendo como base seus próprios planos de ensino/aula e, desses, colocando em pauta as práticas que estavam trazendo bons frutos em sua área e ideias que precisavam de amadurecimento para serem operacionalizadas. Cumpre registrar que para essa ação de criar e manter as rodas de conversa por áreas, cada professor, desde 2014, começou a ser alocado numa única área, escolhida por ele, em que tivesse interesse em lecionar, sendo itinerante somente dentro dela, pois de outra forma que não organizadamente os professores teriam dificuldade de atuar em áreas que tivessem pouca aderência.

Professores relatavam que nunca tinham vivido situações semelhantes em outras instituições, pois mais usual é o modelo de reuniões e capacitações gerais (Cleuza, Lírio, Fábio, Adriano, Evelise, Marília). Alguns admitiram ter se sentido importantes pela oportunidade de poderem discutir suas atividades com outros colegas (Charlene, Gimena e Bob) e de receberem sugestões de atividades que pudesse qualificar suas atuações (Cleuza, Bebiano, Benício e José). Embora, alguns não tenham, pelo menos desde o começo, simpatizado com a ideia de compartilhar suas atividades (Everaldo, Alexandre, Gimena e André). Segundo eles são atividades criadas unicamente por eles para suas disciplinas. Tal e qual estudado por Vygotsky (1984; 1985; 2000) o indivíduo precisa desses momentos para adquirir consciência pois os estímulos sociais ajudam-no a refletir sobre suas tarefas, sobre o seu fazer e a atingir seu potencial, em meio à internalização dos recursos dos pares, do acesso a seus pensamentos e experiências como ponte para o entendimento de seus próprios processos cognitivos (SCARDAMAGLIA e BEREITER, 1987; PINO, 2000).

O estabelecimento de estratégias pedagógicas para cada área surgiu nesse mesmo ano de 2015, em decorrência das rodas de conversa já estabelecidas, como forma de compreender as especificidades de cada uma das áreas e refletir sobre estratégias que lhe fossem cabíveis, considerando que a Administração é uma área multidisciplinar que contempla disciplinas que vão desde a área de humanas até a área de exatas, passando pelas sociais e sociais aplicadas. O intuito dessa ação era pensar em estratégias que fossem mais aplicáveis a determinadas áreas, pois embora houvessem diretrizes institucionais, publicizadas nas reuniões e capacitações docentes, há necessidade de entender que assim como os professores as áreas têm necessidades de estratégias que atendam a seus objetivos próprios, extrapolando a pura questão de a avaliação ser um processo paulatino e gradativo (BRASIL, 1996). Essa ação igualmente foi complementar, pois enquanto as rodas de conversa serviam para refletir sobre os fazeres docentes, o

estabelecimento coletivo dessas estratégias tinha o valor de formalizar as experiências trocadas nas rodas de conversa, redimensionando os saberes docentes, que agora não eram mais de um único professor, mas eram compartilhados com os demais numa relação social estabelecida e organizada com fins de aprendizagem dos professores e posterior aprendizagem dos estudantes.

Como apoio a essa ação, algumas falas mostravam a importância de evoluir juntos, da qualificação num ambiente coletivo em que todos colaboravam com as formações dos demais, pensando no todo, no curso, e não em desempenhos individuais (Tábata, Erondina, Berenice, Bibiana, Cleuza e Bob). Assumindo as particularidades de cada um dos indivíduos (Edson, Charlene, Cleuza e Tábata), suas facilidades e dificuldades de aprender, mediante um processo sistematizado e intencional, os espaços e decorrências deles era organizado de forma que os pares estimulassem os avanços uns dos outros e registrassem suas percepções, através da interação, da colaboração, dos desafios da atuação docente de cada um (VYGOTSKY, 1995; OLIVEIRA, 1997). A qualificação da atividade humana se dá por meio da ação dos outros indivíduos, desde que haja sistematização e intencionalidade por parte de outros mais experientes (VYGOTSKY, 1984; 2000), o que havia. Alguns professores chegaram a registrar sobre a estrutura do projeto e sobre a clareza de seus objetivos, pois até o momento da implementação do projeto não viam passado antes por atividade similar (Cibele, Evelise, Cleuza, José e Luiz). Outros salientaram que, antes do projeto, não se apercebiam do quanto estar alinhado com os demais pares seria um objetivo importante da atuação como professor (Luiz e Fred) ou dos resultados que tal alinhamento poderia causar.

E, por último, surge oficialmente a Sala (Virtual) de Professores, em 2015, como forma de manter a interação ao longo dos espaços e tempos, tendo em vista as demais demandas próprias da vida docente. A sala pretendia reunir as outras ações num único espaço, com flexibilidade espaço-temporal e de acesso. Da mesma maneira, a sala não tinha intenção de substituir nenhuma das ações já mencionadas e, sim, de se uma fonte adicional de informações, comunicação e interação entre os professores. Dito de outra forma, a fim de manter o processo de mediação (ou mediatização) acontecendo (VYGOTSKY, 1984; 2000; BELLONI, 1999). A sala consistia num espaço, denominadamente num ambiente virtual de aprendizagem institucional em que eram dadas informações gerais sobre cronogramas da instituição e agenda das reuniões, bem como documentação referente a regras institucionais, modelos e resultados das discussões mantidas entre os professores. Mais do que isso, a sala estava disponível livremente a fim de mantê-los em contato, interagindo, trocando ideias e, por fim, qualificando-se a seus tempos e na medida de suas necessidades.

Não muito tempo após sua constituição, a sala também foi o lugar onde os professores começaram a compartilhar suas estratégias pedagógicas em sala de aula e seus instrumentos de avaliação, os quais iam sendo construídos ao longo dos semestres.

Uma evolução que chegou a ser discutida, pois haja vista que o objetivo da sala era compartilhar experiências entre professores, parecia ser essa uma tendência natural. Com isso, os pares tinham acesso e se auxiliavam na construção de materiais de aula, na criação de atividades, na parceria para atividades externas e até de avaliações, cada qual contribuindo com sua formação, com seu conhecimento, com suas experiências. Os professores se acostumaram, aparentemente de forma fácil (Raul, Laura, Alessandra, Bibiana, Maria) a utilizar-se das ferramentas, das informações disponíveis para se guiar, para refletirem e para qualificarem seus processos de ensino-aprendizagem graças às experiências e discursos dos outros pares. Importante frisar que o uso do ambiente virtual também não era nenhuma novidade para esses professores, pois a instituição como um todo já o utilizava para suas disciplinas – a diferença era o papel dentro do espaço criado para o projeto.

Os acessos ao espaço eram frequentes por uma grande parte dos professores que fizeram parte dessa amostra, fosse para baixar orientações ou consultar as informações e atividade postadas por outros professores. Graças a isso, os professores de forma independente começaram a buscar mais informações sobre atividades e metodologia para compartilhar com os pares, os instrumentos de avaliação começaram a ser qualificados e, alguns professores, começaram a construir coletivamente atividades e avaliações, as quais eram realizadas em conjunto. A tecnologia fez com que eles, pela mediação oportunizada, levassem para seus momentos presenciais também algumas das discussões que eram travadas no ambiente virtual.

O espaço era utilizado para compartilhar as fases implementadas do projeto e as próximas ações, o que dava mais segurança aos professores, pois a tendência era que em alguns momentos fosse possível, graças aos resultados gerados, entender a importância das atividades ofertadas numa disciplina para a formação dos perfis dos estudantes. A sala contribuiu para entender quais professores estavam participando de quais cursos de capacitações, dando informações sobre seus interesses, o que acabava dando cada vez mais organização e intencionalidade às demais ações que eram incorporadas ao projeto (VYGOTSKY, 1995; OLIVEIRA, 1997). Os contatos, que com a sala não eram mais pontuais ao início de cada semestre, auxiliavam na divulgação da própria proposta e suas atividades.

Nesse interim, dois pontos merecem destaque: o crescente interesse de parte dos professores que entendiam a importância que aqueles momentos (presenciais e virtuais) e aquelas ferramentas poderiam ter para sua formação – e que externalizam isso (Bob, Marília, Cleuza, Bibiana, Alessandra, Tábata, Erondina e Berenice), pois pra eles era momentos de aprendizagem a partir das experiências e discursos dos demais. Dessa forma, eles estavam levando para suas atuações atividades já discutidas e validadas pelo grupo; e a preocupação de outra parte dos professores em relação ao desempenho esperado pelos pares e pela coordenação do curso (Raul, Cleuza, Cibele, Benício, José

e Luiz). Durante os primeiros momentos, pareceu bastante clara a divisão do grupo, pois ambos os lados buscaram a coordenação tanto para manifestar sua aprovação quanto ao projeto quanto para questionar a razão de sua implantação e o quanto seriam ‘cobrados’ por sua participação no ambiente (Cleo e Cleuza) e se isso faria parte da autoavaliação institucional (Gabriela, Gia e Fábio). Isso porque segundo os que questionaram sobre o projeto pareciam vê-lo como mais uma demanda do trabalho.

Com o passar do tempo, e a consolidação do projeto, os professores passaram a registrar suas boas percepções das ações propostas, no sentido da colaboração que estava sendo tentada estava realmente contribuindo para suas atuações (Erondina, Evelise, Marília, Cleuza e Bob). Enquanto isso, outros contaram que usavam o espaço como fonte acessível de informação (Fábio, Gimena e Mauro) e os momentos presenciais como ferramentas o potencial das atividades e avaliações que gostariam de propor a seus estudantes (Marília, Charlene, Cleuza, Bebiano e Benício). Outros ainda comentaram sobre o compartilhamento de avaliações, que segundo eles seria muito útil para qualificar algumas de suas aulas (grande parte do grupo viu essa possibilidade como uma vantagem do compartilhamento criado no espaço do projeto).

Posto isso, pode-se entender que não somente as diferentes abordagens da psicologia da educação, como a histórico-cultural, mas as tecnologias nos fornecem a todo momento possibilidades de intervir e subsidiar a práxis docente. Seja na modalidade que for, ou na combinação delas, o foco deve estar em construir e propiciar qualidade ao sujeito frente à sua atividade (CASTANHO e COSTA, 1999; SFORNI e VIEIRA, 2008) e não necessariamente frente à sua avaliação especificamente. E que outra forma seria melhor do que aproveitar os meios tecnológicos que estão acessíveis à vida do indivíduo e à sua educação (LÉVY, 1993; LOBO NETO, 2008)? Desde que bem articuladas, as tecnologias têm potencial para fazer as transformações significativas na formação dos indivíduos (PAIS, 2005; ASSMANN, 2009). Contudo, por articulação entenda-se interação, pois se a natureza humana é predominantemente social e o desenvolvimento das funções mentais dos indivíduos ocorreu muito mais pelas leis sociais do que pelas biológicas (VYGOTSKY, 2000) para fazer com que a humanidade chegue até aqui, pode-se dizer que é somente mediante a relação com o outro e da prática comum que o homem pode continuar a constituir-se e desenvolver-se, num processo de apropriação do que é social para o seu universo individual. O que justificaria dizer que ações voltadas à aprendizagem ou à formação somente se consolidam no âmbito social, apesar de esse social muitas vezes, na realidade do mundo contemporâneo, ser virtual.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o objeto deste estudo, crucial falar da importância de refletir sobre a necessidade de conscientizar professor sobre a necessidade de uma formação continuada adequada às

suas necessidades, o que não obrigatoriamente se dá por intermédio de cursos específicos, mas numa qualificação que muitas vezes pode ser acessada no âmbito social, com os pares. Por essa razão, a ideia de um projeto voltado especificamente para a formação de professores. Para isso, é mister direcioná-los a aprenderem pela relação com os demais e no compartilhamento livre de conhecimentos e experiências, num processo de retroalimentação cíclico. Os professores em questão percebiam as ações estabelecidas pela instituição como uma exigência a ser cumprida e que não atuava diretamente em suas lacunas de conhecimento e experiência. Nesse sentido, é papel do educador, função ocupada nesse caso pela coordenação do curso, desafia-los a desenvolver-se por meio dos discursos e experiências dos seus pares (VYGOTSKY, 1984), fazer disseminar os diferentes conhecimentos que cada professor possui para fortalecer o grupo, criando um sentido de troca coletiva em que todos ganham, inclusive ou principalmente os estudantes do curso.

Sobre a relação do projeto com a perspectiva de Vygotsky, destaco alguns pontos: as relações sociais que podem contribuir para a aprendizagem dos pares em relação a seus processos de formação (VYGOTSKY, 1984; BRUNER, 1985), para a consciência sobre a importância do trabalho dos professores e como qualifica-lo socialmente (VYGOTSKY, 1984) e sobre o auxílio para que esse atinja seu potencial de elaborar um bom trabalho (VYGOTSKY, 1995). A mediação fornecida pelos pares mais experientes, partindo do princípio de que alguns professores já tinham desenvolvidas habilidades importantes para a atuação docente, poderia auxiliar significativamente outros com dificuldades (VYGOTSKY, 2000), agindo diretamente na ZDP desses, em que se encontram esses conhecimentos que precisam desabrochar (idem). Assim, em cada ação proposta, víamos professores mais competentes em determinado conhecimento fazendo-se de andaimes para alguns colegas, compartilhando suas experiências e auxiliando-os em suas dúvidas (BRUNER, 1985). Importante salientar que o próprio ato de desenvolver um projeto como esse demonstra vontade de organizar a aprendizagem e a formação de professores, de organizar os espaços de aprendizagem, sistematizando e dando intencionalidade ao fazer docente (VYGOTSKY, 1995). Outrossim, estimulando avanços por meio da colaboração, da discussão, da interação entre os pares dentro do ambiente acadêmico (OLIVEIRA, 1997) e fora dele, considerando que com a sala no formato virtual a ideia era contribuir com a formação onde o professor estivesse, subsidiando em diversas dúvidas que poderiam surgir a qualquer tempo e não em momentos pontuais ou de forma prescritiva.

Todas as ações eram complementares em função da intencionalidade e importância que se quis imprimir na formação dos professores, pois se as ações buscavam proporcionar interação, a forma como as orientações eram disponibilizadas organizavam esse processo (VYGOTSKY, 1995). Contudo, reconhece-se que o ponto alto do projeto pareciam ser os encontros presenciais ou informais, em que os professores tinham oportunidade de expor suas ideias, auxiliando e sendo auxiliado por seus pares, pois a proposta do projeto criou

um espaço para as falas. E muitos professores mostraram com o passar do tempo que queriam falar, pois achavam que podiam contribuir para a melhoria da aprendizagem dos colegas e dos estudantes. Essa interação, bem como Scardamaglia e Bereiter (1987) indicavam, liberava pensamentos mediante a internalização das falas e experiências dos demais, desde que esses estivessem acessíveis àquela interação que estava sendo oportunizada pelo curso (HALLWASS, 2010; 2017). A exposição compartilhada do conhecimento e das experiências (PINO, 2000), durante esses momentos, fazia com que os professores percebessem que todos os demais, até os que no passado obtiveram bons desempenhos, tinham suas especificidades e limitações. E que se pensarmos no processo contínuo de desenvolvimento humano, sempre há o que aprender.

Pode-se concluir que há uma grande lacuna entre o entendimento da formação de professores e a abordagem mais adequada para que ela ocorra. Impossível seria fazer qualquer prescrição, mais ainda afirmar que este estudo, ou tampouco o tema, se encerra nesse trabalho. Esse tema ainda continua sendo vital para a mudança na concepção dos atuais modelos de formação de professores, associada a outros fatores macro e microestruturais (CASTANHO e COSTA, 1999). Contudo, essa ação coletiva, em pequena escala, passou a respaldar pedagogicamente o grupo de professores do curso, da instituição, passando a deixar aberto um espaço para expor suas práticas, pedir opiniões e opinar sobre os processos dos demais, reforçando o quão fundamental são as interações sociais e o valor singular da colaboração (VYGOTSKY, 2000), no sentido de equalizar os fazeres, os saberes e as expectativas em relação à formação dos professores.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BARROS, A. A. M. de. A Mediação no Contexto das Práticas Pedagógicas na Educação Infantil. In: **XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe)**. Cuiabá. Anais... Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRUNER, J. **Vygotsky**: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, J. (Ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CASTANHO, M. E. L. M.; COSTA, E. A. P. **Vygotsky e a Formação de Professores**. Revista da Educação: PUC-Campinas, v. 3, n. 6, p. 45-51, jun. 1999.

ESTÊVÃO, C. V. Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**: v. 22, n. 2, p. 35-52, dez. 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENES, O. M. e LONGAREZI, A. M. A Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural. In: **X Congresso Nacional de Educação (Educere)**. Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

HALLWASS, L. C. L. **Relações entre interesses, interação social e aprendizagem na Educação a Distância. Estudo de casos no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas**. 170 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2010.

_____. **Programa de Qualificação de Trabalhos de Conclusão de Curso: ações focadas na qualidade dos trabalhos acadêmicos**. In: 22º Seminário de Educação, Tecnologia e Sociedade. Taquara. Atas... Taquara: Faculdades Integradas de Taquara, 2017.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LOPES, A. C. e LÓPEZ, S B. **A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM**. Educação em Revista: v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORETTI, V. D. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para Atividade docente. In: **IX Encontro Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee)**. São Paulo. Anais... São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.

NEWMAN, J. e CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**: v. 37, n. 2, p. 353-381, ago. 2012.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 21, n. 71, 2000.

ROSENBERG, M. J. **e-Learning: estratégias para a transmissão do conhecimento na Era digital**. São Paulo: Makron Books, 2002.

SCARDMALLIA, M. e BEREITER, C. Knowledge telling and knowlwdge transforming in written composition. In: ROSEMBERG, S. (Org.). **Advances in applied psycholinguistic: reading, writing and language learning**, p. 142-175. Cambridge: Cambrigde University Press, 1987.

SFORNI, M. S. de F. e VIEIRA, R. de A. **Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente**. Educação: v. 31, n. 3, p. 239-244, set./dez. 2008.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MICROBIOLOGIA E COMUNIDADE: DESAFIOS DA EXTENSÃO NO CURRÍCULO DA GRADUAÇÃO

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 13/03/2020

Simone do Nascimento Fraga

Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, Núcleo de Saúde Coletiva
Vitória de Santo Antão – PE
<http://lattes.cnpq.br/1517509550088343>

Letícia Gabrielly de França Almeida

Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, Núcleo Ciências Biológicas
Vitória de Santo Antão – PE
<http://lattes.cnpq.br/4006501401942637>

RESUMO: A Extensão universitária constitui uma prática desenvolvida nas universidades que contribui para a formação dos estudantes. Ela funciona como uma sala de aula aberta, em que o conhecimento é produzido na universidade e extrapola seus muros, ao mesmo passo que é aperfeiçoado pela troca de saberes entre a universidade e diversos setores da sociedade. Apesar de sua importância para a formação profissional, seu processo de curricularização, através do qual ela deverá ocupar 10% da carga horária total dos cursos universitários, permanece sendo um desafio. O objetivo deste estudo foi trabalhar temas relevantes no campo

da microbiologia com usuários de uma Unidade Básica de Saúde (UBS) por meio de um projeto de Extensão derivado de uma disciplina de um curso universitário, de modo que esta prática contribua para a formação profissional dos estudantes. As ações de Extensão permitiram uma interação mútua entre acadêmicos e a comunidade, o que possibilitou a troca de conhecimento sobre os temas abordados nas ações. Foi possível viabilizar o acesso da comunidade ao conhecimento técnico de temas relacionados à saúde, no âmbito da microbiologia, além de possibilitar a troca de experiência entre o binômio academia-comunidade. A expressividade da troca de experiência entre os estudantes e a comunidade fortaleceu o significado da Extensão na formação acadêmica e profissional dos estudantes. Apesar disso, mesmo diante da comprovada importância da extensão como parte do processo acadêmico, há grandes desafios para o seu fortalecimento e implementação como componente curricular nos cursos de graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade. Curricularização da Extensão. Microbiologia.

MICROBIOLOGY AND COMMUNITY: CHALLENGES OF EXTENSION IN THE GRADUATION CURRICULUM

ABSTRACT: University extension is a developed practice that contributes to the students training. It is like an open classroom, in which the knowledge produced at the university goes beyond its walls, while being improved by the exchange of knowledge between the university and several sectors of society. Despite of its importance for professional training, the curricularization process, which should occupy 10% of the total hours of university courses, it remains a challenge. The aim of this study was to develop relevant topics in the field of microbiology with the Basic Health Unit (BHS) users through an Extension project derived from an university course discipline, in order to contribute to the professional training of students. The Extension actions allowed a mutual interaction between the academic sector and the community, which enables an exchange of knowledge within the topics covered by the actions. With this study, the community's access to the technical knowledge, within the scope of microbiology, was possible and its enable the exchange of experience between the academy and the community. The experiences exchange with the community strengthened the meaning of Extension in the students academic and professional life. Despite of the importance of extension as part of the academic process, there are still challenges for its strengthening and implementation as a curricular component in graduation courses.

KEYWORDS: Community. Extension curricularization. Microbiology.

1 | INTRODUÇÃO

Nascida nas universidades europeias, no século XIX, a Extensão teve início na Inglaterra, Bélgica e Alemanha, antes de alcançar todo o território europeu. Em 1880, quando as atividades extensionistas começaram a ser desenvolvidas em territórios estadunidenses, foi possível a sua popularização dentro das universidades, com a finalidade de difundir o conhecimento para a população (DE PAULA, 2013; COELHO, 2017).

No Brasil, um dos primeiros registros de atividades de Extensão foi em meados de 1910, na Universidade Livre de São Paulo. Contudo, não houve repercussão e nem interesse suficiente da população, devido à forma desordenada como ela foi ofertada. Só em abril de 1931 a Extensão foi reconhecida pelo Estatuto das Universidades como atividade universitária oficial, pelo Decreto Federal 19.851 (CARBONARI; PEREIRA, 2007), que unificou pela primeira vez o ensino, a pesquisa e a extensão, tornando o pilar da formação acadêmica completo e triplo (BUFFA, 2007).

Por volta de 1960, em meio ao militarismo, o professor pernambucano Paulo Freire liderou uma mobilização popular muito importante, a qual teve um papel fundamental na reforma da Extensão no Brasil, que defendia a autonomia das atividades extensionistas não somente como instrumento de dissipação de conhecimento, mas também de impacto

sociocultural, através da qual seria possível buscar respostas que auxiliassem na transformação social (COELHO, 2017; INCROCCI; ANDRADE, 2018).

Em 1987, foi criado o Fórum de Pró-reitores de Extensão (Forproex) que tem a função de articular e unificar as atividades de Extensão universitária à sociedade. Segundo o levantamento de dados realizado por Incrocci e Andrade (2018), os editais específicos para projetos de extensão só começaram ser liberados em 2000 e atingiram o ápice de projetos aprovados em 2015, com mais de 800 aprovações.

Aos poucos, as atividades extensionistas têm ocupado um grande espaço dentro nos muros acadêmicos, tendo em vista a necessidade desse instrumento para uma formação completa dos universitários como seres críticos, pensantes e profissionalmente aptos ao seu futuro campo de trabalho.

Baseado neste contexto, e após muitas décadas de luta pela valorização da Extensão como atividade acadêmica, a Curricularização da Extensão vem por em prática algumas premissas, uma vez que a prática extensionista se mostra cada vez mais relevante na formação acadêmico-profissional. As atividades de Extensão devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos (BRASIL, 2018). Para tanto, é de suma importância a implementação das diretrizes da Extensão, elaboradas pelo Forproex em 2012, e adotadas pela Política Nacional de Extensão. Dentre elas, estão:

- a. *Interação dialógica*: refere-se ao diálogo e à troca de saberes, superando, assim, o discurso da hegemonia acadêmica. Assim, não cabe mais estender à sociedade o conhecimento produzido e acumulado pela universidade, mas sim de produzir o conhecimento com a sociedade, de forma que tal conhecimento participe do processo de superação da desigualdade e da exclusão social, o que se estabelece como o centro da dimensão ética dos processos de Extensão Universitária.
- b. *Interdisciplinaridade e interprofissionalidade*: enquanto que a interdisciplinaridade compreende a integração e a articulação de diferentes saberes, a interprofissionalidade se refere à práticas cujos resultados compreendem o trabalho de uma equipe multidisciplinar de profissionais (PEDUZZI et al., 2013).
- c. *Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*: esta é a base do processo acadêmico em que ensino e extensão, assim como ensino e pesquisa, devem estar conectados para poder ser observada a real atuação da universidade diante da sociedade. Esta relação garante possibilidades importantes na trajetória acadêmica do estudante e do docente.
- d. *Impacto na formação do estudante*: enquanto parte do tripé que garante o processo universitário, a Extensão reafirma os compromissos éticos e solidários da universidade pública brasileira. Desta forma, a Extensão, no currículo estudantil, deve estar sustentada em iniciativas que viabilizem a flexibilização curricular.
- e. *Impacto e transformação social*: reafirma a Extensão como atividade que estabele-

ce a comunicação entre sociedade e universidade, com uma visão transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população, além de propiciadora do desenvolvimento social e regional.

Enquanto que, de um lado, a universidade se utiliza de atividades extensionistas para se fazer presente, de forma rápida e constante, na sociedade, esta, por sua vez, parece se apoiar nas atividades de extensão para melhorar a saúde e a cultura de seu povo. Neste sentido, discutir e trabalhar temas inerentes à academia com os setores da sociedade representa a força que o binômio sociedade-academia exerce sobre o fortalecimento da formação acadêmica e da expressão da sociedade para o seu próprio crescimento e desenvolvimento.

A microbiologia é um tema visto como inimigo, pela população em geral, devido à falta de conhecimento desta sobre a importância desses seres vivos, os microrganismos. O fato das bactérias, fungos e vírus, dentre outros, não serem vistos à olho nú, faz com que a população desacredite na sua existência, ignorando, muitas vezes, certos cuidados de higiene e de saúde que deveria ter. Desta forma, trabalhar temas referentes à microbiologia, por meio da Extensão, poderá fortalecer a autonomia da população sobre os cuidados com a saúde individual e coletiva, além de possibilitar a prática extensionista na formação dos futuros profissionais.

O objetivo deste estudo foi trabalhar temas relevantes no campo da microbiologia com usuários de uma Unidade Básica de Saúde (UBS) por meio de um projeto de Extensão derivado de uma disciplina de um curso universitário.

2 | METODOLOGIA

Na perspectiva da interdisciplinaridade, o projeto foi desenvolvido entre docentes e estudantes dos cursos de graduação em Ciências Biológicas, Enfermagem e Saúde Coletiva do Centro Acadêmico de Vitória da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAV), com usuários da UBS do bairro Bela Vista, situado no município de Vitória de Santo Antão-PE. Alguns temas referentes à microbiologia e imunologia foram selecionados de acordo com a época do ano, segundo o que estava sendo mais debatido no momento na comunidade e entre os meios de comunicação, e abordados sob forma de rodas de diálogo com os usuários que frequentaram a UBS nos dias das ações. Ao longo de uma ou duas semanas, a equipe se engajava em estudar o tema, discutir entre os pares e os docentes envolvidos e, a partir de então, elaborar recursos lúdicos como placas informativas, cartazes e/ou modelos didáticos, para serem utilizados nas ações de Extensão.

Os estudantes extensionistas, em roda de diálogo com os usuários presentes na UBS, em um tempo de 30 a 40 minutos, desenvolveram as respectivas exposições temáticas de forma sucinta sobre questões da atualidade, contando com o apoio dos recursos lúdicos supracitados. A participação dos usuários era voluntária e, após a roda de diálogo, tanto

os usuários quantos os funcionários da UBS costumavam indicar temas de interesse para serem trabalhados nas ações extensionistas subsequentes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta das ações realizadas permitiu a interação entre os acadêmicos e usuários da UBS, visto que este modelo possibilitou levar conhecimento sobre microbiologia à comunidade. Os usuários que participaram das ações interagem ativamente, de forma que a troca de experiência entre os acadêmicos e a comunidade fosse alcançada.

Segundo Buffa (2007), a disponibilização do conhecimento científico à sociedade não é algo meramente assistencial ou simplesmente uma benevolência feita por universitários fora dos muros acadêmicos, mas sim uma obrigatoriedade de prestação de contas da ciência produzida dentro dos muros das universidades.

Esta ação positiva de transmissão de conhecimento também trás benefícios aos estudantes, levando em conta que a extensão permite a troca de saberes entre comunidade e academia (FERNANDES et al., 2012). Este viés de mão dupla tem o poder de consolidar o processo formativo de profissionais responsáveis com as necessidades sociais (ALMEIDA, 2015; NUNES, SILVA; 2011).

Durante as rodas de diálogo, os estudantes se mostraram proativos e conscientes do seu papel enquanto elemento transformador da realidade social, o que denota o desenvolvimento do protagonismo estudantil, em parte, resultado de participações de ações extensionistas, que levam ao seu empoderamento enquanto ser que pensa e que realiza, se mostrando como protagonista e responsável por sua formação profissional.

A construção de novas estratégias de intervenção em situações de desenvolvimento e emergências é obtida através de resultados de ações extensionistas. Assim:

As práticas extensionistas, ademais, promovem não tão somente o compromisso da instituição universitária, para além de seus muros, com o desenvolvimento socioeconômico e cultural e a formação acadêmica e cidadã dos sujeitos envolvidos. Elas se desenham inclusive com excelentes oportunidades de se pensar sobre transformações necessárias da universidade, dentro dos seus muros, na contemporaneidade, questionando os seus paradigmas, princípios, metodologias e metas. Elas se configuram ainda como relevantes agendas de enfrentamento de tensões e provocações que lhe são apresentadas por outros segmentos sociais e pela população onde ela está inserida (SANTIAGO, 2017, p.15).

No currículo acadêmico, a extensão é entendida como uma “sala de aula aberta” que se mostra atrativa para o estudante em formação, estando fortemente alicerçada nas demandas da sociedade (DE PAULA, 2013; FERNANDES et al., 2012). A prática extensionista exige e estimula nos discentes a ação de inovar e reinventar estratégias de caráter transformador sobre a sociedade, de modo que atenda as necessidades atuais da população (SANTIAGO, 2017).

Essa produção de novos saberes junto à comunidade é capaz de desenvolver,

no estudante extensionista, habilidades importantes e integradoras de autonomia e competência no seu futuro campo de trabalho. Nessa perspectiva, a Extensão trás um mecanismo que integra o estudante a situações que lhe exigem tais características (SANTOS et al., 2016).

Apesar de todos esses benefícios trazidos pela Extensão universitária, existem grandes barreiras que impedem sua curricularização, tais como questões administrativas (falta de aporte de materiais), culturais (falta de conhecimento e valorização do projeto) e, por fim, questões pedagógicas (falta do estreitamento entre ensino e extensão, o qual é proporcionado por parte dos docentes:

É preciso acrescentar que a inserção do ensino experimental requer mudanças no currículo. Atividades de extensão são, com frequência, multidisciplinares, portanto não são de domínio exclusivo de uma área ou subárea do conhecimento (COELHO, 2017).

Neste contexto, a transversalidade inerente à Extensão coloca em evidência a importância de curricularizá-la (COELHO, 2017), tendo em vista a importância do desenvolvimento de projetos de Extensão durante a formação acadêmica (SANTOS et al., 2016; NUNES; SILVA, 2011). A curricularização da Extensão proporciona a formação profissional de cidadãos cada vez mais capacitados em produzir e transmitir o conhecimento científico à população (RIBEIRO et al., 2016). Mendonça e Silva (2002) dizem que a existência da Extensão é de suma importância para a comunidade e para os estudantes, pois ela é o canal que permite a difusão da ciência produzida dentro dos muros acadêmicos.

Existe uma grande necessidade de unificar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão a fim de aclarar o real papel social da universidade (SILVA; VASCONCELOS, 2006), portanto a construção de um meio de comunicação entre a comunidade e o meio acadêmico é imprescindível para levantamento de soluções de graves problemas sociais. Neste pensamento, a universidade, por meio da Extensão, torna-se um instrumento de articulação para a propagação de conhecimento científico.

A interação dos ambientes acadêmicos com a comunidade permite a construção de práticas sócio-educativas cada vez mais eficientes, a qual põe o estudante como sujeitos ativos e também passivos deste processo. Conforme corrobora trabalho publicado em 2019:

Na extensão, o indivíduo-aluno não tem como continuar sendo apenas um. Ele transborda o limite do individualismo e se lança em um projeto coletivo, feito por várias mãos, cujo equilíbrio é instável e requer o desenvolvimento de múltiplas competências em um contexto real e contingente, tais como: empatia; liderança; senso de responsabilidade; adaptação a cenários adversos; postura crítica e problematizadora da realidade, assim como competências colaborativas aplicadas ao trabalho em equipe (COSTA et al., 2019).

A Extensão, desta forma, se destaca no modo como vai influenciar a sociedade, bem como a formação profissional, que é moldada diante desta experiência, de modo que esta passa a ser uma “sala de aula aberta”, muito importante na formação acadêmica-

profissional. Diante disso, trabalhar temas relacionados à microbiologia com a sociedade parece ser instigador, tendo em vista o mundo novo, dos microrganismos, levado à sociedade pelos estudantes extensionistas, bem como os desafios trazidos por setores da sociedade, envolvendo o conhecimento popular.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se, portanto, que as ações práticas de Extensão se enquadraram à realidade, visto que unir teoria e prática coopera com qualidade na formação. O trabalho foi capaz de levar conhecimento não somente à população, mas também aos estudantes, permitindo que os mesmos construam experiências importantes para uma boa formação profissional. Levando em consideração as premissas da Extensão, os discentes puderam pensar e se expressar de forma ampla, por meio da conexão estabelecida entre o futuro profissional de saúde e a realidade vivenciada com a população.

Mesmo com notável importância, há grandes desafios para o fortalecimento destas atividades, dentre os quais, a abertura dos engessados currículos dos cursos de graduação para inserir atividades de Extensão como componente da matriz curricular (DEUS, 2017). Portanto, é de suma importância analisar e estruturar de forma consciente o fortalecimento das atividades extensionistas, pois por meio delas, a sociedade é inserida ao meio científico e o estudante recebe de volta a experiência e a qualidade de formação acadêmica em que a prática de um trabalho desenvolvido com os setores da sociedade lhe proporciona.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.P. A extensão universitária no Brasil processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **Diversités REcherches et Terrains**, n.7 p.56-67, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei no 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 49 e 50. 2018.

BUFFA, E.; CANALES, R. P. **Extensão: Meio de Comunicação Entre Universidade e Comunidade**. São Paulo: EccoS Revista Científica. 2007, v. 9, n. 1, p. 157-169.

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. C. **A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade**. Itatiba: Revista de Educação, 2007 v. 10, n. 10, p. 23-28, .

COELHO, G. C. **A extensão universitária e sua inserção curricular**. Interfaces – Revista de Extensão da UFMG, 2017, v. 5, n. 2, p. 5-20.

COSTA, C. R.; TEIXEIRA, A. G.; SOUZA, M. M. **Extensão universitária: diretrizes para a prática docente**. Revista Científica da Faculdade Unimed. 2019, v.1 n.1, p. 57-72.

DE PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces – Revista de Extensão da UFMG, 2013, v. 1, n. 1, p. 5-23.

DEUS, S. F. B. **A valorização da Extensão universitária no Brasil.** Entrevista concedida a Geraldo Ceni Coelho. Revista Brasileira de Extensão Universitária, 2017, v. 8, n. 2, p. 121-124.

FERNANDES, M. C.; SILVA, L. M. S.; MACHADO, A. L. G.; MOREIRA, T. M. M. **Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas.** Belo Horizonte: Educação em revista. 2012, v. 28. n. 4.

INCROCCI, L. M. De M. C.; ANDRADE, T. H. N. De. **O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC.** Revista Sociedade e Estado, 2018, v. 33, n. 1, p. 189-214.

MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, P.S. **Extensão Universitária: Uma nova relação com a administração pública.** São Paulo: Extensão Universitária: ação comunitária em universidades brasileiras. 2002, v. 3, p. 29-44.

NUNES, A. L. De P. F.; SILVA, M. B. C. **A extensão universitária no ensino superior e a sociedade.** Barbacena: Mal-estar e Sociedade. 2011, Ano IV. n.7, p. 119-133.

DE PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces – Revista de Extensão da UFMG, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

PEDUZZI, Marina et al. **Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários.** São Paulo: *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. 2013, v. 47, n. 4, p. 977-983. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420130000400029>>. Acesso em: 6 dez. 2016. [Links]

RIBEIRO, M. A.; CAVALCANTE, A. S. P.; ALBUQUERQUE, I. M. N.; VASCONCELOS, M. I. O. **A extensão universitária na perspectiva de estudantes de cursos de graduação da área da saúde.** Rio de Janeiro: Interagir: pensando a extensão. 2016, n. 21, p. 55-69.

SANTIAGO, A.R. Extensão universitária: entre o pensar, experiências e por fazer. *In*: SOUSA, A. De J.; CARNEIRO, S. R. De O.; ROCHA, V. O. **Extensão Universitária na UFRB.** Cruz das Almas: Editora, 2017. 325p

SANTOS, J. H. De S.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. **Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior.** Revista Brasileira de Extensão Universitária. 2016, v. 7, n. 1, p. 23-28.

SILVA, M. Do S.; VASCONCELOS, S. D. **Extensão universitária e formação profissional: avaliação da experiência das Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco.** Estudos em Avaliação Educacional, 2006, v. 17, n. 33, p. 119-136.

LUDOTECA UNIVERSITÁRIA: SITUAÇÕES BRINCANTES E PAPEIS DE GÊNERO EM FOCO

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 31/03/2020

Maria do Carmo Morales Pinheiro

Universidade Federal de Catalão, Educação
Física, Catalão/Goiás
<http://lattes.cnpq.br/1429555671168699>

Iuri Silva Eziquiel

Universidade Federal de Catalão, Educação
Física, Catalão/Goiás
<http://lattes.cnpq.br/4348872799983100>

Produto do Projeto de extensão “Ludoteca Universitária: lugar-tempo de experimentação do corpo e de produção de subjetividade a partir do brincar”, da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar a Ludoteca UFCAT e seu funcionamento, bem como relatar situações brincantes vividas pelas crianças no projeto de extensão “Ludoteca Universitária: lugar-tempo de experimentação do corpo e de produção de subjetividade a partir do brincar”. A partir de Vigotski (1991a; 1991b); Santos (2014); Pinheiro (2018); Finco (2003), buscamos entender o brincar como pertinente à aprendizagem e ao desenvolvimento humano,

sempre imersos num processo cultural constitutivo. Com base nisso, destacamos duas cenas brincantes ocorridas em nossa ludoteca para pensá-las, sobretudo, a partir de um recorte da questão de gênero que aparece nesse cenário lúdico.

PALAVRAS-CHAVE: Ludoteca. Infância. Brincar. Experimentação. Gênero.

UNIVERSITY LUDOTECHA: PLAYING SITUATIONS AND GENDER ROLES IN FOCUS

ABSTRACT: The objective of this work is to present the UFCAT Ludoteca and its functioning, as well as to report playful situations experienced by children in the extension project “University Ludoteca: place-time for experimenting the body and producing subjectivity from playing”. From Vigotski (1991a; 1991b); Santos (2014); Pinheiro (2018); Finco (2003), we seek to understand playing as relevant to learning and human development, always immersed in a constitutive cultural process. Based on this, we highlight two playful scenes that took place in our playroom to think about them, above all, from an outline of the gender issue that appears in this playful

cenário.

KEYWORDS: Ludoteca. Infancy. To play. Experimenting. Gender.

1 | INTRODUÇÃO

A Ludoteca Universitária da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), até 2019, Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás (RC/UFG)¹, é um laboratório do curso de Educação Física, em funcionamento desde 2010, cujo início se deu com o planejamento, preparação e captação de recursos para compor o ambiente ao qual a ação extensionista ora em foco, se liga.

A ação extensionista citada se intitula “Ludoteca Universitária: lugar-tempo de experimentação do corpo e de produção de subjetividade a partir do brincar” e objetiva, sobretudo, possibilitar a existência de um ambiente de lazer-arte-educação no interior da universidade, que possa ser acessado, sobretudo, por crianças.

Falar em educação/formação requer falar de desafios, estes que estão atravessados o tempo todo em nosso caminho. É a partir deles que buscamos a superação e a vontade de crescer, de fazer ciência e arte, transformando os ambientes universitários em lugares nos quais também as crianças brincantes possam ampliar seu contato com a cultura por meio da ludicidade proporcionada pela presença corporal.

Nessa direção, a ação extensionista em foco visa inúmeros objetivos, dentre os quais:

1. Criar, na Regional Catalão, um ambiente de cultura e de arte-educação para a comunidade interna da UFG/RC (crianças vinculadas à servidores e estudantes) e para a comunidade externa (escolas, vizinhança, abrigos, centros especializados de atendimento, órgãos comunitários), possibilitando seu acesso à produção lúdica contemporânea e tradicional por meio do acervo disponibilizado pela Ludoteca. Além disso, possibilitar o acesso desse acervo aos estudantes de graduação; 2. Articular ensino, pesquisa e extensão na formação acadêmica a partir das ações desenvolvidas na Ludoteca, atentando-se para a produção infantil como material de investigação e de produção de conhecimentos; 3. Tratar a Ludoteca como ambiente de formação de professores- educadores-brinquedistas, sobretudo, os estudantes da graduação, fomentando debates, reflexões e investigações (PINHEIRO, 2018b, p.6).

Sendo uma ação que busca a articulação entre ensino, extensão e pesquisa, ou seja, que privilegia a produção de conhecimentos, buscamos, além de receber e atender as crianças para que possam brincar, registrar de algum modo esses momentos, com fotos, diários de campo e vídeos (para os quais temos um termo de concordância dos seus responsáveis).

Enfatizamos que este texto visa apresentar algumas experimentações brincantes dos corpos-crianças atendidos, destacando aspectos que chamaram atenção, sobretudo

1. A sigla UFG/RC (Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão), inevitavelmente aparecerá porque a transição desta instituição para a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) se deu em fins de 2019, motivo pelo qual todos os documentos existentes veiculam o registro da sigla UFG/RC. Diante disso, pedimos que a referida sigla seja lida como sinônimo de UFCAT, pois não há como alterar documentos que, neste texto, precisam ser citados.

acerca da temática do gênero no brincar, quer dizer, de como meninos brincam livremente de papéis de gênero historicamente estereotipados como sendo de meninas, e o fazem de modo muito espontâneo e leve.

A Ludoteca Universitária UFCAT: concepção e funcionamento

Normalmente, os ambientes que agregam brinquedos e a atividade do brincar – em universidades brasileiras tanto quanto em outros espaços sociais – são denominados Brinquedotecas. No Brasil, inclusive há uma Associação Nacional de Brinquedotecas, que visa dar organicidade às mais de 500 brinquedotecas brasileiras existentes (KISHIMOTO, 2012), disponibilizando cursos de formação de brinquedistas, material bibliográfico, orientações para a montagem e condução de brinquedotecas, dentre outros serviços de apoio.

Em nosso caso, optamos por usar o termo Ludoteca por compreender que:

(...) o termo Brinquedoteca remete ao objeto brinquedo de modo estrito, e, como somos oriundos da área de Educação Física, consideramos o Corpo como primeiro (e sempre presente) objeto brincante, motivo pelo qual múltiplas brincadeiras podem acontecer sem contar, necessariamente, com a presença de um objeto externo a ele. Além disso, [pensamos] a ludicidade como Eixo a partir do qual os seres humanos produzem significado, sentido e, desse modo, subjetividades. Assim, consideramos que o termo Ludoteca soa mais amplo e responde melhor à concepção que sustenta o trabalho deste Laboratório, uma vez que o corpo é para nós, o primeiro objeto do brincar. É a partir do próprio corpo que a criança começa a se desenvolver e conhecer a si mesma (PINHEIRO, 2018b, p. 2, *interpolações nossas*).

Concebemos a Ludoteca como um ambiente de formação tanto para os ludotecários (responsável pelos atendimentos da ludoteca), quanto para os adultos e crianças que a visitam diária ou esporadicamente. A isso, juntamos o fato da Ludoteca estar alocada em uma universidade, o que impõe a tarefa de oferecer preparação técnica e humana consistente para o pleno exercício das funções universitárias: ensino, pesquisa e extensão.

O laboratório recebe diariamente crianças que possuem vínculos com a comunidade acadêmica, como servidores públicos e/ou estudantes universitários; mas também agenda visitas da comunidade externa, constituída por instituições educativas, como escolas, ou de assistência e amparo à infância.

São cadastradas crianças de 0 a 12 anos de idade que fazem da ludoteca um lugar encantador, pois nela, independente de idade, classe social ou gênero, podem ser o que quiserem, assim como alude o Regimento da ludoteca (2012): “A ludoteca caracteriza-se por ser um lugar livre de brincar”. É também a partir das situações brincantes que as crianças começam a conhecer si mesmas, desde que sejam feitas as mediações (VIGOTSKI, 1991a) necessárias para isso.

Enfatizamos que as fichas de cadastro das crianças são um instrumento importante de vínculo da nossa ludoteca com seus responsáveis, pois as informações nela contidas nos permitem avisá-los frente a quaisquer demandas emergenciais.

A sala é ambientada de forma agradável, toda colorida e alegre, chamando atenção

de quem passa pelo corredor; está equipada com objetos lúdicos variados nos cantos de brincar: da fantasia, piscina de bolinhas, pebolim, livros de literatura infantil, equipamentos eletrônicos, pelúcias e bonecas, brinquedos de madeira/tradicionais, casinha de boneca, mecânico maluco, cozinha de madeira, dentre outros.

As crianças são o principal público-alvo do projeto extensionista, mas sempre recebemos visitas de pessoas de todas as faixas etárias, que veem a ludoteca como um lugar para descansar da pressão cotidiana, parar a correria e, simplesmente, brincar. São muitos os graduandos, de diversos cursos, que a frequentaram assiduamente em 2019, acreditamos que em função de sua temporária localização no Bloco Didático I, onde ocorrem as aulas da instituição. Esse é um processo que mostra o potencial do ambiente Ludoteca para atrair e contagiar não apenas crianças, mas todo e qualquer ser humano aberto e disposto à fruir lazer, arte e cultura.

Para um estudante de Licenciatura em Educação Física (EF), entender o brincar como atividade e processo que põe em movimento múltiplas aprendizagens é de extrema importância, uma vez que autores como Pinheiro (2018a); Santos (2014); Kishimoto (2012), Vigotski (1991a, 1991b), destacam o brincar como um disparador de aprendizagens. Vigotski (1991a) afirma que ao brincar (na presença ou não do brinquedo), a criança vai além do seu comportamento habitual, porque na representação dos papéis escolhidos ou atribuídos pelos pares e objetos disponíveis para o jogo, a criança precisa mostrar-se maior do que realmente é, portanto, põe em movimento processos de pensamento e de ação que não realiza cotidianamente. Nesse sentido, nem sempre é necessário ensinar a brincar, pois os momentos brincantes são momentos de expressão singular, em que as crianças experimentam as imagens que tem do mundo, invertendo-as, revertendo-as, transformando-as e, com isso, experimentando aprendizagem e crescimento intelectual e afetivo.

São realizados atendimentos regulares no período noturno três vezes por semana. Neles, cerca de seis a oito crianças são atendidas por noite, dentre meninos e meninas. Além disso, em 2019, a Ludoteca recebeu cerca de 90 estudantes de escolas públicas da cidade de Catalão, entre 7 e 13 anos de idade, por ocasião da realização de um evento do Curso de Educação Física.

Nesses atendimentos, são realizadas atividades tais como: pinturas, brincadeiras (individuais e acompanhadas) com pelúcias, bonecas, com e sem fantasia, leituras de nossos livros, dentre outras. É importante ressaltar que os adultos que visitam a ludoteca parecem se sentir crianças quando nela estão, sendo livres para brincarem do que quiserem, uma vez que a ludoteca convida a isso. Ou seja, os brincantes tem a total liberdade de escolher com quais objetos lúdicos farão suas brincadeiras, como brincarão com os mesmos, os temas de suas brincadeiras, além de decidirem se querem brincar sozinhos (unicamente com os brinquedos escolhidos) ou acompanhados (por outras crianças ou pelo brinquedista), atendendo a um dos princípios fundamentais da existência

de ludotecas, como afirmam Pinheiro (2018a) e Santos (2005).

É importante ressaltar que todas as crianças e adultos que brincam em nosso laboratório, com o decorrer dos dias, passam a entender a rotina de uso dos objetos, que inclui a brincadeira e posterior devolução dos objetos aos seus lugares de origem. Nesse momento é responsabilidade do ludotecário-brinquedista orientar esse processo, de cuidado dos materiais lúdicos e devolução dos brinquedos nas estantes ou cantos de brincar, ajudando com informações que criam um clima de corresponsabilidade pelo ambiente.

É aqui que o brincar livre faz sentido: meninos brincam de fazer comida e meninas brincam de carrinho; fazem isso, claro, desde que se sintam à vontade e com vontade de brincar com esses objetos que aparecem tão demarcados por papéis de gênero que até nos surpreendemos que, no caso desses brincantes, é uma demarcação que não parece ter relevância alguma. Essa observação nos é muito cara posto que reforça uma das potências de uma Ludoteca: proteger o comportamento de quem brinca da censura normalmente presente em nossa sociedade, fazendo-se ocasião de frivolidade e flexibilidade. Na brincadeira em uma Ludoteca, os brincantes fazem uso dos papéis sociais como lhes aprouver: liberados da formalidade das regras e convenções sociais (PINHEIRO, 2018a, 2018b; PORTO, 1998).

2 | BRINCADEIRAS INFANTIS: CORPO E QUESTÕES DE GÊNERO

A ludoteca é, para o brinquedista em processo de constituição, um elemento essencial na formação acadêmica. As vivências práticas oferecidas pelo laboratório e projeto extensionista requerem, para o seu bom funcionamento, a realização de estudos, pesquisas, leituras e rodas de conversas que envolvam temáticas praticadas no ambiente da ludoteca. A criança, o brinquedo, a brincadeira e a arte de brincar são temas fundamentais, pois, é por meio do aprofundamento dos estudos, que somos capazes de responder e levantar alguns questionamentos: Quem brinca? Como brinca? Do que se brinca? Para que se brinca? Quais as relações possíveis entre brincar, aprendizagem, desenvolvimento humano e cultura? É a partir destes questionamentos que nossos estudos são realizados e ampliados.

As visitas à Ludoteca, feitas por diversos públicos, são sempre recheadas de diversas brincadeiras, pois é só entrarem nesse ambiente que nossos visitantes, sujeitos das ações, são, simultaneamente, convidados e convidam ao brincar. Sobretudo as crianças, se dirigem aos locais que de algum modo lhes provocam, e, assim, começam suas cenas brincantes. Desse modo, é notório que elas possuem uma referência (modelo) de como e com o que brincar, como se já planejassem suas brincadeiras, o que nos leva a pensar que, possivelmente, já fazem parte de seus cotidianos. Temos como por exemplo brincar de fazer comida, na mini cozinha de nossa ludoteca. Nessa direção, Vigotski (1991b)

ensina que os conteúdos presentes na atividade do brincar se fundamentam nas práticas culturais dos grupos aos quais as crianças pertencem. São essas práticas, cultural e historicamente constituídas, que alimentam as crianças em suas brincadeiras, que, então, exercitam papéis sociais, formulando cenas e aprendendo a se posicionar. O referido autor, diz, inclusive, que o ato de brincar, sempre veiculador de significados socialmente instituídos, inicialmente, ou seja, para as crianças da primeira infância, possui regras implícitas e significados sociais explícitos, e, apenas mais tarde, as regras se tornarão explícitas, sendo que aí, os significados sociais ficarão implícitos.

Podemos perceber que, não na sua maioria, mas que em algumas situações, as brincadeiras exercitadas dentro da ludoteca são uma espécie de herança trazida de casa, pois parecem mostrar que a criança está reproduzindo algo que presenciou no âmbito privado, como é o caso que destacamos a seguir:

Um menino (V.) de oito anos de idade é uma das crianças mais frequentes na Ludoteca nos últimos meses. Ele é sobrinho de uma servidora terceirizada que cuida da manutenção e limpeza da universidade e sempre vai com ele nos horários em que a ludoteca está aberta. Certa vez o menino estava brincando com a mini cozinha infantil que é parte do acervo da ludoteca, e o questionamos acerca do que brincava ali naquele canto. Sua resposta foi óbvia: 'Estou brincando de fazer comida, estou fazendo uma omelete muito gostosa'. Nesse momento a criança simulava de fato que estava fazendo uma 'deliciosa omelete', e jogava o ovo para cima, aparava com a frigideira e, logo após, a comia (Diário de Campo, 2019, p.2).

Este fato nos chamou muita atenção por se tratar de uma criança do gênero masculino que brincava na cozinha de fazer comidinha, ação que vemos acontecer, normalmente, com meninas.

Finco (2003, p. 91) apresenta o conceito de gênero como sendo uma “construção social que uma determinada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres”. De nosso ponto de vista, pensamos que as brincadeiras, dentro e fora dos espaços universitários, em ações extensionistas, não precisam de demarcações de gênero, pois o importante é o modo como os pequenos se conduzem nos momentos lúdicos, com relação a si e aos outros, parceiros na brincadeira. Porém, as pressões sociais para fixar modos de brincar, sobretudo com relação à comportamentos considerados apropriados/adequados a meninos e meninas, é uma constante com a qual temos que lidar. As brincadeiras são exercícios de papéis sociais, boa parte das vezes, reproduzidos, reforçando estereótipos; porém, tais papéis também são questionados pelas crianças nos momentos brincantes, o que oportuniza redirecionamentos de posições e elaborações à respeito desses mesmos papéis, o que presenciamos na situação supracitada. Nessa mesma direção, Finco (2003, p. 6) afirma que frente à enorme variedade de brinquedos e as diversas opções de brincadeiras, “as crianças brincam espontaneamente com os brinquedos que escolhem sem constrangimentos”.

Outra situação interessante que também marcou nossas observações em uma brincadeira, foi o fato de um outro menino, de 11 anos, estar brincando com uma boneca,

que, ao final da brincadeira, descobrimos juntos ser um boneco. Mas qual foi a situação instigante para que descobríssemos que se tratava de uma boneca ou boneco?

O brinquedo estava na prateleira e sem roupas. O menino de 11 anos pegou o que pensou ser uma boneca e andou com ela para lá e para cá, questionando ao brinquedista qual era o nome daquele objeto. A resposta que obtive foi a de que se tratava de uma boneca. Logo após, veio outro questionamento. A criança perguntou o porquê de ser uma boneca e ter o órgão genital masculino. Nesse momento, experimentamos uma sensação de surpresa, tensão, e, ao mesmo tempo, comicidade. Perplexos diante da situação, ao mesmo tempo em que risonhos, ao final de nosso diálogo, concluímos que se tratava de um boneco, e não uma boneca.

Um detalhe que nos instigou, foi quanto às sensações de estranheza e perplexidade às quais a situação nos levou: frente a um corpo que pode estar fora dos cânones instituídos socialmente, mas que nos ensinaram a olhar para ele dessa forma, procurando a efetivação da norma social, ou melhor, de sua normalidade, ficamos confusos. Porque ficamos boquiabertos com o fato de termos atribuído o gênero feminino a um boneco com genitália masculina? O que nos levou, nós dois, um adulto a uma criança, a ver traços característicos do feminino em um boneco? Talvez, ainda, essas perguntas nos remetam à outras, mais complexas: porque precisamos, sempre, fixar características generificadas nos seres humanos? Para identificá-los e, com isso, torná-los menos imprecisos? O que haverá de incômodo nas imprecisões humanas, nesse caso, no tocante ao ser homem e ao ser mulher, que nos inclinam à confirmar certas normalidades?

De qualquer forma, e independente das perguntas que tal situação suscita, as duas brincadeiras descritas nos levam a considerar que os dois meninos lidaram tranquilamente, na situação lúdica, com objetos que culturalmente consideramos de meninas: uma boneca (inicialmente) e uma cozinha, sobretudo, um fogão. Ou seja, as masculinidades podem ser produzidas de modo diferente, quebrando estereótipos e rótulos, de que coisas e modos de ser de homens, precisam ser rudes e grotescos, que não podem acolher atitudes de cuidado (com os outros, com a casa, com a alimentação, com a vida).

Esses acontecimentos são importantes na formação do brinquedista, uma vez que situações como as duas aqui citadas podem acontecer durante a brincadeira, inclusive nas aulas de Educação Física escolar, e o professor precisa estar preparado para ler tais acontecimentos da forma mais sensível, acolhedora e ampliadora de sentidos.

Observemos que nas duas situações foram destacadas experiências vivenciadas por duas pessoas do sexo masculino em situações que geralmente são vivenciadas por meninas. Portanto, podemos perceber que nas duas situações ambos se sentiram livres para brincar, tanto de boneca quanto de fazer comida, ou seja, sem quaisquer constrangimentos ou obediência ao que os adultos determinam ser típico de menino ou menina. Finco (2003, p. 7) apresenta, em seu artigo, relatos parecidos com esses quando diz que “são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de

outro”. Porém, as próprias crianças, só querem mesmo, é brincar. Essa mesma conclusão também é evidenciada na pesquisa de Santos (2016), que ao investigar situações brincantes na Ludoteca UFCAT, percebe muita abertura, parceria e generosidade na brincança de meninos que não se preocupam nenhum pouco em manter rito sociais e papéis de gênero estereotipados; do contrário, demonstram alta disposição para subverter papéis e assumir tarefas de cuidado e acolhimento.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar, nos perguntamos: o que o tema das relações e papéis de gênero coloca de desafios ao brinquedista? Porque os processos brincantes não são tão simples como, num primeiro momento, parecem apresentar-se?

Sem nenhuma pretensão de responder categoricamente essas questões, pensamos que um dos principais fatores que direcionam o trabalho de quem lida com crianças, em quaisquer situações, mas sobretudo no ato brincante, tem a ver com seu olhar, ou seja, sua forma de ver e conceber o mundo. Como educadores, atentos aos processos lúdicos que compõem o ser humano, vemos a necessidade de descolonizar o olhar, tão abarrotado de normatizações e convenções socialmente instituídas. Crianças que brincam com quaisquer coisas e invertem variadas situações, nos ensinam que certo e errado em termos de comportamento humano, sobretudo quanto ao gênero (tornar-se homem e mulher), são de uma relatividade imensa.

Para nos assumirmos como brinquedistas, sem dúvida, é preciso que reaprendamos a olhar, a sentir, a pensar o mundo, os seres humanos e seus conflitos existenciais; então, nos parece que um dos maiores desafios da qualificação de um brinquedista, é descolonizar seu olhar, inclusive, em relação ao corpo, essa desrazão misteriosa sempre pronta a nos questionar. Aprender a olhar o corpo de modo mais aberto, flexível, lúdico, enfim, plástico, é uma lição que as crianças frequentadoras de nossa Ludoteca, nos ensinam; e elas fazem isso, justamente, de uma forma lúdica que, ao desafiar nossa cerrada percepção, alegremente nos põe a rirmos de nós mesmos... afinal, como seria fácil lidar com seres tão complexos, mesmo no ato banal de brincar, uma vez que aí o corpo se firma com toda sua potência de vida, tão cheia de desejos, enigmas e sugestões? Será arte?

REFERÊNCIAS

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), set./dez. 2003.

KISHIMOTO, T. M. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: OLIVEIRA, V. B de. **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PINHEIRO, M. do C. M. O direito das crianças ao lúdico no século XXI: ludoteca como alternativa. In:

PINHEIRO, M. do C. M. (Org.). **Do Avesso**: Peripécias dos Direitos de Crianças e Adolescentes no Brasil. Aveiro/PT: Ludomedia, 2018a.

PINHEIRO, M. do C. M. **Ludoteca**: lugar-tempo de produção de subjetividade a partir do brincar. Projeto de Extensão cadastrado no SIGAA-UFG. Goiânia, 2018b.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância e Produção Cultural**. 4 ed. São Paulo: Papirus, 1998. p.171-198.

REGIMENTO INTERNO DA LUDOTECA UFG/RC. Catalão/Go: Regional Catalão/Universidade Federal de Goiás, 2012.

SANTOS, T. L. F. dos.; PINHEIRO, M. do C. M. **O fantástico mundo do brincar: extensão universitária em uma ludoteca**. 21f. 2016. Trabalho de Conclusão de curso, Curso de Educação Física, UAE de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás, Catalão/GO, 2016.

SANTOS, S. M. P. (Org.). **Brinquedoteca**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIGOSTKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VIGOSTKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO TEÓRICO

Data de aceite: 01/06/2020

Luis Henrique Rocha Mendes

Universidade Cruzeiro do Sul

Caraguatatuba - SP

<http://lattes.cnpq.br/2399190390831591>

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté

Taubaté - SP

<http://lattes.cnpq.br/5223748005583046>

RESUMO: Esta pesquisa tem o intuito e objetivo principal, entender qual a importância da interação social entre professor e aluno, focando no período do Ensino Médio, e quais as principais abordagens que devem ser utilizadas para uma boa docência. O estudo também desenvolve uma reflexão sobre a escola atual em nosso país. Através de uma apurada pesquisa bibliográfica qualitativa, fazemos uma análise social e psicológica sobre o adolescente, considerando que este é o que frequenta esse período do ensino básico. Piaget foi utilizado como base para a percepção do comportamento adolescente envolvendo o período das operações formais e em Vygotsky foi estudado para entender o motivo da intervenção pedagógica com a

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para alcançar o resultado pontual do trabalho, buscamos compreender em Perrenoud as melhores formas de abordagem para a sala de aula. Concluímos que existem abordagens específicas importantes e que a interação é fundamental para o desenvolvimento da docência em sala de aula, o modelo afetivo é necessário em determinados momentos, considerando que o adolescente está na fase cognitiva de sua vida onde existe a descoberta e o entendimento de sua própria identidade.

PALAVRAS-CHAVE: competências e habilidades docentes; ensino-aprendizagem; interação social; ensino médio.

SOCIAL INTERACTION BETWEEN TEACHER AND STUDENT IN HIGH SCHOOL: A THEORETICAL STUDY

ABSTRACT: This research has the main objective, to understand the importance of social interaction between teacher and student, focusing on the period of High School, and which are the main approaches that should be used for a good teaching. The study also develops a reflection on the current school in our country. Through a refined qualitative bibliographic research, we make a social and psychological

analysis about the adolescent, considering that he is the one frequents this period of basic education. Piaget was used as a basis for the perception of adolescent behavior involving the period of formal operations and Vygotsky it was studied to understand the reason for the pedagogical intervention with the Zone of Proximal Development (ZPD). To achieve the punctual result of the work, we seek to understand in Perrenoud the best ways of approaching the classroom. We conclude that there are important specific approaches and that interaction is fundamental for the development of teaching in the classroom, the affective model is necessary at certain times, considering that the adolescent is in the cognitive phase of his life where there is the discovery and understanding of your own identity.

KEYWORDS: teaching skills and abilities; teaching-learning; social interaction; high school.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo nasceu do interesse do autor de entender quais as melhores formas de abordagem que professores devem ter para aplicação de conteúdos em sala de aula, além de saber qual tipo de consequência a relação professor-aluno tem no processo de ensino aprendizagem e como fazer estes mesmos alunos a se interessarem em aprender e conhecer matérias que são normalmente consideradas complexas e “chatas” como matemática, física, química, filosofia e sociologia.

A pesquisa tem como foco três pontos básicos: o contexto escolar atual; o aluno ingressante no Ensino Médio (fase do desenvolvimento e características); o professor de Ensino Médio (competências e habilidades sociais).

A realidade nos mostra que no âmbito da Educação Básica, e em especial no Ensino Médio, nem sempre nos deparamos com um bom nível relacional entre os diferentes grupos que existem no contexto escolar. No caso de professores e alunos, muitos exercem suas obrigações pedagógicas, mas de fato, encontram dificuldades nas formas de interação adotadas. Nem sempre cativam os estudantes pela sua forma de expressar-se, pela postura adequada às circunstâncias de sala de aula ou mesmo, demonstram pouco ou nenhum interesse em criar um bom nível na interação com os discentes. Geralmente se esquivam de rever sua própria prática ou estratégias de ensino utilizadas, deixando margem para possíveis conflitos instalados nas situações cotidianas. Quase sempre esses professores são os menos apreciados e elogiados pelos alunos, mas contrariamente, podem ser bem vistos pela equipe gestora da instituição, dependendo dos conceitos de educação concebidos e perspectivas de formação adotadas.

Em relação aos alunos, Krawczyk (2011) divide o Ensino Médio em três períodos para estes: no primeiro período o jovem sente-se orgulhoso por ter chegado nesta etapa da escolaridade. No segundo isso se torna irrelevante e as dificuldades nos estudos começam a se tornar mais percebidas pelo aluno, além das amizades começarem a tornar-se mais importantes. E no terceiro ano o discente conforma-se com o básico e

pela dificuldade de confrontar-se com um universo de possibilidades, como o ingresso na universidade, não sente a necessidade de fazê-lo.

Outro problema a ser solucionado são os que ocorrem no período da adolescência, o aluno passa por confusões interpessoais tendo que lidar com sua vida social, emocional, familiar e escolar. Piaget (1999) comenta isso no contexto da adolescência de uma forma interessante, afirmando que o adolescente tem seus poderes multiplicados, pelo fato de antes, no estágio das operações concretas, não ter tanta noção de concepção lógica. E afirma que esses poderes podem perturbar a afetividade e o pensamento, porém depois eles devem naturalmente fortalecer o adolescente. Por não conseguir lidar com todos esses sentimentos e problemas pode ocorrer um desinteresse pelo aprendizado e pelo seu próprio desenvolvimento intelectual.

Com todo esse processo de desenvolvimento acontecendo tão rapidamente torna-se necessário professores que recebam estes alunos e possam trabalhar com eles de modo adequado visando atender suas expectativas e considerando a fase de desenvolvimento na qual se encontram. Krawczyk (2011) comenta que para que tenhamos uma boa equipe de professores em âmbito nacional é necessária uma “conversão” dos docentes em diversos níveis, entre eles estão: cognitivo, pedagógico, psicológico, social e político.

Krawczyk (2011) comenta que o interesse dos alunos em relação ao conteúdo aplicado está diretamente ligado a metodologia que o professor utiliza para lecionar e a paciência deste com os alunos e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles. “Os docentes são sensíveis a situação de vida de seus alunos, mas, ao mesmo tempo, tem baixas expectativas em relação a eles e ao seu futuro” (p. 762). É por isso que a interação entre os dois é de extrema importância. E é fato que embora os docentes do Ensino Médio não sejam idealizados pelos alunos assim como eram os professores do Ensino Fundamental, ainda assim são uma referência importante para estes (KRAWCZYK, 2011).

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa teórica qualitativa se pauta em estudos e produções científicas enfatizam o valor e o papel das interações sociais no foco das práticas pedagógicas de modo mais específico para subsidiar a análise da relação professor-aluno no contexto do Ensino Médio.

Severino (2010) afirma que a pesquisa bibliográfica é feita a partir de registros disponíveis. Estes registros são pesquisas anteriores que foram publicadas em sua maioria em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. e se encontram em bibliotecas e sites virtuais de produções científicas. Caberá ao pesquisador fazer uma cuidadosa busca nos achados científicos mais atuais. Ou seja, utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados como produções a serem consultadas em diferentes bases de dados. É essa ideia que

este projeto seguiu, abrangendo livros e artigos encontrados em sites acadêmicos como Google Acadêmico e Scielo, na biblioteca do Centro Universitário Módulo e eventualmente, documentos fornecidos pela grade de livros pessoal da orientadora deste projeto.

Para alcançarmos os dados para estruturar a pesquisa bibliográfica utilizamos a técnica de Documentação: “Documentação é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador.” (Severino, 2010, p. 124). Documento, na perspectiva do autor, em ciência é todo objeto (livro, jornal, ferramenta, foto, filme e etc.) que de alguma forma se torna suporte material de uma informação para o pesquisador aplicar em sua pesquisa. Dessa forma se torna uma fonte durável de informação.

3 | RESULTADOS

Koll (2010) comenta que o estudo e aplicação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky é de extrema importância como competência básica para lecionar. A ZDP se refere ao caminho que o aluno irá percorrer para desenvolver habilidades que estão se amadurecendo e um dia se tornarão habilidades concretas do indivíduo, esse caminho se dá pela interação deste com o meio, outros alunos e professores. Em seus estudos, Vygotsky enfatiza a importância da interação social no processo de construção das funções psicológicas. De fato, o contexto da interação social é de extrema importância para um desenvolvimento pleno do aluno tanto em uma educação formal quanto em uma educação informal.

Mas de fato, precisamos neste estudo primeiramente compreender o que é realmente ensinar. “Ensinar é, portanto, reforçar a decisão de aprender, sem agir como se ela estivesse tomada de uma vez por todas. É não encerrar o em uma concepção de sensato e responsável que a maior parte dos adultos” (PERRENOUD, 2008 p.71).

Ou seja, ensinar não é simplesmente transmitir o conhecimento, ensinar envolve motivação e essa motivação para estudar e a responsabilidade de incentivar os alunos, estimulando neles desejo pelo aprender, pouco a pouco acabou envolvendo o professor. Sabemos que muitos destes alunos não têm o que o autor chama de “projeto pessoal” e que é difícil propor que eles tenham algum sequer, ou seja, a importância do aluno de ter sonhos é primordial para o pleno desenvolvimento dele em seu meio acadêmico.

A necessidade desse projeto pessoal é extrema, considerando que o ser humano em geral, se não tem, cria um motivo para tomar qualquer atitude. Os alunos precisam de um sonho que envolva a escola e o ato de aprender coisas novas, para que dessa forma ele utilize da escola como um dos principais meios de chegar a seu objetivo. Esse processo só irá acontecer se o professor considerar o ensinar como provocação e estímulo ao aluno.

Perrenoud (2008) aponta certas técnicas que o docente pode utilizar para criar esse

estímulo que tanto comentamos:

1 - Dar sentido ao aprendizado do aluno. Muitos adolescentes desistem da escola e de outros ambientes simplesmente por não entender os motivos de estar aprendendo aquele conteúdo ou estar realizando aquelas atividades. Os alunos precisam saber qual o objetivo que o professor quer alcançar com todo seu conteúdo;

2 – Permitir aos alunos que participem da elaboração de algumas regras da escola e atividades escolares que não estejam vinculadas diretamente com a sala de aula. Ele precisa sentir que é alguém necessário na formação da escola e que sua opinião é ouvida e respeitada pela instituição. Obviamente não são todos os alunos que devem se influenciar diretamente, por isso a formação do grêmio escolar, por exemplo, alunos chave que representem o ideal dos outros.

3 – Oferecer atividades opcionais para a formação. Atividades que os alunos sintam vontade de realizar sem nenhuma pressão de pais ou professores e que sejam de sua própria escolha. Lembramos que oferecer novas atividades não significa necessariamente retirar atividades antigas que não deixam de ser importantes para a formação do cidadão.

4 – Fortalecer a ideia de um sonho em um aluno que envolva os estudos ou pelo menos a escola. A ideia de ter um projeto pessoal muitas vezes nem é cogitada pelo aluno, ele simplesmente aceita os acontecimentos em sua vida e não pensa em metas que deseja cumprir a longo prazo. A função do professor, nesse sentido é de fazer com que o aluno sonhe e idealize um futuro para si.

5 – O abuso de poder não deve ser aplicado em momento nenhum em sala de aula, o professor e alunos são pessoas que precisam alcançar um objetivo junto, logo devem se ver como parceiros e não como inimigos. Porém, a liberdade demasiada também pode atrapalhar o desenvolvimento da aula, não permitindo que o professor leccione de forma organizada.

Essas são bases importantes para o bom desenvolvimento em sala de aula pois gera o afeto entre professor e aluno. Obviamente o afeto demasiado pode acarretar em problemas, mas emoções são importantes para qualquer tipo de aprendizado.

Não há como evitar manifestações de amor, ódio, sedução, medos, angústias, sentimentos que estão presentes na relação humana sempre estarão ativos na relação professor aluno. Por isso a interação professor-aluno na prática é muito complexa, pois nela o professor deve mobilizar diversas camadas de sua personalidade. O professor pode tentar evitar esse meio afetivo para simplesmente falando no primeiro dia de aula: “não sou amigo de vocês, somos apenas professor e aluno”, mas essa afirmação é arriscada e nem sempre funciona para que haja respeito.

O desejo da maioria dos alunos é não ser apenas mais um no meio de outros, eles querem ser vistos. “É por isso que o ensino eficaz é um trabalho de alto risco, que exige que as pessoas se envolvam sem abusar de seu poder.” (PERRENOUD, 2008). O docente deve levar em conta a questão da sedução, atração e certas formas de manipulação, pois

esses são recursos que o ajudam a fazer seu trabalho com eficiência e eficácia.

4 | DISCUSSÃO

O professor deve ter uma boa formação e principalmente uma boa atuação para com o aluno desta fase da educação. Krawczyk (2011) comenta que o interesse dos alunos do Ensino Médio para com as disciplinas lecionadas está diretamente associado ao modelo de ensino que o docente utiliza em suas aulas, a paciência deste com os alunos e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles. “Os docentes são sensíveis a situação de vida de seus alunos, mas, ao mesmo tempo, tem baixas expectativas em relação a eles e ao seu futuro” (p. 762). Percebe-se que por isso é de extrema

importância as formas de interação entre professor-aluno e por isso requer um trabalhado em sala de aula. Embora os docentes do Ensino Médio não sejam idealizados pelos alunos assim como eram os professores do Ensino Fundamental, ainda assim são uma referência importante para estes (KRAWCZYK, 2011). É neste contexto que entra a necessidade da autoridade em sala de aula, pois por estarem mais velhos lidam pior com o autoritarismo. E lembramos que autoritarismo se difere muito de autoridade.

Ao falarmos na educação atual, podemos analisarmos os conceitos de educação e sociedade ao menos no século passado para chegarmos na perspectiva vivida hoje. O Brasil é um país que tem uma experiência alternada com democracia, do fim da Era Vargas (1945) até o início da Ditadura Militar (1964); do fim da Ditadura Militar (1985) até os tempos atuais. São aproximadamente 50 anos de experiência democrática com uma interrupção de 21 anos deste período, o que reflete diretamente na educação de nosso país. Em mais de 500 anos de história, 50 anos vivendo em um determinado sistema político aparenta ser um período muito pequeno de experiência com este.

“Durante muito tempo, não se tinha dúvida de que dentro da Pedagogia, da Psicologia e do seio familiar as relações eram reguladas a limites rígidos. A relação pais e filhos, professor e aluno era uma relação extremamente autoritária em que a norma era ‘eu mando e você obedece’” (MIZIARA, 2006 p.8).

Durante um longo tempo as regras foram impostas pelos professores nas escolas e não deveriam ser questionadas. A boa aula era entendida como sentar, calar-se e ouvir. Poucos eram os pedagogos visionários fundadores da escola nova que perceberam que era sim possível negociar com os alunos as regras a serem seguidas em sala de aula. Com o tempo, essa suposta utopia foi se espalhando e até aplicada em instituições de ensino, o conselho de classe é um exemplo disso (PERRENOUD, 2008).

Quando se fala de ensino médio, este processo de negociação é mais importante ainda, pois o aluno está passando pela fase da adolescência. Como Piaget (1999) comenta, o adolescente sente-se diferente em alguns momentos superior ao adulto, ele sente a necessidade de ultrapassá-lo para ser um homem ou mulher desenvolvido (a).

Nessa fase do crescimento cognitivo, fase das Operações Formais, ele tem um processo de pensamento diferente da criança, que constrói para si um mundo distinto do mundo dos adultos. O adolescente não se restringe a isso, ele se vê no mundo real, porém acredita que é diferente das gerações mais velhas. Desta forma, tem o desejo de ultrapassá-los e surpreendê-los criando teorias próprias para a melhoria e perfeição deste mundo em que vive.

Tem características peculiares além de seus poderes serem multiplicados ao entrar na fase do pensamento formal, aproximadamente 12 anos. A princípio, isso pode confundir e assustar o indivíduo, mas com o passar do tempo, essa “multiplicação de poderes” deve naturalmente fortalecê-lo. Se seu desenvolvimento for bem trabalhado o adolescente vai tomando consciência de suas atitudes e adquirindo certa autonomia de pensamento (PIAGET, 1999).

Voltamos a pontuar a questão da importância negociação que o professor deve ter com o aluno com base no que Coutinho (2005) comenta: a adolescência é “fruto de um enigma relativo a passagem da infância para a vida adulta na sociedade” (p.17). Confirmando o que Piaget diz, a autora comenta que os adolescentes são obrigados a esperar um tempo para a entrada no mundo público. Ele deve ao sair da vida escolar básica ou até mesmo durante ela, escolher e já preparar-se para o mundo adulto. A escola, desta forma está cumprindo sua função de preparador do aluno em seu desenvolvimento para sair e conviver em uma sociedade.

Para tudo isso o professor deve ter uma bagagem experiencial e teórica boa o suficiente para não ser até mesmo ridicularizado em sala de aula. Em relação a formação teórica, fizemos um estudo para entendermos quais são as exigências que o governo federal determina para a formação de licenciados em algumas matérias. Segundo o site <www.sejaumprofessor.mec.gov.br>, executado pelo Ministério da Educação, os componentes curriculares que são abordados na formação do professor que pretende lecionar para Ensino Fundamental II e Ensino Médio, na matéria de história por exemplo, e tem ligação direta com a educação são: Metodologia de Ensino da História, Filosofia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e Didática. São 4 das 21 matérias obrigatórias pelo MEC a serem apresentadas no curso de Licenciatura em História. Não aparenta ser uma quantidade muito grande ou significativa de conteúdos pedagógicos para profissionais que irão trabalhar diretamente com alunos adolescentes em sala de aula.

Reforçamos essa ideia com o seguinte fato: O Plano Nacional de Educação decretado em 2014 tem como Meta nº 15

“promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica [...] dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica” (Estratégia 15.6).

Importante destacar que Kuenzer (2011) comenta que “os cursos de formação, ao tratar o trabalho docente de forma romantizada, não preparam os professores para

enfrentar o sofrimento e a síndrome da desistência” (p. 681). Professores por várias vezes sofrem ao perceberem que não era esse o caminho que deveria ter seguido em sua vida profissional, o que acarreta em problemas pessoais como discussões familiares, desânimo e problemas de saúde.

5 | CONCLUSÃO

Considerando o pensamento de Rodrigues (2013) de que o ser em desenvolvimento deseja explicação e analisando o contexto dos comentários de Piaget (1999) de que o adolescente deseja ultrapassar o adulto criando teorias abstratas para seu “mundo perfeito”, podemos concluir que uma forma de ajudar e também ganhar a confiança do discente tanto no dia-a-dia quanto em sala de aula é dando respostas de suas dúvidas sobre o mundo e também de suas questões internas, instigando sua necessidade de obter respostas e suprimindo-as ao mesmo tempo. O adolescente ao ter dúvidas e saber que tem alguém com quem contar terá mais confiança no docente dando respeito em troca para ele. Alcançando assim um dos objetivos da educação no país, a formação acadêmica e social dos alunos tendo como foco o respeito.

Cabe ao professor construir um contexto pedagógico comprometida e responsável, dosando suas atitudes para a conquista da confiança e respeito dos alunos, para assim construir seu trabalho de forma integral. O ato de se avaliar cotidianamente irá possibilitar que o professor desenvolva suas aulas com mais responsabilidade e decência.

Com discernimento e mediação uma aula poderá ser muito mais proveitosa considerando que o ato de ensinar não significa apenas conduzir o aluno à compreensão de um conteúdo oferecido por aquele que ensina (professor). Ensinar exige segurança, competência profissional, comprometimento, liberdade e autoridade, respeito à diferença, reconhecimento de que a educação é dialógica e como tal, exige disponibilidade para ouvir e aprender sempre (FREIRE, 1998).

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Luciana Gageiro. **A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social.** Pulsional. Revista de Psicanálise. Perdizes, ano XVII, n. 181, março, p. 13-19, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** S.P. Paz e Terra, 1998.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico.** São Paulo, Scipione, 2010.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje.** Ação Educativa. V.41 N.144. Set./Dez. 2011.

KUENZER, Acácia. **A formação de professores para o Ensino Médio: Velhos problemas, novos desafios.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667 - 688, jul. - set. 2011.

MIZIARA, Fernanda Martins; BITENCOURT, Magali de Paula; ABREU, Marcia Sousa de. **Gestão da sala de aula: a autoridade do professor e o fazer pedagógico frente as novas demandas sociais**. Brasília, UniCEUB, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Edição. Porto Alegre. Artmed, 2008

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24o Ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1999.

RODRIGUES, Miriam. **Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição**. São Paulo, All Print Editora, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia de Trabalho Científico**. 23º Ed. São Paulo. Cortez Editora. 2010.

GESTIÓN DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: OPORTUNIDAD, NECESIDAD O ESTRATEGIA

Data de aceite: 01/06/2020

Barbara Yadira Mellado Pérez

Dra. en Ciencias Pedagógicas y graduada en Sociología y Pedagogía. Profesora Titular. Actualmente Prof. de la Universidad Federal de Mato Grosso – UFMT, y Coordinadora Académica de la Facultad de Tecnología- FATEC SENAI MT. Docente en programas de Posgrado de la Universidad de la Habana UH – Cuba, con mas 25 años de experiencia en la educación superior. Y ex Directora de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación Superior de Cuba en el período 2006-2009. UFMT- MT Brasil/ UH-Cuba/FATEC SENAI MT byadiramellado@gmail.com

Sobre la Investigación. Los resultados y análisis son parte del proceso de formación Doctoral de la autora. Integrante del equipo de Relaciones Internacionales y Docente responsable de los alumnos internacionales en la Universidad de Oriente en el periodo de desarrollo de la investigación. La propuesta constituyó la primera contribución de un modelo y estrategia de internacionalización para la educación superior desde un enfoque extensionista en Cuba. El trabajo de campo, diagnóstico, caracterización, aplicación y evaluación de los resultados fueron en la Universidad de Oriente. IES de mayor importancia de la región oriental de Cuba. La investigación no fue financiada por ninguna agencia de investigación. En este momento muchos resultados fueron introducidos y generalizados con la conducción de la Dirección de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación Superior de Cuba, equipo que acompañe como directora entre 2006-2009. Y cuidó de aspectos éticos y los debidos términos de consentimiento para publicar los resultados.

RESUMO: La importancia de comprender el significado de la internacionalización de la universidad se convierte en desafío para la gestión en educación superior. Definir el proceso considerando su transversalidad, que exige la participación de la comunidad universitaria, donde necesariamente están explícitas las intenciones y voluntad institucional de introducir nuevos métodos de formación, desarrollo científico, e integración de sus miembros a contextos multiculturales e internacionales, expresan un camino que implica transformaciones para responder a modelos de formación de profesionales híbridos, al introducir lógicas menos tradicionales para interpretar la diversidad. Desde una perspectiva lógico-histórica, un estudio de caso en la Universidad de Oriente, Cuba, con el objetivo de *identificar desafíos para la gestión de internacionalización en la universidad*, se analizan dimensiones de una propuesta metodológica basada en un modelo de gestión de carácter extensionista, que propone como resultados y principales conclusiones dinamizar el proceso de internacionalización expresando mayor impacto en la gestión, calidad y desarrollo institucional, beneficiando contextos locales, regionales y nacionales.

PALABRAS CLAVES: Gestión de

internacionalización, Proceso de internacionalización, Carácter extensionista de la internacionalización

ABSTRACT: The importance of understanding the significance of the internationalization of the university becomes a challenge for management in higher education. Define the process considering its transversality, which requires the participation of the university community, where the intentions and institutional will to introduce new methods of training, scientific development, and integrating its members into multicultural and international contexts, express a path that involves transformations to respond to models of training hybrid professionals, by introducing less traditional logic to interpret diversity. From a logical-historical perspective, a case study at the University of Oriente, Cuba, with the aim of identifying challenges for the management of internationalization at the university, analyzes dimensions of a methodological proposal based on a model extensionist management, which proposes as results and main conclusions to energize the internationalization process by expressing greater impact on management, quality and institutional development, benefiting local, regional and National.

KEYWORDS: Internationalization management, internationalization process, extensionist character of internationalization

1 | INTRODUÇÃO

El mundo hoy está caracterizado por los retos y desafíos que la globalización presenta como camino que no tiene retorno. Ello irrumpe un proceso transformador, que denominado Revolución del Conocimiento impacta todos los acontecimientos de la vida y la sociedad. Como proceso en el que se produce la transición de un paradigma a otro de mayor dinamismo, donde el desarrollo económico y social está condicionado por factores insoslayables, como los que tienen que ver con los avances de la ciencia, la tecnología, las comunicaciones en las que están inmersos los países y sus sociedades e instituciones y dentro de estas, las universidades y por supuestos los sujetos que en ella intervienen, tienen la responsabilidad de propiciar ajustes, reformas y transformaciones importantes en su estructura, para hacer de la labor intelectual, del trabajo formativo, la investigación y la extensión, la base del cambio para sustentar nuevos modelos de desarrollo universitario, que sean consecuentes con un mundo globalizado u una universidad que en su esencia es universal. (GUAJARDO,2018)

El Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior, que la UNESCO elaboró como brújula intelectual en el proceso de preparación de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (llevada a cabo en París, en octubre de 1998), afirma que:

La internacionalización cada vez mayor de la educación superior es en primer lugar, y ante todo, el reflejo del carácter mundial del aprendizaje y la investigación. Ese carácter mundial se va fortaleciendo gracias a los procesos actuales de integración económica y

política, por la necesidad cada vez mayor de comprensión intercultural y por la naturaleza mundial de las comunicaciones modernas, los mercados de consumidores actuales, etc. El incremento permanente del número de estudiantes, profesores e investigadores que estudian, dan cursos, investigan, viven y comunican en un marco internacional es buena muestra de esta nueva situación general, a todas luces benéfica. (UNESCO, 1995, p. 42)

Los retos que presenta la globalización a la universidad derivan en una reconceptualización de este fenómeno y su contraparte académica, la internacionalización, desde la identificación de categorías que, en su perspectiva ontológica, propician, mantienen y transforman ambas realidades, estableciendo sus relaciones. (MARMOLEJO, 2018)

Ante estas transformaciones se hace necesario perfeccionar la gestión de internacionalización de las universidades, desarrollando una conciencia en sus comunidades de que es urgente disponer de modelos de gestión que con carácter extensionista permitan dinamizar los procesos de internacionalización de la universidad, elevando el impacto social en entornos que sobrepasan la nación, el país.

En consecuencia, se expone una reflexión de carácter epistemológico que fundamenta la propuesta de un modelo de gestión extensionista del proceso de internacionalización de la universidad y consecuente con él la estrategia para desarrollar, como alternativa en la gestión de estos procesos en las universidades de América Latina y escenarios de educación superior donde emerge la internacionalización como proceso dinamizador del desarrollo institucional, hacia una universidad de mayor relevancia en la Sociedad del Conocimiento.

Partiendo de la determinación de las regularidades reveladas en el modelo resultado de una investigación doctoral, se plantea como desafío pensar y actuar desde una estrategia de internacionalización que establece mecanismos de gestión, articulados desde una perspectiva sistémica, que permitan integrar la dimensión de internacionalización en todas las esferas del quehacer universitario, contribuyendo a fortalecer su pertinencia y su impacto, con una visión que incluya lo local, lo regional y lo internacional en aras de una universidad más inclusiva, diversa, y de perspectivas sustentables para mayor diálogo, comunicación e intercambio en la creación, crítica y actualización permanente del conocimiento y la formación de ciudadanos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

La internacionalización de la universidad, requiere de modelo de gestión, que se configure desde un reconocimiento de la internacionalización como un proceso inherente a la naturaleza misma de la universidad, su carácter universal del proceso caracteriza este proceso a partir de aquellas categorías que expresen sus rasgos y a partir de la relación entre ellas expresar las regularidades y transformaciones de la proyección de las universidades, donde la internacionalización de la universidad puede ser entendida como

un proceso de gestión de la cultura. De esta forma, la internacionalización contribuye a que la universidad oriente su desarrollo tomando en cuenta las necesidades de la sociedad, observando las tendencias globales y transformando lo cotidiano, en un diálogo con el entorno que propicia su acoplamiento estructural. (MELLADO, 2005)

2.1 Internacionalización Atendiendo La Relación Universidad – Sociedad

La universidad y sus procesos son expresión de la sociedad en la que se desarrollan, depende de la capacidad que tenga la universidad para satisfacer las expectativas sociales y ello se sustenta en última instancia en la dialéctica contradictoria entre la difusión de la cultura hacia la sociedad y de la sociedad hacia la universidad, valorada a través de sus resultados fundamentales y, en general, por los aportes y las transformaciones que hacen a su entorno. (CRESAL-UNESCO, 1996)

La gestión de la internacionalización envuelve el desarrollo de mecanismos que permitan a las universidades observar críticamente la globalización, identificar sus fortalezas y oportunidades y reorientar los valores y tendencias globales en favor de una formación de calidad, pertinente, accesible y universal.

Esto implica repensar la visión, políticas, metas y planes institucionales, transformar las funciones universitarias, la gestión y servicios, dando paso a una universidad flexible e innovadora para una sociedad global en permanente cambio. Supone, además, el diseño y la implantación de acciones institucionales en pos de la acreditación basada en criterios mundiales, todo ello concebido como gestión de cultura, que respondan a las necesidades de la sociedad, por lo que está íntimamente vinculadas por las relaciones que se establecen entre la universidad y la sociedad, que se expresa en múltiples regularidades, que adquieren un carácter determinante del comportamiento de la universidad en la sociedad e implican su carácter extensionista.

Las transformaciones que se producen tanto en la universidad como la sociedad hacen inevitable una interacción permanente entre ambas, manteniendo una voluntad innovadora, caracterizada por el compromiso social, la flexibilidad cultural y la trascendencia cultural y social, que permitan una respuesta universitaria a las necesidades de la sociedad, todo lo cual se desarrolla a tenor de los valores y principios que sustentan y se construyen en el propio compromiso de la universidad con el desarrollo futuro de la sociedad, en ello consiste no solo la pertinencia de la universidad, sino su posible impacto social, y es condición “sine qua nom” para ello, en un proceso que no se reduce solo para el ámbito nacional sino que tienen que inscribirse en el ámbito internacional.

Considerando los procesos de gestión de la cultura entre la universidad y la sociedad como procesos de extensión y desarrollando su investigación desde un enfoque dialéctico y sistémico, se puede revelar que como regularidad de los procesos universitarios hay una dinámica que desarrolla una dimensión extensionista que subyace en los mismos. La extensión universitaria cualifica y manifiesta por excelencia la relación entre la universidad

y la sociedad.

Visto como institución social la valoración general de la universidad se concreta en la formación profesional de cada miembro de la misma, durante la cual, a partir de las necesidades sociales y a través de la asimilación socializada de la cultura, desarrolla su propia personalidad en un proceso histórico – social, que está marcado por la internacionalización.

La propia dinámica de las transformaciones y cambios hacen inevitable una interacción permanente de las universidades en diferentes países y regiones, los cuales están comprometidos con el desarrollo futuro de sus naciones. Lo cual determina el grado de pertinencia que alcanza la universidad y debe ser incrementado permanentemente en un proceso que tenga en cuenta a ambas. Ese proceso lo constituye la extensión universitaria, por su esencia de promover, desarrollar y difundir cultura. (GÁCEL-AVILA, 2018)

Comprender que la gestión de la internacionalización como una gestión extensionista expresa la relación entre la gestión de la cultura local, regional, nacional y la internacional, lo que transita por la necesidad de comprensión del momento histórico concreto y la contextualización, que implica proyectarse en el ámbito internacional a expensa de tendencias, influencias, oportunidades y obstáculos que le son inevitables a la universidad. La globalización por solo mencionar un ejemplo incide e impacta los procesos universitarios, la clave está en conservar la identidad sin descuidar la universalidad. O al menos tener identificado que nos caracteriza, y cual sería nuestra particularidad.

Lo anterior indica la importancia de contextualizar a la universidad y a los procesos que en ella se desarrollan. Entonces los enfoques que se dan a los procesos estarán enmarcados en diferentes direcciones de la labor humana: política, económica, social, cultural, administrativa y demográfica, que se va sucediendo en la sociedad.

2.2 Extensión de la cultura universitaria en la internacionalización

Estos procesos de extensión de la cultura tienen que ser interpretados desde el entorno universitario, que es entendido en esta investigación en tres niveles de entorno, el microentorno comprendido como la extensión hacia la localidad y los municipios en donde se encuentra enclavada la institución, el meso-entorno que comprende la provincia/ estado, la región del país y la nación y el microentorno que se identifica como el ámbito internacional.

El macroentorno que impone un cierto número de fenómenos geopolíticos que ejercen presión sobre ella, con el mesoentorno (nacional, regional y local) que incorpora exigencias y proporciona los recursos. Pero, si bien es cierto que estos entornos ejercen presiones diversas, también las universidades influyen a su vez, sobre todo a través de lo que se denomina el microentorno. Se trata de pensar una universidad que articule lo local, con lo nacional y lo universal. (CLAVIJO, 2001)

Y a esto añadir que lo que ocurre en el interior de la universidad es determinante para lograr una articulación e interacción coherente y significativa. Es significativo resaltar las relaciones que se establecen en los niveles de manifestaciones de la extensión, donde un nivel es consustancial al otro, lo que presupone que las cualidades, tipos de relaciones y manifestaciones que se dan en uno, también pueden apreciarse en el otro, lo que con diferentes matices e intensidad.

La extensión e internacionalización universitaria se deben presentar en unidad, produciéndose una identificación permanente en relaciones extensionistas que han de tomar en consideración lo internacional.

Si analizamos los espacios donde debe ser visible la universidad, la presencia nacional es obvia, pero no basta para lograr su relevancia, si se excluye a la comunidad internacional. Es en esta dimensión internacional, donde la internacionalización como proceso tiene todo el protagonismo, garantizar el impacto, la pertinencia y alcanzar con ello la relevancia necesaria para ser tomada en cuenta como institución, no es una actividad espontánea, ni posible sin organizar, diseñar y proyectar adecuadamente. (MELLADO, 2008)

Cuando se profundizan las relaciones que se establecen entre universidad y sociedad, las que se cualifican con el proceso de gestión de la cultura se manifiesta un proceso que dinamiza, regula, organiza y orienta la gestión de los procesos universitarios como expresión de esa relación que se establece y además expresa la relación entre la cultura nacional e internacional.

La gestión extensionista de la cultura es considerada desde los elementos que permiten:

- Entender la cultura en su sentido más amplio como producto que necesita y aporta la universidad.
- Es expresión de la relación que se produce entre la gestión de la cultura que aporta la universidad a la sociedad y de la gestión de la necesidad cultural que nutre a la universidad.
- Sintetiza la relación entre la gestión de la cultura nacional y la gestión de la cultura internacional.
- Es la difusión de la cultura el proceso que tiene la función por excelencia en la universidad, de preservar, desarrollar y promover la cultura, como necesidad intrínseca de la sociedad.

Revelar las configuraciones “cultura aportada por la universidad a la sociedad” y “cultura que nutre desde la sociedad a la universidad”, y en su relación dialéctica, como síntesis emerge la gestión de la cultura extensionista, implica a los procesos universitarios en diferentes niveles contextuales, que lleva a la internacionalización de la universidad, como nivel superior de extensión universitaria.

Desde la Teoría Holístico Configuracional permite comprender que en el proceso se producen diversos movimientos que pueden ser interpretados como dimensiones de una totalidad dinámica en auto desarrollo, lo que revela que la internacionalización es inherente a la esencia de la gestión universitaria. (Fuentes 2000, 2001)

El proceso de internacionalización de la universidad como dimensión consustancial del proceso de extensión universitaria, puede considerarse que adquiere un carácter particular entre lo general del objeto de la cultura y lo singular del objeto del proceso extensionista. Este carácter particular, caracteriza la gestión de la universidad y evidencia que el objeto de la gestión sintetiza los rasgos de la cultura en general y los específicos del proceso en concreto. Por lo tanto, la gestión de los procesos adquiere un carácter específico. (FUENTES, 2001)

2.3 Dimensiones y cualidades del proceso de internacionalización

Por ello el proceso de internacionalización lo vemos en dos dimensiones: Existe una estrecha relación entre estas dimensiones, pues la internacionalización puede ser comprendida, y pueden hasta llegar a existir todas las condiciones para ello, pero sin la gestión del proceso no estaría claro cómo hacerlo, ni en qué dirección y propósitos, de manera que se distorsionaría el impacto y la pertinencia del proceso en la universidad.

La correcta interpretación del proceso de internacionalización se precisa desde el proceso de difusión de la cultura, y ello alcanza su manifestación específicamente en el proceso extensionista de la universidad. La extensión universitaria contiene en su interior a la internacionalización, donde promover la cultura universitaria es la síntesis del desarrollo y la difusión de lo que se cultiva intramuros universitarios. Por tanto, al sustentar estos argumentos sobre la Internacionalización se está considerando la Gestión extensionista del proceso de Internacionalización.

La gestión extensionista del proceso de internacionalización no puede obviar aspectos de la cultura organizacional que refiere un sistema de significados compartidos que ostentan los miembros y que distinguen a la organización de otras.

La cultura, según la conceptualización asumida y su consideración desde aspectos organizacionales adquiere un importante valor, es esencial dentro de la organización y tiene funciones en la organización: Definir los límites, transmitir a los miembros un sentimiento de identidad, facilitar el establecimiento de un compromiso con algo más grande que los intereses personales de los individuos, aumentar la estabilidad del sistema social, y por último sirven como mecanismo de significado y control que conduce y moldea las actitudes y el comportamiento de sus miembros.

Este análisis indica la necesidad de incorporar los cambios y la necesidad de internacionalización a esa cultura organizacional. Se precisa entonces que las cualidades y características del proceso de gestión extensionista de internacionalización de la universidad están determinadas por las dimensiones de la gestión del desarrollo de cada

una de las configuraciones antes reveladas, y tienen lugar en el interior del proceso.

Al explicar que la gestión de la cultura aportada y la nutrida a la universidad están unidas y en esa relación se desarrolla como síntesis la gestión de la cultura extensionista que la sostiene como base fundamental. Esa gestión de la cultura extensionista se expresa en otras configuraciones que emergen del análisis didáctico que es la gestión cultural nacional y la gestión cultural internacional, permitiendo comprender el tipo de relaciones conceptuales que genera la gestión cultural extensionista.

De la relación entre las configuraciones gestión de la cultura aportada a la sociedad y gestión de la cultura nutrida a la universidad sintetizadas en Gestión de la cultura extensionista emerge la cualidad *visibilidad*, y del mismo modo también sintetiza la relación entre las configuraciones gestión de la cultura nacional y gestión de la cultura internacional, relación de la que emerge la cualidad *internacionalidad*. Por tanto, la cualidad internacionalidad adquiere mayor alcance que la visibilidad, pues la gestión extensionista tiene que lograr visibilidad y en una cualidad superior se convierte, se eleva en internacionalidad; es decir que no se contraponen, una es cualidad superior a la otra.

La consideración de estas cualidades por separado no garantiza eficientemente la efectividad de la gestión porque una universidad no puede solo tener internacionalidad porque deja ser pertinente, por ello la gestión extensionista debe tener visibilidad. En las universidades debe existir un equilibrio para su transformación adecuada. El modelo debe moverse entre las dos cualidades.

Una relación que expresa contradicción radica en la necesidad que tiene la universidad de responder a su contexto social como expresión de su pertinencia, pero ello se debe dar en unidad con la internacionalidad de la universidad, se debe lograr en unidad tanto una cultura propia como una cultura universal. Lo correcto está en garantizar una cultura universal, pero que responda a un contexto, que sea expresión de lo autóctono; un desequilibrio en vínculo puede traer como consecuencia que la universidad pierda su impacto, su razón de ser.

Si los procesos universitarios se internacionalizan y se les incorpora lo más relevante de la cultura universal sin mantener esencias y distinciones del conocimiento y aplicación del contexto de origen de la propuesta, la sustentabilidad y continuidad pueden entrar en riesgo. La pretensión del análisis es la calidad. Esta es su razón esencial. Cuando analizamos las categorías que lo sustentan se considera que de estas relaciones emerge como cualidad *la visibilidad de la universidad*, que está dada en su relevancia en su reconocimiento. Por lo que la esencia de esta contradicción se expresa en que la proyección social de la universidad hay que buscarla en la fuente que la nutre, que es la sociedad. Ello significa que la universidad es visible si logra ser capaz de dar aportes con relevancia social, pero ello surge si la universidad se nutre en las necesidades de la sociedad.

Delimitando que la visibilidad es pertinencia e impacto de la universidad en la sociedad y se ha argumentado qué comprendemos por internacionalidad, puede apreciarse que

esta última, adquiere una connotación especial porque es quien permite el intercambio a nivel internacional. Es esencialmente quien garantiza una universalidad en la universidad. Es además la respuesta pertinente a la cultura propia, siendo su esencia la contradicción del proceso de difusión de la cultura manifiesto en el proceso extensionista, que descansa en el vínculo indisoluble de la cultura que aporta la universidad a la sociedad, y de la que ésta se nutre.

Si se desequilibra la universidad pierde alcance y relevancia. Este es el elemento dinamizador del proceso. Detrás de las *categorías visibilidad e internacionalidad* se mueve la cultura, son elementos contradictorios. Se mueve entre la respuesta al contexto y a la internacionalidad.

Es imprescindible la modelación precedente, pues la internacionalización se condiciona por el contexto en que tiene lugar, y al determinar que es desde lo extensionista, la mirada se centra en ofrecer una interpretación integradora desde lo cultural del proceso de internacionalización y su gestión en la universidad.

2.4 Las direcciones del proceso de internacionalización y su gestión

Las direcciones fundamentales del proceso de internacionalización, aún sin delimitar explícitamente, se expresan en las tradicionales funciones concebidas en las becas de intercambio, los proyectos y redes, las acciones de colaboración y convenios y la atención a alumnos internacionales y también están presentes los servicios académicos. Éstos distinguen el contenido funcional del proceso de relaciones internacionales, pero sin evaluar su interrelación no transmiten cuanto vitales son para la gestión del proceso de internacionalización.

Revelar el significado y sentido de cada una de estas direcciones del proceso aporta las vías que posibilita su comprensión, interpretación y modelación, que será consecuente con la relación entre la visibilidad e internacionalidad.

En consecuencia, la presencia de los proyectos de investigación internacionales, está determinada en primer lugar de su existencia previa con fuertes soportes en su relevancia local y/o nacional, pues la obtención de una contraparte extranjera está condicionado a su impacto y pertinencia, de modo que en relación de que exista potencialmente resultados universitarios en las soluciones a necesidades sociales, aplicadas y avaladas local, nacional o regionalmente, mayor será la visibilidad de las universidades, mayores serán las posibilidades de acciones de intercambio, pues la existencia de acciones concretas en beneficio social en cualquiera de sus niveles propiciará la acción internacional, como expresión de internacionalidad, esta relación directa sintetiza los Programas de desarrollo.

La posibilidad de iniciar y desarrollar un conjunto de acciones al servicio de la comunidad académica internacional, donde se ofrecen maestrías, doctorados, pregrado, especializaciones, entrenamientos, entre otros que se identifica con la categoría productos académicos y científicos tangibles e intangibles, propicia la visibilidad de las universidades

relacionados estrechamente con la categoría acciones de mercadeo y comercialización, basados en que no basta poder ofrecer el servicio porque se cuenta con las potencialidades, es imprescindible encontrar interesados con posibilidades intelectuales y económicas para asimilar la recepción del servicio y producto presentados. Esta relación sintetiza los Servicios Académicos, comprendida como la relación entre los productos académicos y científicos (tangibles e intangibles) y las acciones de mercadeo y comercialización moviéndose desde la visibilidad hasta la internacionalidad.

Otra categoría fundamental que se manifiesta en el proceso es la formación continua de competencias profesoras o intelectuales, vinculada a las figuras de las becas de intercambio en cualquiera de sus modalidades para el postgrado en formación de máster, doctores o postdoctorales, las de investigación o de cooperación, en todos los casos la intención se dirige a la superación cultural en su concepto amplio, esta categoría se relaciona estrechamente con el acceso a las ofertas convenientes, significando lo relacionado con la información y la colocación como paso previo a la aceptación, destacando que en la actualidad el rigor de selección es alto y generalmente competitivo, por lo que los currículos, la experiencia y pericia de los que se postulan debe ser fuerte para ser aceptado, esta relación se sintetiza en la Superación de la Comunidad Universitaria que es considerada como la relación entre formación continua de competencias profesoras e intelectuales y el acceso a las ofertas convenientes moviéndose desde la visibilidad hasta la internacionalidad.

Entre cada una de estas configuraciones ocurren relaciones dialécticas que caracterizan el proceso de gestión de internacionalización. Estas relaciones emergen y se explican del fundamento pedagógico, organizacional y sociológico que tienen su referente en el marco teórico conceptual en las caracterizaciones realizadas al objeto de estudio.

Las cualidades visibilidad e internacionalidad dinamizan constantemente el proceso de internacionalización. Ocurriendo una relación dialéctica entre las acciones que ofrecen la visibilidad y relevancia de la institución universitaria y las que caracterizan la gestión de internacionalización.

En el proceso de extensión de la universidad se expresan los fundamentos teóricos de la internacionalización, entendidos estos como el marco o posición teórica que sustenta el modelo de gestión extensionista asumido, y que permite orientar la actividad de las relaciones internacionales a través del empleo de una estrategia. Significa que en las relaciones que se establecen entre la extensión universitaria, las relaciones internacionales y todos los procesos universitarios se tienen en cuenta Presupuestos Teóricos fundamentales que emerge de la caracterización del objeto de estudio.

Si se comprende conceptual y teóricamente el proceso de extensión, puede interpretarse la internacionalización de la universidad como una dimensión extensionista, con una misión y proyección definidas funcional y estructuralmente. Analizar los presupuestos teóricos que sostienen este estudio es vital para proponer el modelo

extensionista de gestión de internacionalización.

2.5 Modelo de gestión extensionista del proceso de internacionalización

Estas ideas se integran en el modelo de gestión extensionista del proceso de internacionalización, donde la lógica de su dinámica manifiesta como emergen las cualidades de visibilidad e internacionalidad como rasgos que dinamizan las relaciones entre configuraciones y en el centro de esa dinámica resalta la contradicción que moviliza la gestión del proceso expresada en la contradicción esencial entre la cultura que aporta la universidad a la sociedad y de la que ésta se nutre.

Véase la **Figura 1** con el Modelo de Gestión extensionista del proceso de internacionalización.



Las regularidades de este proceso quedan expresadas en:

1. El proceso de internacionalización de la universidad y como expresión más concreta las relaciones internacionales, constituyen un proceso extensionista caracterizado por el proceso de difusión de la cultura, que permite la visibilidad de la universidad.

2. Se manifiesta un vínculo entre el alcance universal de la universidad y su necesaria contextualización que se manifiesta en tres niveles de entorno para la gestión extensionista del proceso de internacionalización, el microentorno, mesoentorno y macroentorno, determinados por un intraentorno que representa la universidad hacia su interior.

3. La gestión extensionista del proceso de internacionalización de la universidad es expresión de la relación de los programas de desarrollo, los servicios académicos y la formación de la comunidad universitaria dinamizadas por la contradicción entre la cultura que aporta y se nutre la universidad, manifiestas en las cualidades visibilidad e

internacionalidad.

3 I METODOLOGIA PARA UNA ESTRATEGIA DE GESTIÓN DE INTERNACIONALIZACIÓN

La metodología del estudio desde una perspectiva lógico-histórica, realizó una triangulación de datos y metodologías. La muestra seleccionada respondió a un estudio de formación doctoral realizado en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba. Durante 2 años se cumplió un plan de trabajo que permitió la aplicación de algunas técnicas de recopilación de información y análisis de contenidos. Se aplicaron como técnicas fundamentales el análisis documental, la entrevista y la encuesta, y el método de la observación participante, considerando la pertenencia de la investigadora al equipo conductor del proceso de relaciones internacionales en una etapa de la investigación.

La observación realizada fue abierta e incluida, considerándola no estandarizada por considerar de gran utilidad todo el acontecer del proceso, por tanto la atención estuvo en los flujos de comunicación, los niveles de satisfacción, la creatividad y adaptación a nuevas situaciones, el nivel de información, y de facilitación ofrecido por el dispositivo, así como las referencias comentadas de opinión de diversos integrantes de la comunidad universitaria, la participación y dirección de la comisión de atención para alumnos internacionales, el contacto con el Equipo Gestor de la universidad para análisis sobre temáticas de relaciones internacionales, entre otros espacios de debate y reflexión afines. La aplicación de este método ofreció diversos aspectos considerados en la matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades)

La encuesta se aplicó a 50 miembros de la comunidad universitaria, distribuidos de forma representativa y de manera intencional, entre los que se incluyeron directivos, profesores de todas las edades, de diversas categorías científicas y de todas las facultades.

El sustento teórico metodológico se fundamentó en la Teoría holística configuracional, obteniendo del análisis la estrategia de gestión de internacionalización. Se profundizó en la consideración de la Macro y la Micro estrategia en las regularidades obtenidas del modelo, identificando las características de la gestión extensionista del proceso de internacionalización en la universidad, y de los procesos que en ella se desarrollan.

El primer procedimiento es determinar las premisas y requisitos y a partir de éstos los valores institucionales. Como valores que históricamente han condicionado la institución y sus procesos, las creencias, tradiciones que determinan la existencia de valores universales, territoriales, regionales e institucionales sustentan, sin lugar a dudas la estrategia. Ello constituye el significado de las premisas, las cuales propician la formación de esos valores.

Si bien el conjunto de valores es condicionante que tomará en consideración la estrategia no quedan simplificados a ello, influye decisivamente los requisitos proyectados, los cuales ayudan a la construcción, reorientación y armonía de los valores compartidos,

expresando su capacidad de movimiento y dinamismo.

La Teoría Holístico Configuracional permite comprender que las premisas y requisitos se constituyen en contrarios dialécticos mediados por los valores institucionales, emergiendo una cualidad esencial que sustenta el desarrollo de la estrategia que es la cultura organizacional. Por tanto, la determinación de que la cultura organizacional es un requerimiento imprescindible para desarrollar la misión, tener una visión, trazar los objetivos estratégicos y de trabajo, las políticas y la propia implementación de la estrategia, es básico para su elaboración.

El procedimiento siguiente es definir la misión, para la cual también se parte de los valores institucionales y se retoman la relación dialéctica entre las premisas y los requisitos, ofreciéndole su autenticidad. Quiere decir que la misión es síntesis de las relaciones entre las premisas, los requisitos y los valores institucionales como dimensiones que expresan las cualidades que reconocen el compromiso con la historia y las tradiciones, la voluntad de transformación y la capacidad para el cambio.

La misión del proceso de internacionalización se corresponde con la misión de la universidad, que expresa la razón de ser y el objetivo más general que se persigue como institución, en respuesta a las necesidades sociales. (TUNNERMANN, 2018) Ésta permite precisar los subprocesos que conforman el proceso de relaciones internacionales, expresando los de pertinencia e impacto.

Posterior a la definición de la misión corresponde la realización del diagnóstico estratégico, donde se evalúan los factores que inciden en el cumplimiento de la misión tanto interno como externo. Estos análisis tienen lugar en paralelo. El análisis externo permite identificar los factores que favorecen o entorpecen el cumplimiento de la misión, denominados las oportunidades y las amenazas. Se analizan considerando tres niveles de entorno el macro, meso y microentorno.

El macroentorno son los factores de carácter político, económico, social y tecnológico y medio ambiental, que inciden sobre la universidad y sus procesos. El mesoentorno considera aquellas instituciones y procesos que tienen propósitos similares, identificando aquellos factores ventajosos o desventajosos. El microentorno comprende los restantes procesos universitarios que guardan relación con el proceso que estudiamos revelando el tipo de vínculo que se establece.

También dentro del diagnóstico estratégico se consideran los factores internos considerando aquellos elementos en los que se apoya para alcanzar la misión siendo las fortalezas, y los que no se consideran de este modo las debilidades.

4 | RESULTADOS

Con la intención de demostrar la importancia de una estrategia, una vez identificada la matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), se toman en

cuenta los escenarios como contexto donde se desarrolla el proceso y las regularidades que se dan en el objeto como un todo. De este análisis la consideración de que la visión es síntesis de un diagnóstico, relacionado con las regularidades que caracterizan al objeto y con los escenarios. No es posible elaborar un diagnóstico DAFO, sin apreciar el comportamiento del objeto, bien ubicado en su escenario de desarrollo, en tanto que éste delimita y regula su comportamiento.

Al incorporar a la estrategia las regularidades determinadas como consecuencia de un análisis sistémico estructural funcional, que revela las relaciones al interior del proceso entre sus figuras o subprocesos, se puede predecir el comportamiento futuro del proceso y le ofrece la especificidad y el acercamiento a la evolución de objeto. Las regularidades guardan estrecha relación con el diagnóstico estratégico.

Puede considerarse que existe una relación dialéctica entre los escenarios como hipótesis del contexto futuro y las regularidades, y ello permite determinar la visión, la cual se define como la mirada futura con carácter proactivo, que implica desarrollar capacidades para el cambio y la transformación, sin desestimar el presente, con suficiente flexibilidad ante los posibles escenarios, constante y trascendente. La visión como expresión del estado deseado se concreta en los objetivos estratégicos establecidos para cada uno de los subprocesos definidos, los cuáles constituyen la síntesis y el punto de partida para determinar las estrategias a largo plazo.

La determinación de los objetivos estratégicos queda definida para cada uno de los subprocesos, sin jerarquías de unos sobre otros, pues todos son determinantes para que al desarrollar la misión se alcance la visión. Quedando definidos los objetivos para cada subproceso requerimiento necesario para determinar las principales alternativas estratégicas. Éstas se obtienen a través de una matriz DAFO, que ofrece la información necesaria sobre los impactos estratégicos entre los elementos resultantes del diagnóstico: amenazas, oportunidades, debilidades y fortalezas. Concluyendo de esta manera la Macro estrategia. Partiendo de la Macro estrategia del proceso de Internacionalización de la universidad, el procedimiento siguiente es la definición de los objetivos de trabajo del año para cada subproceso, los que se concretan en criterios de medidas, siendo éstos los indicadores que permiten evaluar el cumplimiento de los objetivos y que a la vez constituyen un sistema.

Los objetivos de trabajo y los criterios de medida son el punto de partida para el establecimiento de las acciones, que dependen de las políticas dadas en el marco de las regularidades del proceso, por su correspondencia y relación. Esto constituye la base de la Micro estrategia.

En el resultado del análisis se sustenta que el procedimiento siguiente es la determinación de las acciones como parte de la implementación de la estrategia. Una vez ya se definan, corresponde la implementación de la micro estrategia, lo cual es materializado mediante un instrumento que posibilite establecer un sistema de tareas.

Con este propósito se utiliza la denominada matriz de procesos y eslabones, queda estructurada la estrategia.

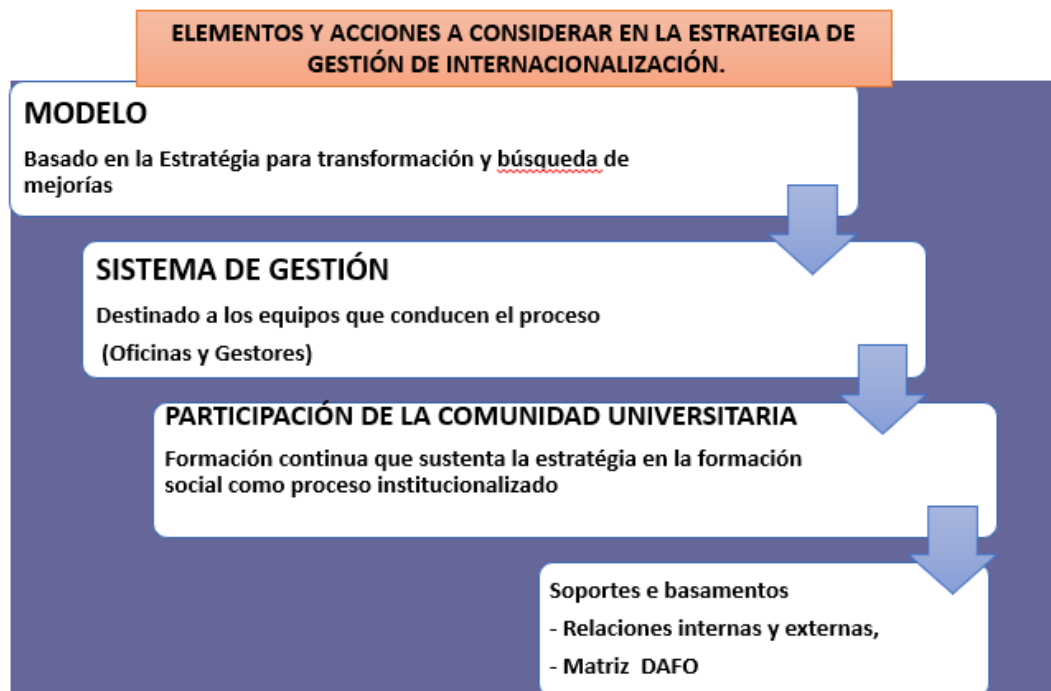
Como instrumento que posibilita establecer el sistema de tareas a ejecutar en función de la estrategia, es a lo que se denomina matriz de procesos y eslabones, y ésta expresa por un lado los subprocesos del proceso de relaciones internacionales y por otro los eslabones del proceso de internacionalización.

Tanto los eslabones como los subprocesos tienen igual naturaleza. Los eslabones son momentos del subproceso, y éstos se van relacionando unos con otros de manera que contribuyen, como eslabones, a obtener el resultado y logro final del proceso, que es la internacionalización de la universidad, que es en síntesis su objetivo como proceso.

Significa que, con la colaboración, proyectos y redes, alumnos internacionales y becas de intercambio, lo que realiza el proceso de relaciones internacionales es consolidar programas de desarrollo que posibilitan ofrecer servicios académicos para contribuir a la superación de la comunidad universitaria. Por ello, estos subprocesos, para los cuales se instrumenta la matriz de procesos y eslabones como parte de la implementación de la micro estrategia, para cada uno de ellos se van conformando como eslabones de un todo, y configuran la respuesta totalizadora del proceso en general, con el propósito de alcanzar los objetivos estratégicos, la misión y la visión.

Es preciso resaltar que en la instrumentación de la estrategia debe tenerse en cuenta algunos aspectos y resultados obtenidos del modelo que considera a la estrategia como instrumento en función de la transformación y búsqueda del perfeccionamiento del proceso, implica un sistema de gestión destinado no sólo a los encargados actuales de conducir el proceso en cada nivel universitario, sino hacia toda la comunidad universitaria a través de la formación social como proceso que institucionalmente constituye el sustento de la estrategia. Razón para incluir los basamentos teóricos de este proceso, que tomará en consideración las relaciones internas y externas, previamente analizadas en el modelo propuesto.

Ver **Figura 2** Elementos y Acciones a considerar en la estrategia de Gestión de Internacionalización.



Los resultados que emergen conducen al análisis de la percepción de la comunidad universitaria sobre el proceso de relaciones internacionales, marcadas por una visión carente de información para comprender los nuevos retos que enfrenta el proceso, el cuestionamiento a la profesionalidad organizacional que muestran los encargados del equipo conductor en la universidad y una lenta transición desde los esquemas de vínculo con el exterior que predominaron antes de 1990 y después de éste.

La situación del proceso de relaciones internacionales en la Universidad de Oriente en Cuba. durante el período analizado, escenario que constituyó caso de estudio, permitió consideraciones que sostienen el planteamiento del problema de esta investigación. Ellas se resumen en:

- La necesidad de fortalecer y perfeccionar la calidad y profesionalidad del equipo de trabajo conductor del proceso de Relaciones Internacionales, para ser más eficientes en el asesoramiento, organización y conducción del proceso.
- Las áreas docentes y no docentes deben proyectar sus estrategias de relaciones internacionales en función de desarrollar sus principales objetivos, de acuerdo a sus especificidades e intereses y fortalezas.
- El departamento docente y las áreas deben ser más autónomos en su gestión de relaciones internacionales.
- El diseño estratégico y funcional de la gestión de las relaciones internacionales debe fortalecer el papel del departamento.
- La estrategia de promoción de los servicios académicos de la universidad hacia el exterior es poco diverso e insuficiente y no está liderada por facultades y departamentos.

- El seguimiento y sistematicidad en las acciones de colaboración e intercambio que se generan no son eficientes.
- Deficiente comprensión de las regulaciones para el trabajo de relaciones internacionales.
- Se observan significativas diferencias entre los logros alcanzados entre una Facultad y otra en su proceso de relaciones internacionales.
- Aún no son exploradas ni utilizadas todas las posibilidades de las acciones de los profesores invitados en el exterior, ni del postgrado internacional autofinanciado.
- Las propuestas y desarrollo de proyectos internacionales aún son incipientes y heterogéneo y está sin explotar su necesaria influencia en el desarrollo de la actividad científica, académica y de investigación.
- La participación de profesores en acciones de intercambio docente y estancias en el extranjero, en instituciones de excelencia, si bien se ha incrementado en los últimos años aún es insuficiente, al considerar el número de profesores con alto nivel científico y académico con que cuenta la institución.
- El postgrado internacional debe evolucionar hacia acciones que le permitan llevar la iniciativa y contar con mayor protagonismo en las relaciones internacionales. Se cuenta con gran potencial científico que puede ser utilizado con más eficiencia.

En otro nivel de generalización, existe una dialéctica en la extensión entre el ámbito nacional e internacional, permite identificar que la visibilidad de la universidad se alcanza en estos ámbitos, todo lo cual es posible si se considera que la extensión es un proceso de gestión, y que la gestión del proceso es posible por la difusión de la cultura que es la esencia que dinamiza al proceso de internacionalización.

- La evidencia de que la comunidad universitaria presenta insuficiencias en la comprensión y concepción en el orden cultural y práctico del propósito de la internacionalización.
- El vínculo que establece la universidad con la sociedad condiciona la gestión de la cultura, y se genera una necesaria relación entre la cultura nacional e internacional, el proceso de internacionalización ocurre frente a una dinámica entre la visibilidad y reconocimiento social con la internacionalidad como necesidad de desarrollo de la educación superior.
- Las dimensiones Programas de desarrollo, Servicios académicos y Formación de la comunidad universitaria, así como las relaciones que se producen entre éstas, permitieron revelar la esencia de la gestión extensionista del proceso de internacionalización.
- La participación de la comunidad universitaria en el proceso de relaciones internacionales se convierte en instrumento eficaz para la internacionalización de la universidad.
- Los resultados de la investigación (modelo y estrategia) han sido valorados

positivamente por los expertos consultados, quienes reconocen en la propuesta presentada, una vía adecuada para el desarrollo de la Gestión Extensionista del proceso de internacionalización.

En la actualidad, varios de estos resultados expresan una evolución y avance asociado al desafío de la sociedad del conocimiento, las mejoras y acceso de mejor tecnología de información y comunicación, y a la existencia de redes de investigación y estudios de carácter nacional e internacional que facilita intercambio y conocimientos de buenas prácticas.

5 | CONCLUSIONES

Con el propósito de definir si la gestión de internacionalización de la universidad constituye una oportunidad, necesidad o estrategia, este estudio profundizó en fundamentos y conceptos, que son sustentos para comprender el significado de la internacionalización, y cómo ese proceso se convierte en desafío para la gestión en educación superior en los momentos actuales, especialmente en los países de América Latina.

Evidenciando su carácter transversal, que exige la participación de la comunidad universitaria, como autentico sustento de cualquier proceso que pretende intencionalmente introducir nuevos métodos de formación, desarrollo científico, e integración de sus miembros a contextos multiculturales e internacionales, que permita cambios de paradigmas en la formación de profesionales híbridos, introducción de lógicas menos tradicionales para interpretar la diversidad.

El análisis de las dimensiones internacionalidad y visibilidad, explicadas en la propuesta metodológica basada en un modelo de gestión de carácter extensionista, obtiene como resultados y principales conclusiones que dinamizar el proceso de internacionalización garantiza mayor impacto en la gestión, calidad y desarrollo institucional, beneficiando contextos locales, regionales, nacionales y regionales.

Como relevantes y a modo de conclusiones que pueden ser generalizadas una vez sea caracterizado el contexto, puede afirmarse que:

1- La propuesta de Modelo Extensionista de Gestión de Internacionalización para la universidad, es concebida como una definición estratégica que contribuye a la proyección y modos de alcanzar su desarrollo y modernización a largo plazo. Ello supone, en primer lugar, la construcción de un nuevo marco institucional y en segundo el diseño y organización del proceso de relaciones internacionales como un sistema complejo.

2- Con relación al marco institucional, asumido como la capacidad de la universidad de ostentar las normas y reglas de manera transparente y claras de modo que la sociedad disponga de la información necesaria para decidir y desempeñarse. De igual modo hacia su interior implica contar con una estructura confiable que guíe la interacción de

los actores y reduzca los estados de incertidumbre o que expresen falta de identidad.

3- El principal atributo del modelo es la formación que exige adquirir la capacidad de flexibilidad y renovación de la estructura a partir de la incorporación de la información pertinente, la apropiación del conocimiento acumulado y la reflexión sobre la propia experiencia, para orientar su curso de acción. Garantizando los niveles de participación en la toma de decisiones y la gestión.

4- Por otra parte, el diseño y organización del proceso de relaciones internacionales como un sistema complejo, precisa reconocer que las relaciones, tendencias, acciones e incertidumbres propios de su actuación e interacción, están mediadas, tanto por la diversidad de creencias y representaciones que los actores se han construido en respuesta a roles de autoridad y división del trabajo, que se contraponen a la visión de homogeneizar.

5- Considerar el carácter dinámico de la universidad y su necesaria propensión al cambio permanente, requiere de un sistema que no solo estructure sus mecanismos e instrumentos, sino que los haga de forma inteligente, creativa y recursiva, para tener la capacidad de regular sus propias tendencias, así como los cambios externos y el posible desequilibrio que sus movimientos le generan. Ha de ser, un sistema abierto en función de conservar estable su tradición, al tiempo que su apertura permita incorporar los nuevos conocimientos y las constantes demandas que le presentan, tanto el entorno social, como el propio desarrollo.

REFERENCIAS

CLAVIJO, G. A. **Modelo de gestión de los procesos universitarios para la Universidad colombiana del tercer milenio**. Santiago de Cuba. 2001. Originalmente presentado como Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente.

FUENTES, H. **Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior**. Santiago de Cuba: CeeS "Manuel F. Gran". 2000 (Monografía de la Institución) Universidad de Oriente, Cuba.

FUENTES, H. **Gestión de los procesos universitarios**. Santiago de Cuba: CeeS "Manuel F. Gran". 2001 (Monografía de la Institución) Universidad de Oriente, Cuba.

GACEL-ÁVILA, J. **Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe: Balance regional y prospectiva**. Coord. Caracas 2018. UNESCO-IESALC y UNC.

GUAJARDO, P. H. **Educación superior en América Latina y el Caribe: Estudios retrospectivos y proyecciones**. Con la participación de ministerios de educación, organismos internacionales, redes de educación superior y cátedras UNESCO. Coord. Caracas: Coord. Caracas 2018. UNESCO-IESALC y UNC.

MARMOLEJO, F. **La educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto global** En: Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe: Balance regional y prospectiva. Coord. GACEL-ÁVILA, J. Caracas 2018. UNESCO-IESALC y UNC.

MELLADO, P, BY. **Modelo de gestión extensionista del proceso de internacionalización de la Universidad**. Santiago de Cuba, CUBA, 2005. Originalmente presentada como Tesis Doctoral, Universidad de Oriente.

MELLADO, P, BY. **La Gestión de Internacionalización en Las Universidades Cubanas como requisito para alcanzar la Calidad.** La Habana, 2008. IV Taller Internacional de Internacionalización de Educación Superior. CDR Memorias del Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2008”. ISBN: 9-789592-820692. Ministerio de Educación Superior. La Habana. Cuba. Pag. 70- 87

TÜNNERMANN, C, B. **La internacionalización de la educación superior:** Significado, relevancia y evolución histórica. En: UNESCO – IESALC y UNC, 2018- Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva / Coordinado por Jocelyne Gacel-Ávila. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba

UNESCO. Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 1998, p. 42

CRESAL-UNESCO. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en américa latina y el caribe. La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996 En: **Educ Med Super**, La Habana, v.14, n.3, p.284-306, dic.2000. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412000000300008&lng=es&nrm=iso accedido en 18 agosto 2019

GESTÃO DEMOCRÁTICA SABOTADA? ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS CONSELHEIROS ESCOLARES DO ENSINO PÚBLICO DE NATAL/RN

Data de aceite: 01/06/2020

Data de Submissão: 15/05/2020

Barbara Ellen Rebouças Cunha

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Graduanda em Pedagogia pela UFRN. Mestranda em Educação pela UFRN. Bolsista CAPES.
E-mail: barbara_rc@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6536127094802159>

Gilmar Barbosa Guedes

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (PPGE/CE/UFRN).
E-mail: gbguedes@uol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/2027157262023382>

Walter Barbosa Pinheiro Junior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (PPGE/CE/UFRN).
E-mail: walterjrnatal@hotmail.com.
<http://lattes.cnpq.br/7532911538772143>

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar uma análise sobre a participação política dos conselheiros escolares da rede pública municipal de ensino na cidade de Natal/RN.

Circunscrevemos o nosso objeto de estudo a quatro escolas municipais, sendo uma em cada zona administrativa da cidade, tendo como objetivo principal identificar se as narrativas e práticas de gestão escolar em Natal, Rio Grande do Norte, estão em consonância com o art. 14 da Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Afim de identificar as narrativas e práticas destas escolas para tecer análise comparativa e juízo crítico acerca da natureza dos comportamentos identificados foi partindo dessa premissa que assumimos o Materialismo Histórico e Dialético como método científico. No que diz respeito a metodologia realizamos entrevistas livre conversacional com os gestores; nos debruçamos sobre a literatura produzida acerca do Conselho Escolar e acessamos os documentos das escolas como: atas, projeto pedagógico das escolas e o regimento interno. Tratados os dados nossa análise concluiu que as relações sociais na gestão escolar ocorrem de forma diversa da recomendada pela legislação, pois o estudo detectou comportamentos de performance gerencial que contrariam os princípios da gestão democrática

PALAVRAS-CHAVE: Conselho Escolar; Educação; Gestão Democrática.

SABOTAGED DEMOCRATIC MANAGEMENT? ANALYSIS OF THE POLITICAL PARTICIPATION OF SCHOOL COUNSELORS FROM PUBLIC SCHOOLS IN NATAL / RN

ABSTRACT: This article aims to present an analysis of the participation of school counselors from the municipal public school system in the city of Natal / RN. Our study object was restricted to four municipal schools, one in each administrative area of the city, with the main objective of identifying whether the narratives and practices of school management in Natal, Rio Grande do Norte, are in line with art. 14 of Law No. 9,394 / 96 - National Education Guidelines and Bases (LDB / 96). In order to identify the narratives and practices of these schools to make comparative analysis and critical judgment about the nature of the identified behaviors, Historical and Dialectical Materialism was assumed as a scientific method. Regarding the methodology, we carry out free conversational interviews with the managers; we look at the literature produced about the School Council and access the school documents such as: minutes, school pedagogical project and the internal regulations. After analyzing the data, our analysis concluded that social relations in school management occur in a different way from the one recommended by the legislation, as the study detected behaviors of managerial performance that contradict the principles of democratic management.

KEYWORDS: School Council; Education; Democratic management.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado das análises apreendidas por meio da execução da Pesquisa de Iniciação Científica, intitulada: Narrativas e práticas de Gestão das Escolas Municipais de Natal (2008-2018), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este estudo é uma produção da Linha de Pesquisa Educação, Política e Práxis Educativa vinculada ao Pós-Graduação em Educação da UFRN e ao seu Grupo de Pesquisa Sertania, Educação e Práticas Culturais.

O trabalho desenvolvido teve como objeto de pesquisa quatro escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Natal que foram definidas como amostra, instituições situadas uma em cada zona administrativa da cidade. E objetiva discutir as diversas formas de proceder quanto a democratização da gestão escolar pública, as quais, comumente, se distanciam do ideal de gestão democrática proposta pelo art. 14 da Lei nº 9.394/96 (LDB/96).

O interesse nessa dimensão de pesquisa surgiu a partir dos cursos de formação oferecidos pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE)/ MEC e executados pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a partir do ano de 2012. Tais cursos criaram uma demanda importante para o desenvolvimento de pesquisas na área de política e gestão escolar: a necessidade de adequação da gestão escolar aos processos de gestão democráticos intentados pelos artigos da LDB/96.

A identificação da necessidade de se realizar essa pesquisa, ocorreu a partir das falas de cursistas e professores formadores, cujas experiências de gestão apresentavam diversos padrões, comumente se afastando do ideal de gestão democrática.

Essa provocação observada por meio das falas dos participantes do PNFCE despertou a necessidade de buscar compreender se o efetivo propósito do art. 14 da Lei nº 9.694/96 (LDB/96), que determina a necessidade de existência de uma escola democrática nas redes públicas de ensino nacionais, é materializado na prática cotidiana das escolas no Brasil. Em tese, muitas experiências apresentadas contrariam a Lei, em especial, o artigo citado anteriormente, posto que esse preceito especifica o tipo de gestão – democrática – a ser assumida por cada gestor, por cada unidade de ensino, conforme observa-se, a seguir, nesse artigo,

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2020).

A fim de fazer uma análise comparativa entre o texto instituído pela Lei nº 9.394/96 (LDB/96), notadamente, em seu art. 14, citado, e os padrões e narrativas coletados durante a pesquisa, com essa diretriz foi empreendida uma pesquisa de campo na qual foram realizadas visitas às instalações físicas de algumas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Natal. Essas visitas objetivaram ampliar e aprofundar a compreensão sobre as narrativas de gestores, professores, pais, alunos e todos os envolvidos no universo escolar, como também, buscou-se conhecer as práticas político-administrativas e pedagógicas vinculadas a atuação do Conselho Escolar nessas instituições. O intuito foi, afinal, conhecer e compreender as práticas e discursos empreendidos pelos gestores das escolas escolhidas para, dessa forma, identificar e problematizar as maneiras como a gestão escolar acontece nas escolas municipais da cidade de Natal.

Nessa perspectiva, iniciamos o processo de pesquisa com um estudo detalhado da legislação e dos referenciais bibliográficos produzidos que analisam a gestão escolar democrática, procurando identificar quais são os paradigmas de gestão presentes na administração escolar brasileira, sempre considerando como parâmetro os aspectos previstos no art. 14 da LDB/96. Nessa fase, o projeto incorporou um arcabouço teórico e bibliográfico pujante, cujas concepções presentes nas obras sobre gestão escolar democrática foram incorporadas ao nosso estudo. Essa revisão bibliográfica sistematizada proporcionou uma visão holística sobre o estado da arte da literatura que discute, de forma diversa e científica, a compreensão conceitual de gestão democrática, concepção

segundo a qual,

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1997, p.18).

Os elementos apresentados por Veiga (1997) assumem uma compreensão segundo a qual o trabalho educativo desenvolvido – nas dimensões política e administrativo-pedagógico – no âmbito da gestão escolar deve ser assumido pelos trabalhadores e usuários da escola pública numa direção em que é necessário trabalhar no sentido de democratização da escola pública. Este processo passa, necessariamente, pelas questões que envolvem a gestão democrática, a participação da comunidade e a atuação do Conselho Escolar no âmbito da gestão escolar e da prática administrativo-pedagógica produzida pelo coletivo. Um entendimento político e pedagógico sobre esses temas é fundamental para que se materialize uma gestão democrática que possibilite o aprendizado das crianças, jovens e adultos na escola pública.

A concretização da gestão escolar democrática propicia o atendimento da função social da escola pública na direção em que se constroam conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico ético e participativo, na “preparação do cidadão para sua inserção na sociedade, na qual viverá como cidadão e como profissional de alguma área da atividade humana” (MORRETO, 2005, p. 73).

A realização desta pesquisa nos fez refletir sobre os princípios da gestão escolar democrática e o conseqüente fortalecimento dos Conselhos Escolares nas instituições de ensino públicas. E, não exclusivamente no âmbito da comunidade científica, mas, também, numa perspectiva teórica que busca elaborar e criar novos modos de se fazer gestão democrática na escola e na cidade.

Diante dos elementos teóricos expostos sobre a gestão escolar democrática é imperiosa a necessidade de analisar o tema em voga no âmbito da pesquisa científica, pois a sistematização e a proposição de encaminhamentos com amplitude acadêmica podem contribuir para o equacionamento de entraves políticos e administrativos existentes na instituição educativa que dizem a democratização da gestão escola pública, contribuindo, dessa forma, para o papel precípua da pesquisa científica na universidade pública estatal: atendimento as demandas laborais formativas requeridas pela população brasileira.

2 | METODOLOGIA

Esse trabalho assume como método o materialismo histórico e dialético, e como abordagem teórica Sertania, esse último se caracteriza como um instrumento gerador de conhecimento e de autoconhecimento (BATISTA, 2017). Sertania surge como uma

abordagem que pensa o sujeito no seu sendo. Já o materialismo histórico dialético é uma teoria segundo a qual a sociedade, o ser humano e a natureza estão em constante movimento, criando por seus condicionantes a realidade concreta. Entendemos que esse enfoque teórico derradeiro, nos ajuda a refletir a luz dos fatores históricos e dialéticos, atuais e concretos, que a gestão escolar democrática, juntamente com os Conselhos Escolares sofrem repercussões nas três últimas décadas.

O estudo em foco foi construído em etapas, de acordo com o cronograma de pesquisa e as atividades desdobradas deste ao longo desenvolvimento das diferentes ações – levantamento/análise bibliográfico-documental, pesquisa exploratória, coleta dos dados, tabulação e produção-análise das categorias resultantes. O cronograma foi cumprido ao longo de um ano, entre o último semestre de 2017 e o primeiro de 2018, conforme os encaminhamentos de pesquisa e as adaptações processuais necessárias. De forma resumida as atividades que foram realizadas se caracterizaram por momentos de discussão e revisão da literatura sobre gestão escolar democrática e pela consecução da pesquisa de campo, orientada pelo coordenador do Projeto, Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior e com a colaboração do Prof. Dr. Gilmar Barbosa Guedes.

Na perspectiva de desenvolvimento desse trabalho a primeira etapa foi destinada a estudos conjuntamente com os pesquisadores envolvidos no projeto e as obras discutidas focaram na produção teórica e na legislação educacional que fundamenta a discussão da gestão escolar brasileira, em especial, no referente a teoria-princípio da gestão democrática.

Nesse sentido, foram discutidos diferentes autores, entre eles, (BARBOSA JUNIOR, 2002); (BATISTA, 2017); (BORDIGNON, 2004); (FERREIRA, 2013); (LUCK, 2009); (MACÊDO, 2003); (MORRETO, 2005); (PARO, 1987); (VEIGA, 1997), dentre outros estudiosos. No que diz respeito a pesquisa documental deu-se por meio da análise da Lei nº 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em virtude da relevância dessa lei ordinária enquanto diretriz reguladora da gestão democrática da educação pública nacional prevista na Constituição Federal de 1988 (CF-88). Já no referente a Rede Municipal de Ensino de Natal foi estuda a Lei Complementar nº 147/2015, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede municipal de ensino do município de Natal.

Os procedimentos técnico-metodológicos utilizados para a consecução da pesquisa foram de caráter de levantamento bibliográfico-documental e de visita exploratória às escolas estudadas. Essa pesquisa auxiliou na análise dos documentos institucionais e dos encaminhamentos apresentados pelas políticas educacionais nacionais, nos permitindo a revisão da literatura a respeito da gestão escolar democrática nas três últimas décadas e suas repercussões no contexto da educação pública. Essa abordagem centrada na História da educação brasileira, sempre considerando momentos pontuais importantes, a exemplo do período de redemocratização dos anos 1980, foi importante para compreender como

se constituiu a sua atual conformação político-pedagógica da escola pública brasileira e como a gestão escolar democrática emergiu nesse cenário de redemocratização. Essa etapa deu as condições teórico-metodológicas para fundamentar a pesquisa de campo e a análise os dados colhidos no futuro.

A segunda etapa foi a realização de uma pesquisa de campo exploratória que se iniciou com o mapeamento do universo de escolas a ser, potencialmente, pesquisado, para em seguida definir a amostra de instituições a serem estudadas de fato. Esse procedimento foi operacionalizado, por meio de visitas às escolas do município de Natal/RN. Foram escolhidas quatro escolas, o critério de escolha foi contemplar uma em cada polo da cidade, ficando a amostra assim distribuída: Zona Norte – Escola Municipal Professora Iapissara Aguiar de Souza; Zona Oeste – Escola Municipal Professor Zuza; Zona Leste – Escola Municipal 4º Centenário; Zona Sul – Escola Municipal Professor Carlos Belo Moreno.

Uma vez definida as escolas que constituem nosso universo de estudo, definimos as questões de pesquisa que passaram a orientar a construção sistemática dos instrumentos de coleta de dados. Realizamos esse procedimento por meio de observações do cotidiano escolar e entrevistas livre-conversacional (BARBOSA JÚNIOR, 2002), instrumentos de coleta aplicados junto aos representantes dos segmentos de trabalhadores da educação com assento enquanto membros do Conselho Escolar – os representantes da coordenação pedagógica, da direção escolar, dos professores, dos pais e dos discentes.

Como o objetivo de pesquisa, também, recai na dimensão da participação da comunidade como elemento viabilizador da gestão escolar democrática, além da análise documental que diz respeito a legislação nacional que regulamenta o princípio da gestão escolar democrática, realizamos, também, uma outra pesquisa documental endógena as instituições de ensino pesquisadas, para isso consultamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Interno (RI) e as Atas de Reuniões dos Conselhos Escolares das diferentes instituições selecionadas na amostra. Em cada escola visitada buscamos compreender como a gestão escolar opera nesses espaços administrativo-pedagógicos afeitos ao cotidiano do trabalho na escola.

Os dados gerados por esse movimento de coleta foram analisados em um terceiro momento da pesquisa à luz das discussões e teorias empreendidas na primeira etapa do estudo, conforme podemos observar nas reflexões desenvolvidas a seguir.

3 | INFERÊNCIAS PRODUZIDAS PELA PESQUISA

O desenvolvimento do trabalho educativo na gestão da escola pública que ocorre partir de uma perspectiva democrática é uma construção histórica que se materializa no cotidiano de cada instituição de forma singular e mediada com os demais condicionantes

econômicos-políticos e culturais do todo da sociedade capitalista. Ao realizar a análise das narrativas e práticas identificadas em cada escola pesquisada buscou-se observar a luz de um olhar crítico-reflexivo se existe e a maneira que ocorre o desenvolvimento da participação democrática da comunidade escolar inserida no cotidiano das práticas de gestão da rede pública municipal de Natal.

A partir da observação e da entrevista livre-conversacional com os gestores, conselheiros, pais, alunos, professores e da análise do projeto político-pedagógico, do regimento interno e da ata das instituições pesquisadas, chegou-se a algumas constatações referentes ao processo da gestão democrática no município de Natal/RN.

Foi possível perceber um elemento em comum nas quatro escolas, nelas existe um desafio de refletir sobre uma conformação de prática que integre todos os sujeitos educativos de forma participativa e democrática, mesmo que, a literatura e a legislação da educação indiquem a possibilidade de criar mecanismos e condições de diálogo e interação mútua entre todos os segmentos sociais que atuam na escola pública. Esse desafio da participação ampla, coletiva e engajada pode ser identificado no funcionamento pedagógico deficitário das escolas pesquisadas, esse fato pode ser verificado na condição em que se encontravam o projeto político-pedagógico (PPP) dessas instituições, na maioria, desatualizados ou em construção.

Nessa mesma direção da organização e do funcionamento pedagógico da escola pública, muitas escolas ainda não compreendem a importância do PPP, elaborando-o apenas em cumprimento à determinação legal, de modo que este não norteia as ações cotidianas da instituição. Assim, embora exista relativa horizontalidade na distribuição do poder entre os profissionais, ainda há dificuldade na construção do trabalho coletivo, visto que as bases para o fortalecimento deste trabalho demandam tempo e ações estatais perenes e efetivas, em particular, condições de infraestrutura e materiais de trabalho nas escolas, carreira profissional com dedicação exclusiva e remuneração adequada, aliada a formação continuada dos educadores, com garantia desses subsídios, haveria condições concretas para consolidação de compromissos políticos, sociais e laborais coletivos.

Os resultados das análises mostram que os responsáveis pela gestão das escolas estudadas, tem realizado, em maior ou menor grau, práticas de administração a partir de perspectivas democráticas que variam de acordo as condições conjunturais de cada escola. Nesse sentido, a gestora da Escola Municipal Professora Iapissara Aguiar de Souza, instituição que oferece o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e situa-se geograficamente na Zona Norte de Natal, afirma que tanto o gestor administrativo quanto o pedagógico se esforçam para que todas as decisões escolares sejam realizadas junto ao Conselho Escolar.

Porém, quando analisamos as atas das reuniões do Conselho Escolar dessa escola supracitada, apenas três reuniões haviam sido realizadas no período estudado, compreendido entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro de 2018. Essas reuniões

não ocorrem com maior frequência devido à falta de tempo dos pais e conselheiros, segundo a própria gestora, possivelmente, dificultado pelo fato dos conselheiros serem professores e pais que precisam dedicar-se, na maioria das vezes, a longas jornadas de trabalho.

Essa dificuldade, intencional ou não, de assunção das responsabilidades por parte de alguns conselheiros tem acarretado uma sobrecarga de trabalho nos membros da gestão escolar que ficam responsáveis por realizar ações que normalmente ficariam a cargo dos membros do Conselho Escolar. Compreende-se que, embora, de maneira majoritária, se intente desenvolver um trabalho democrático na escola pública, ainda assim, a direção escolar não consegue gerir os mecanismos de participação coletiva de forma eficaz. Esse fato demonstra a importância da equipe gestora realizar movimentos de conscientização da comunidade escolar e da sociedade circunscrita a escola no sentido de estimular a participação coletiva e democrática.

Outro aspecto identificado na fala dos gestores, foi a falta de tempo que tem inviabilizado o desenvolvimento de ações que ampliem a participação coletiva por meio da realização das reuniões do Conselho Escolar, essa última queixa foi alegada pela gestora da Escola Municipal 4º Centenário, instituição localizada na Zona Leste de Natal e que atende alunos matriculados no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. De certa forma essa alegação contradiz uma fala inicial da mesma gestora quando afirma que o Conselho Escolar é atuante e participa realmente das tomadas de decisões. Outrossim, a falta de tempo para materializar a participação, alegada pela gestora, inviabiliza a concretização da amplitude de prerrogativas previstas no PPP da Escola Municipal 4º Centenário, conforme observamos a seguir:

“Enquanto ‘órgão consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da Unidade de Ensino’ acompanha todas as ações da escola contribuindo para que a gestão democrática seja exercida na sua plenitude”. (PMN, 2009, p.11)

Ainda nessa direção que diz respeito a participação da comunidade educativa nas deliberações do Conselho Escolar, constatou-se, também, que há uma certa dificuldade dos professores e funcionários em participar efetivamente das decisões tomadas na escola, visto que a maioria trabalha em mais de uma escola, o que dificulta a participação nos encontros. Quando perguntados sobre os dias de reuniões, os professores e funcionários reconheceram que há um esforço da equipe gestora em realizá-las aos sábados. Esta solução não foi considerada satisfatória, tendo em vista que muitos professores estão atualmente em processo de formação continuada, geralmente aos sábados, o que impede o comparecimento de muitos professores nas reuniões.

Agora, no que diz respeito os aspectos identificados em outra escola integrante da amostra, a Escola Municipal Professor Zuza, situada na Zona Oeste que atende discentes matriculados no Ensino Fundamental II e EJA, a instituição disponibilizou o PPP e o RI,

ainda que desatualizados cronologicamente, mas o que, de fato, chamou atenção foi à falta de menção ao Conselho Escolar nesses documentos. Quando questionada sobre a atuação do Conselho Escolar, a gestora pedagógica foi enfática ao afirmar que o órgão era atuante e participativo nas tomadas de decisões. Embora, seja uma participação de difícil comprovação, pois ao analisar a ata da reunião do Conselho no período estudado não havia registros feitos, ainda assim, a gestora informou que a reunião foi realizada, mas, não tinha juntado a folha de assinaturas dos presentes à ata em questão.

Aparentemente, não obstante a essa condição da ata imprecisa, a gestora alegou que durante um tempo razoável a direção escolar pautou suas ações administrativas e pedagógicas baseada em diretrizes originárias da Secretaria de Educação do município, dessa forma, adotando o modelo burocrático de gestão do aparato educacional público, organização fomentada historicamente desde os anos 1930 nas instituições públicas nacionais. Atitude que revela a dependência da escola em relação à Secretaria Estadual para transpor as dificuldades enfrentadas, relação que prejudica a autonomia escolar.

A mesma gestora da Escola Municipal Professor Zuza afirma, também, que busca discutir os problemas com os demais profissionais, mas tem dificuldade de conseguir empenho na execução das ações, de modo que a dependência de ações externas pode ser uma das causas responsáveis pelo PPP inconcluso. Ainda segundo ela procurou acelerar o processo de finalização do PPP, tornando essa meta uma tarefa de cunho pessoal. Essa contradição constatada evidencia a necessidade de formação continuada de todos os sujeitos participantes da gestão escolar para participarem ativamente na elaboração, implantação e implementação do projeto pedagógica da escola.

Tal postura centrada exclusivamente no gestor se afasta dos pilares da gestão democrática e, por outro lado, se aproxima, das ações gerenciais que seguem a diretriz do planejamento estratégico e do linear, que foca apenas na performance/produtividade do indivíduo isolado, situação que se traduz por restrita participação coletiva nas decisões, que passa a enxergar o aluno como um cliente e a escola como uma empresa, induzindo a uma administração mercantil e baseada na meritocracia.

Outra instituição pesquisada é a Escola Municipal Professor Carlos Belo Moreno, localizada na Zona Sul de Natal, que oferta o Ensino Fundamental I, nessa instituição a gestora possui uma fala mais concatenada com a participação coletiva da comunidade nas decisões sobre a gestão escolar. Segundo ela, a escola solicita a participação de toda comunidade escolar. Levando todas as demandas até o Conselho Escolar que participa ativamente das tomadas de decisões. Após analisar as atas das reuniões do Conselho Escolar verificamos que realmente esse colegiado foi atuante, pois, no período estudado, foram realizadas mais de dez reuniões para discussões que perpassaram as dimensões política e administrativo-pedagógica da escola. Esta escola atua de forma democrática e participativa, assim como afirma o seu PPP, ao prever que: “A gestão democrática acontece como elo de conexão entre a comunidade escolar como um todo, contribuindo

ainda com o avanço da autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola” (PMN, 2017, p. 8).

Quanto ao funcionamento do Conselho Escolar é uma compreensão majoritária em todas as escolas pesquisadas, inclusive na Escola Municipal Professor Carlos Belo Moreno, de que o número de reuniões realizadas é insatisfatório e que é de suma importância a efetiva participação da comunidade escolar nas deliberações emanadas pelo CE, sempre por meio da representação dos alunos e da participação voluntária dos professores.

A administração escolar precisa caminhar ao lado dos preceitos de gestão democrática. A gerência da escola pública é um desafio para todos, pois, comumente, importamos modelos que vêm de empresas privadas, onde a autoridade e o comando vêm de cima para baixo, isto é, de maneira autocrática (PARO, 1987). A escola pública, por sua vez, deve seguir os preceitos democráticos na sua gestão, pois ela tem de prestigiar todos os envolvidos na administração da educação: professores, funcionários, pais ou responsáveis, alunos e a comunidade exógena a escola.

A escola pública tem que dar voz e vez para todos os atores sociais envolvidos no processo educacional, pois é por meio da concretização dos princípios democráticos de gestão que a escola pública poderá satisfazer plenamente os anseios de todos os envolvidos na atividade-fim dessa instituição social, qual seja, o aprendizado universalizado e de qualidade, independente de classe social, raça ou gênero. Esta pauta, inclusive, foi reproduzida em instrumentos jurídicos das mais diversas instâncias federativas: a Constituição Federal, as leis ordinárias federais e lei a municipal de Natal.

É intencional que o estamento legal nacional atribua à gestão democrática do ensino público brasileiro um status central na área das políticas educacionais. Tanta é sua importância que esse princípio está positivado na Constituição Federal de 1988, no Art. 206, que afirma: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 2020).

O legislador infraconstitucional também contemplou os preceitos da gestão democrática. Com o propósito de garantir o princípio constitucional, complementou o arcabouço jurídico que ampara os princípios democráticos da gestão da educação por meio da promulgação da Lei nº 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), notadamente no seu Art. 14, anteriormente citado.

Outra grande inovação na governança democrática da educação veio por meio da promulgação da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE/14), que em sua Meta 19 estabelece prazo para efetivação da gestão democrática do ensino, *ipsis litteris*, no seguimento:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014)

Também, em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, o documento do PNE/14 foi, de forma indubitável, um impulso extra para que os gestores e a comunidade vinculada a Rede Municipal de Ensino observassem a necessidade de criação de uma legislação atualizada que regulamentasse a gestão escolar democrática da educação pública municipal, nesse ínterim os legisladores do município de Natal aprovaram a Lei Complementar Municipal nº 147/2015, a qual estipula, por exemplo, que,

Art.1º A gestão democrática das Unidades de Ensino da rede pública municipal pressupõe a autonomia política, administrativa, financeira e pedagógica por meio da administração descentralizada e do gerenciamento de recursos financeiros com a participação da comunidade escolar.

Art. 2º A gestão democrática das Unidades de Ensino tem como objetivo fortalecer a participação de toda comunidade escolar e local para fazer valer o direito do cidadão a uma educação que garanta a sua aprendizagem e o seu pleno desenvolvimento. (NATAL, 2015)

No trabalho de investigação nas escolas públicas de Natal/RN desenvolvido no âmbito da pesquisa: *Narrativas e práticas de Gestão das Escolas Municipais de Natal (2008-2018)*, foi observado que os preceitos da gestão escolar democrática são seguidos pelos gestores da Rede Municipal de Ensino. Apesar de terem uma conotação aparentemente trivial, após três décadas de previsão, mesmo assim, as práticas de gestão democrática não são totalmente incorporadas nas escolas de Natal/RN. Os resultados obtidos atestam que os gestores escolares não conseguiram concretizar plenamente o colegiado Conselho Escolar e o projeto político-pedagógico que são elementos basilares para implementação e concretização da gestão escolar democrática propugnada pela Carta Magna (CF-88) e pelas leis nº 9.394/96 (LDB/96) e nº 147/2015 (Gestão democrática em Natal). O obstáculo mais recorrente nas escolas pesquisadas foi a falta de reuniões ordinárias mensais do Conselho Escolar, tal qual exige o art. 23 da lei municipal acima referida.

A debilidade central identificada na pesquisa é a perenidade precária das reuniões do Conselho Escolar, órgão vital para a administração democrática em função da diversificação de segmentos representados em sua composição e do teor das deliberações dele advindas que podem carregar legitimidade democrática pelo fato de ser composto por representantes de professores, funcionários, pais ou responsáveis, alunos e a comunidade exógena a escola. Essa condição ocorre à revelia da Lei Municipal nº 147/2015, que em seu art. 23, instituiu a necessidade de reuniões mensais, ao contrário dessa diretriz a pesquisa identificou que essas reuniões eram: “[...] raras ou em frequência inferior à obrigatória por lei; e, quando aconteciam, [...] alguns representantes não compareciam – tornando a reunião nula, pois, para ser válida, a lei exige a presença de metade dos conselheiros mais um”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos elementos científicos observados e analisados na pesquisa, concluímos que existe um movimento intencional no sentido de implementar a gestão escolar democrática em dadas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Natal, e mesmo em outras instituições dessa mesma Rede busca-se aprofundar-fortalecer essa democratização, tanto que esta diretriz é identificável na fala dos gestores, porém, quando analisamos a participação da comunidade escolar por meio da participação nas reuniões do Conselho Escolar e na implantação-implementação do projeto político-pedagógico percebemos a fragilidade da prática concreta a luz de um discurso otimista. Nesse sentido, existem intenções e tentativas de materializar e aprofundar a gestão escolar democrática que podem não encontrar esteio na prática da concretude histórica das escalas públicas.

Percebemos que essa busca por materializar a gestão escolar democrática esbarra, e é dificultada, pela permanência de práticas administrativas caracterizadas por modelos híbridos pautados nas concepções burocrática e gerencial, paradigmas que continuam a influenciar a organização da gestão escolar a luz dos princípios de uma hierarquia vertical de poder e de ações planejadas/definidas a nível central do Estado/governos, sempre busca-se a performance de resultados e a valorização da ação individual e da meritocracia, essas diretrizes são aquelas que continuam a orientar a gestão escolar pública na atualidade.

Mas, essas contradições são próprias do movimento conflituoso e dialético que constitui a luta pela instauração de uma gestão escolar democrática numa sociedade capitalista desigual e que adota princípios democrática relativizados pelos interesses da classe hegemônica, uma condição infra e superestrutural que tem rebatimentos evidentes nas escolas públicas municipais de Natal.

REFERÊNCIAS

BARBOSA JR., Walter Pinheiro. **O ethos humano e a práxis escolar: dimensões esquecidas em um projeto político-pedagógico**. 2002. Tese. Programa de Pós Graduação em Educação, UFRN, Natal-RN.

BATISTA, Elayne Karina Peres Batista. **Brincação: sagas educativas do Ser (Tão) brincante**. Dissertação (Mestrado) Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília: MEC, SEB, 2004. Disponível em < <https://leismunicipais.com.br/a/rn/n/natal/lei-complementar/2015/14/147/lei-complementar-n-147-2015-dispoe-sobre-a-democratizacao-da-gestao-escolar-no-ambito-da-rede-municipal-de-ensino-do-municipio-do-natal-e-da-outras-providencias> > Acesso em 21 de Jul. 2018.

BRASIL. Casa Civil da Presidência República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96 de 20.12.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 19 fev. 2020.

FERREIRA, Gilmar. **O Sertão Educa**. Dissertação (Mestrado) Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 4. ed. Vol II. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACÊDO, Adailson Tavares de. **A casa do sertão**. *Revista Cronos*. Dossiê Gaston Bachelard. V. 4 N. 1/2, Jan-Dez. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Natal-RN, 2003.

MORRETO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL (PMN). **Lei Complementar nº147/2015**. Diário Oficial do Município de Natal. Ano 15, n. 2963, 05 fev. 2015. Disponível em: <http://portal.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/dom/dom_20150205.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL (PMN). Secretaria de Educação. Escola Municipal 4º Centenário. **Projeto Político Pedagógico** da Escola Municipal 4º Centenário. Natal, RN: Escola Municipal 4º Centenário, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL (PMN). Secretaria de Educação. Escola Municipal Professor Carlos Bello Moreno. **Projeto Político Pedagógico** da Escola Municipal Professor Carlos Bello Moreno. Natal, RN: Escola Municipal Professor Carlos Bello Moreno, 2017.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Meta 19 - Gestão Democrática**. 2018. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 28 de setembro de 2018.

PARO, Vítor H. **A utopia da gestão escolar democrática**. Cardenos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, pp. 51-53, fev. 1987.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: (Org.). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 01/06/2020

Cássia Virgínia Coelho de Souza

Universidade Estadual de Maringá
cvcsouza@uem.br

Débora Santos Porta Calefi Pereira

Secretaria de Estado da Educação do Paraná,
Sarandi - PR
dehcalefi@gmail.com

Murilo Alves Ferraz

Universidade Estadual de Maringá
muriloalves_ferraz@hotmail.com

Vania Malagutti Loth

Universidade Estadual de Maringá
vamsloth@uem.br

RESUMO: O capítulo foi baseado em texto anterior¹ que teve como objetivo apresentar a experiência das 3 categorias de participantes do subprojeto “Música” do Programa Residência Pedagógica, orientadora, preceptora e residente. O subprojeto foi colocado em prática no componente curricular Arte, da Educação Básica, encaminhado pelo Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá. O texto inicia descrevendo, criticamente, o trajeto do projeto, desde o lançamento do Edital pela Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior, até as ações realizadas. Logo após, há o relato e reflexões sobre a experiência de atuação da preceptora, professora com formação em música, na disciplina Arte do Colégio Estadual Jardim Independência, Sarandi, PR, abordando aspectos relacionados ao acompanhamento e orientação dos residentes em suas práticas, as ações promovidas pelo programa e seus resultados no cotidiano escolar. Por fim, um discente residente descreve sua experiência com o ensino de música, na disciplina Arte, em que foram abordadas a música indígena, por meio das manifestações da tribo Guarani, e a expressão paranaense do Fandango. Conclui-se que, apesar dos despropósitos administrativos e das dificuldades encontradas no sistema educacional, o projeto foi extremamente valioso para a formação inicial dos residentes e formação profissional das professoras de música envolvidas, da universidade e do colégio.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Residência Pedagógica. Formação Profissional em Música. Música na Educação Básica.

ABSTRACT: The chapter was based on a previous text that aimed to present the

1. Simpósio publicado nos Anais do XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 2019.

experience of the 3 categories of participants in the “Music” subproject of the Pedagogical Residency Program , advisor, preceptor (teacher tutor) and resident. The subproject was put into practice in the curricular component Art, of Basic Education (Elementary and High School), sent by the Music Department of the Maringá State University. The text begins by critically describing the project’s path, from the launch of the Public Notice by the Coordination for the Personnel Improvement of Higher Education , to the actions taken. Subsequently there is the report and reflections on the experience of the teacher tutor, a music teacher from Art discipline of the Elementary and High State School - Jardim Independência, Sarandi, PR, addressing aspects related to the monitoring and orientation of residents in their practices, actions promoted by the program and its results in the school routine. Finally, a resident student describes his experience with teaching music, in the discipline Art, in which indigenous music was approached, through the manifestations of the Guarani tribe, and the Paraná expression of Fandango. It is concluded that, despite the administrative purposes and the difficulties found in the educational system, the project was extremely valuable for the initial training of residents and professional training of the music teachers involved, the university and the school.

KEYWORDS: “Residência Pedagógica” Program. Professional Training in Music. Music in Basic Education.

INTRODUÇÃO

A relação entre a teoria e a prática pedagógica é um dos temas constantemente discutido entre educadores e pesquisadores, sobretudo no que se refere à formação de professores. De acordo com Beineke (2001), há a concepção de que os conhecimentos produzidos cientificamente sustentam a ação pedagógica, fornecendo ao professor embasamento para solucionar problemas encontrados no cotidiano escolar. Por sua vez, a ação educativa lida com um conhecimento prático que é produzido por professores na prática e para a prática e que “não se refere a um corpo de saberes previamente estruturados em livros ou manuais, e, sim, ao conhecimento encontrado nas ações dos professores e nos significados que essas ações têm para eles” (BEINEKE, 2012, p. 182).

Nessa perspectiva, é fundamental aliar a formação acadêmica de futuros educadores a uma realidade prática, onde se estabelece um vínculo maior entre os conhecimentos adquiridos na universidade com o conhecimento prático de um contexto de ensino.

Discussões como essa motivaram a formulação de políticas públicas para a formação de professores no Brasil. Em maio de 2016, por meio do decreto nº 8.752 (BRASIL 2016), que revogou os decretos anteriores sobre o assunto, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com a “finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE” .

Uma das ações que integram a Política Nacional, conforme o artigo 11, inciso VII – que institui apoio técnico e financeiro a planos estratégicos, tais como programas de iniciação à docência - é o Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído em fevereiro de 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Articulado aos demais programas da Política Nacional, o PRP busca aperfeiçoar a formação prática dos cursos de licenciatura, assegurando a seus alunos a oportunidade de desenvolver habilidades e competências para realizar um trabalho de qualidade em escolas da Educação Básica. Para isso, promove uma imersão do licenciando na escola, que não compreende apenas a prática em sala de aula, mas atividades diversificadas do cotidiano escolar, nos seus diferentes setores.

Nos cursos de Licenciatura, apesar de haver um número razoável de projetos que favorecem subsídios aos alunos, são muito raras as iniciativas que propõem bolsas para aprofundamento dos estudos a partir do próprio currículo e não exijam dos universitários dedicação diferenciada das suas atividades regulares. São projetos de ensino, pesquisa ou extensão que são altamente importantes para a formação inicial, acrescentam muito na experiência dos universitários, mas exigem a realização de atividades - conexas ao curso de graduação - que geralmente, não são validadas como ações e práticas curriculares, quando muito como atividades complementares.

Em 2018, no início do primeiro semestre letivo, quando tivemos conhecimento do Edital CAPES 06/2018, que fez a chamada pública para propostas no âmbito do Programa Residência Pedagógica, houve entusiasmo. Aquele documento parecia trazer uma oportunidade para acadêmicos da licenciatura fazerem seus estágios, sendo remunerados e tendo horas de dedicação à atividade que, no nosso entendimento, mudariam muito a perspectiva da disciplina Estágio Supervisionado. Formamos um grupo, com as características exigidas no referido edital, e concorreremos. A proposta foi aprovada e iniciada em agosto de 2018, com duração de 18 meses, finalizada em janeiro de 2020.

O programa prevê a participação de 24 residentes em cada subprojeto, sendo que cada um deles cumpre, ao longo de 18 meses, uma carga horária de 440h distribuídas em atividades que envolvem ambientação na escola, planejamento, regência e intervenção pedagógica. No caso de propostas na área de Música, os subprojetos podem ser submetidos no componente curricular Arte. Isso porque, conforme o disposto nas leis 11.769/2008 e 13.278/2016, nas escolas de Educação Básica o ensino de música está inserido como uma das quatro linguagens que constituem a disciplina Arte.

O projeto se desenvolveu no Colégio Estadual Jardim Independência, em Sarandi, Paraná, envolvendo todas as professoras de Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá (UEM), orientadoras dos estágios. No nosso subprojeto, o grupo, também, contou com três professoras de Arte do colégio, denominadas preceptoras, que tinham como responsabilidades auxiliar as professoras orientadoras nos planejamentos dos residentes, assim como, articular com os demais sujeitos do contexto escolar (direção,

equipe pedagógica, demais professores) promovendo as demandas necessárias para um ambiente colaborativo. Iniciamos com 24 estudantes residentes e terminamos a proposta com 19, dentre eles 11 estagiários, todos recebendo bolsas regularmente da CAPES.

Em 2018 os residentes tiveram uma imersão profunda na escola conhecendo todos os seus setores, práticas e formas de funcionamento, além de exercerem atividades pedagógicas diretamente com os alunos do colégio, oferecendo oficinas de música com diferentes temas. Em 2019, a equipe de residentes atuou na disciplina Arte em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além das salas de Altas Habilidades² e promoveu atividades culturais no bairro em que se insere o colégio. As temáticas e conteúdos foram definidos a partir do proposto nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Este texto tem por objetivo relatar e refletir sobre a experiência de atuar no Programa Residência Pedagógica, trazendo as vozes de representantes das três categorias envolvidas, orientadora da universidade, professora preceptora e estudante residente. O capítulo inicia descrevendo, criticamente, o trajeto do projeto, desde o lançamento do Edital pela CAPES, até as ações realizadas. Logo após, há o relato e reflexões sobre a experiência de atuação da preceptora, professora com formação em música, abordando aspectos relacionados ao acompanhamento e orientação dos residentes em suas práticas, as ações promovidas pelo programa e seus resultados no cotidiano escolar. Por fim, um residente descreve sua experiência com o ensino de música, na disciplina Arte, em que foram abordadas a música indígena, por meio das manifestações da tribo Guarani, e a expressão paranaense do Fandango.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Com o objetivo de aperfeiçoar a formação nas licenciaturas, dos discentes, que tivessem cursado no mínimo 50% do curso ou estudando a partir do 5º período, favorecendo-os a “exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (BRASIL, 2018a), foi lançado o edital do Programa Residência Pedagógica, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em março de 2018. A proposta, que seguiu o modelo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), apresentou, também, como objetivos:

II. induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES [Instituição de Ensino Superior] e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na

2. As salas de altas habilidades são espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para mais informações, acesse: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192

formação de professores; e

IV. promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a).

Foi o propósito de fazer uma ligação mais ampla entre escola e universidade que voltou nossa atenção para o edital. Com ele, a área de Educação Musical vislumbrou uma aproximação da Instituição de Ensino Superior (IES) com a de Educação Básica e um espaço para dialogar sobre o ensino de música, diretamente com os seus professores, ao mesmo tempo que estaria oportunizando aos acadêmicos um estágio mais significativo. Isto porque eles estariam aprendendo no grupo, com os colegas, com as orientadoras e, também, com os professores do colégio - denominados de preceptores pela CAPES-, responsáveis por acompanhá-los na instituição. Também, receberiam uma ajuda de custos para seus deslocamentos, confecção de materiais didáticos e outros gastos para a regência de aula. O estudante de licenciatura que possuísse vínculo empregatício, desde que cumprisse com a carga horária e as atividades previstas, também poderia participar.

Segundo os Referenciais para a Elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica, Anexo III do Edital (BRASIL, 2018a), são características essenciais do programa:

a) Possuir carga horária de 440 horas implementada durante o ano letivo escolar;

b) Ser realizada preferencialmente numa mesma escola e em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente. Ser orientada por

um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado.

c) Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das interrelações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes;

d) Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor;

e) Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos;

f) Compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula.

g) Realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores

do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltam ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação;

h) Orientar e manter grupos de residentes para compartilhar experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES.

Além disso, nas atribuições da Instituição de Ensino Superior exigia-se o comprometimento de “reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado”.

As redes de ensino tiveram o prazo para manifestarem interesse em participar do Programa até o dia 31 de maio de 2018. Com a lista de escolas candidatas a receberem projetos, entramos em contato com um colégio de outra cidade e oferecemos a candidatura conjunta. Esta escola-campo, assim denominada pela CAPES, foi escolhida por atender comunidade de baixa renda e oferecer aula de música na disciplina Arte, com uma professora licenciada em Educação Musical, que se interessou por ser preceptora. O Colégio Estadual Jardim Independência, Sarandi - PR, prontamente, admitiu nossa oferta para o projeto de música e abrimos seleção para preceptoria. Duas professoras³ de Arte, com formação em Artes Visuais, também se candidataram para serem preceptoras e terem atividades de outra linguagem em suas aulas.

Apesar do governo estadual exigir que todas as linguagens sejam ofertadas na disciplina Arte, há um entendimento da escola que a professora deve oferecer situações gerais em que se aborde diferentes linguagens, mas se aprofunde na modalidade de sua formação, não cobrando dela que assuma a polivalência. Esta condição também foi um atrativo para nossa proposta. Ainda há muitas escolas no país em que a mentalidade polivalente atrapalha o desenvolvimento do componente curricular Arte; a mistura das linguagens acaba deixando-o numa espécie de limbo, sem definição, profundidade e identidade. Tal como esclarece Figueiredo (2017), a polivalência é uma

prática iniciada na década de 1970 que definia que um único professor deveria ser responsável pelo ensino de quatro áreas artísticas na escola. De forma direta, a polivalência foi aplicada aos cursos formadores de professores de Educação Artística; de forma indireta, a polivalência para o ensino das artes também atingiu a formação do pedagogo, já que os professores formadores das artes nos cursos de pedagogia são, em grande parte, oriundos de formação específica nas áreas de artes, sendo que a formação de vários destes profissionais está relacionada à Educação Artística, que pode ter sido polivalente. Assim, a polivalência pode estar presente direta ou indiretamente no processo de formação de professores em diversos contextos de ensino superior e em diversos sistemas educacionais, sendo esta prática ainda presente nos dias atuais.[...] Entre vários fatores presentes no debate sobre a polivalência está a impossibilidade de se preparar um professor em quatro áreas artísticas, em dois ou quatro anos de curso superior, satisfatoriamente, para que este profissional seja competente do ponto de vista artístico e também esteja preparado pedagogicamente para lidar com o ensino de cada uma das áreas artísticas na escola. (FIGUEIREDO, 2017, p. 82).

O projeto institucional foi aprovado e o subprojeto que envolveu as professoras da

3. Professoras Marzilei Silvestre Pereira de Deus e Viviani Aparecida de Araujo.

área de Educação Musical, orientadoras de estágio, após a seleção dos candidatos, foi preenchido com 24 residentes, quantidade mínima de discentes exigida no edital. Na época, não tínhamos o número de estudantes de música interessados e com os requisitos para concorrerem. Por esta razão, para fecharmos o número mínimo exigido abrimos o edital de seleção para os dois cursos de Licenciatura de nosso Departamento – Música e Teatro – e tivemos seis aprovados de Artes Cênicas que completaram nossa proposta para a disciplina Arte.

O SUBPROJETO ARTE/ MÚSICA

O subprojeto “Música”, que concorreu na universidade, fez parte do projeto institucional para o componente Arte. Mantivemos reuniões ordinárias entre orientadoras, preceptoras e bolsistas; preparação do bolsista para o Programa; curso de formação para as preceptoras, orientações individuais e em duplas; imersão na escola; elaboração de plano de atividades; oficinas abertas para a comunidade; apresentações musicais; regência e intervenção no espaço escolar. Todos os residentes apresentaram relatórios semanais, semestrais e final de ações e procederam a submissão e apresentação de comunicação de trabalho em 3 diferentes eventos científicos.

O grupo de professoras do estágio, na alegria de ter conseguido fazer a candidatura do projeto, não observou algumas ausências de explicitações importantes no Edital, e nem sua compreensão equivocada em alguns pontos do mesmo, tais como: qual seria o encaminhamento para os residentes formandos? Como seria o encaminhamento se, eventualmente, um residente desistisse do programa?

Tais ausências foram notadas depois do projeto aprovado, quando a CAPES publicou a Portaria nº 175, de 7 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018b). No novo documento, exigências e esclarecimentos de situações tornaram o projeto, recém aprovado, um problema, isso porque constava a obrigatoriedade de cada residente cumprir 440 horas independente do tempo que ele iria ficar ativo no programa, sob pena de devolver as bolsas já recebidas pelas horas cumpridas anteriormente. Em caso de desistência o residente também deveria devolver as bolsas recebidas. Nos vimos em situação difícil, pois os residentes já contavam, em breve, com o recebimento da primeira bolsa, portanto, não tínhamos como desistir.

Todas as características do Programa, apontadas no Edital, apresentavam objetivos pedagógicos coincidentes com os da Licenciatura. Dos fatores posteriores que foram desmotivadores, junto com uma burocracia rígida da CAPES, ressaltamos que a exigência de carga horária de 440 horas em um semestre letivo para os residentes formandos em 2018, mencionado anteriormente, foi um dos fatores mais desafiadores de ser administrado (ou cumprido).

Antes de discutir esta dificuldade, convém apontar a compreensão diferente tida

do termo residência, que combinava com o entendimento de todas as professoras da licenciatura. Apesar de saber da existência de alguns casos chamados de residência pedagógica ou de residência artística, havia conhecimento que eram situações esporádicas, sem um padrão regular de oferta em nível nacional. A situação de residência, já consolidada e sistematizada no Brasil, a residência médica, era conhecida desde a década de 1940. Segundo Nunes, o “termo residência resulta do fato de, na época, ser requisito necessário morar na instituição onde se desenvolvesse o programa, com o objetivo de se estar à disposição do hospital em tempo integral” (NUNES, 2004, p. 30). A autora explica que a residência médica foi, inicialmente, implementada no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), mas passou a ser adotada por muitas universidades, em todas as regiões do Brasil, sendo regulamentada pela “lei 6.932 /1981 [que] define a Residência Médica como modalidade de ensino de pós-graduação, destinada a médicos, sob a forma de cursos de especialização caracterizada por treinamento em serviço” (NUNES, 2004, p. 30). Esta inserção na realidade profissional como estudante de pós-graduação, atualmente, é comum na área de Saúde.

A partir do edital, o entendimento foi que a aprovação do projeto e, conseqüentemente, a autorização de alunos, que estariam formados dentro de cinco meses, para participar do programa que exigia 440 horas de dedicação na escola-campo, certamente, tinha sido levado em conta pelos gestores da proposta. Provavelmente, haviam determinado que esses profissionais continuariam no programa, após terem colado grau; daí o título de residência. Após o primeiro semestre de participação, o então residente, já formado, teria a chance de continuar sob a orientação da universidade realizando suas atividades na escola, num processo similar, em relação a ter participantes graduados, às residências da área de Saúde. Havendo uma supervisão do trabalho do egresso que receberia o subsídio, a compreensão que se instalou foi de que teríamos uma situação de residência na área de formação de professores, pois, apesar do baixo valor da bolsa, o recém formado em uma licenciatura teria a chance de especializar-se em sua função docente. Com dificuldade, víamos a alternativa de exclusão dos residentes logo após a colação de grau, desde que teriam pouco tempo de permanência no programa e a prerrogativa de cumprimento 440 horas em um semestre letivo.

Quando a Portaria n.º 175 apontou a impossibilidade dos formandos continuarem no programa após serem desligados da universidade, lamentamos muito, pois prezávamos a turma e reconhecíamos seus interesses para trabalhar na proposta, além de termos ficado preocupadas com o esvaziamento do projeto. Com certeza que o número de formandos seria maior que o número de ingressantes que estariam no terceiro ano em 2019. Em princípio, a CAPES não aceitaria projetos com menos de 24 residentes e alcançar esse número em 2019 seria quase uma missão impossível.

Além disso, a referida portaria confirmava que o residente deveria ressarcir os valores recebidos da Capes em algumas situações incluindo o Art. 38, n.º III:

III - Em caso de formatura do beneficiário da bolsa na modalidade residente, independentemente do tempo em que participar do projeto, a não conclusão do Plano de Atividades até a data de sua colação de grau.

Este item causou perturbação e indignação geral, pois além de trazer transtornos financeiros indevidos, registrava uma grande injustiça com os formandos em relação aos demais residentes, desde que juntos cumpriam as mesmas tarefas e cargas horárias no projeto, e no momento de colação de grau não teriam o mesmo tempo para finalização das 440 horas. Em 2 de outubro de 2018 a universidade fez um documento pedindo reconsideração da obrigação do bolsista formando ter de cumprir as 440h de Residência ainda na primeira etapa do Programa, mas a Capes nunca respondeu ao ofício enviado.

O procedimento da CAPES, bastante indiferente ao problema que produziu, reflete o que afirmam Chaves e Gherlen (2019), sobre as precárias e injustas políticas que interferem nas condições de trabalho, pois

a configuração da questão social no contexto da globalização vem sendo marcada fortemente pela precarização da força de trabalho, pela feminização da pobreza, pelos retrocessos em relação aos direitos sociais conquistados, consolidando a erosão do Estado social, agudizando as desigualdades sociais e definindo novos contornos e significados no planejamento de políticas sociais, o que interfere sobremaneira no fazer profissional, deslocando a compreensão do problema, a formação e a ação profissional para outros níveis e bases. (CHAVES; GHERLEN, 2019, p. 296)

A saída encontrada pelas orientadoras, para não compactuarmos com a decisão de ressarcimento, que consideramos injusta, foi assumir horas extras com os formandos, separadamente, para a orientação de realização de material didático, feito a partir das atividades das oficinas de música desenvolvidas na escola-campo, no segundo semestre de 2018. Este trabalho adicional rendeu vários capítulos de um livro que está sendo organizado pelo grupo de pesquisa do qual as orientadoras de estágio fazem parte. Foram horas difíceis para os formandos, que elaboraram sob protesto um produto material para a Residência Pedagógica, mas que, ao final, trouxe grande realização para todos.

Em 2019, como previsto, houve o ingresso no programa de poucos estudantes, visto que o curso de Licenciatura em Educação Musical teve uma baixa de discentes e apenas quatro matricularam-se no terceiro ano. O desafio foi posto e o subprojeto de música estava ameaçado de ser extinto. Mesmo abrindo novamente edital para os dois cursos de Licenciatura, o que possibilitou a entrada de mais duas estudantes de Teatro, não conseguimos alcançar o número exigido de 24 residentes. Como este parece ter sido um problema de vários outros cursos de licenciatura em todo o Brasil, a CAPES aceitou a continuidade da proposta com 19 residentes.

O novo desafio foi realizar uma tarefa extra para que os ingressantes novatos recuperassem a carga horária exigida do semestre anterior, quando não faziam parte do subprojeto. Novamente, recorremos à produção bibliográfica e os residentes puderam apresentar trabalhos num evento que reuniu o V Seminário de Avaliação do PIBID e I Seminário de Avaliação do Programa Residência Pedagógica na UEM.

Esse tipo de ação extra, embora tenha sortido efeito positivo para a formação dos estudantes, causou revolta no grupo. Isso porque a Capes não recompensou o número de bolsas relativo às efetivas 440 horas dos ingressantes de 2019, da mesma forma que não pagou aos residentes que se formaram em 2018, tendo todos cumprido com as suas responsabilidades. Esta incoerência e arbitrária exigência é autoritária e expressa uma relação bastante afinada com a exploração do trabalho nas políticas econômicas atuais. Por outro lado, a produtividade gerencialista da prestação de contas em forma de números, em detrimento de outros valores parece predominar na ação da CAPES, o que distancia o entusiasmo dos jovens acadêmicos pela profissão docente. Conforme aponta Afonso (2012),

o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. (AFONSO, 2012, p.472).

Em junho de 2019 a equipe do Subprojeto “Música” se empenhou na produção de seis recitais dos professores e discentes do Curso de Graduação em Música, nas suas diferentes habilitações, que proporcionou a compra de instrumentos para a escola-campo, pois todo o material didático que utilizamos é da universidade e o transporte entre as duas cidades, além de difícil o desgastava.

Nos dezoito meses do projeto aconteceram reuniões semanais de residentes, orientadoras de estágio e preceptoras, com duração de 2 horas, onde o grupo foi mantido informado de todas as questões pedagógicas e administrativas, houve socialização das experiências nas diferentes turmas da escola, realizamos as atividades como um laboratório de práticas, e, também, contamos com a presença de convidados que trocaram experiências ou ministraram palestras sobre temas relacionados com os planejamentos de ensino. Dentre estes temas tivemos políticas afirmativas, cultura afro-brasileira e indígena, música brasileira e juventude.

ESCOLA-CAMPO: O COLÉGIO JARDIM INDEPENDÊNCIA E O ENSINO DE MÚSICA NA DISCIPLINA ARTE

Como já dito anteriormente, o Colégio Estadual Jardim Independência foi a escola-campo que sediou o subprojeto de Residência Pedagógica do Departamento de Música da Universidade desde o segundo semestre de 2018 até início de 2020. A instituição possui cerca de 1300 alunos matriculados em três turnos (matutino, vespertino e noturno), do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Por estar localizada em região periférica, os alunos são provenientes, em sua maioria, de classe com baixa renda.

O colégio é considerado de grande porte, contando com 15 salas de aula, além de

três salas menores destinadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE): a Sala de Apoio, salas de Recursos e Altas Habilidades⁴. Possui um auditório com capacidade para 100 pessoas, laboratórios de informática e de biologia, refeitório, duas quadras esportivas, sendo uma delas coberta, e uma rádio. No entanto, devido a um problema na infraestrutura, em setembro de 2018, parte do colégio foi interditada. Até o momento em que este texto foi escrito, a biblioteca, laboratório de informática, rádio escolar e setor administrativo encontravam-se inutilizados.

A instituição possui cerca de 130 funcionários, sendo desses, 102 professores. Há 3 professoras efetivas na disciplina Arte e todas atuaram como preceptoras no subprojeto Música que a escola sediou; 2 professoras possuem formação em Artes Visuais e uma em Música, a professora Débora Santos Porta Calefi Pereira.

O trecho seguinte trata-se de um recorte da experiência no Programa Residência Pedagógica apresentando as atividades realizadas por 2 semestres, levando somente em consideração o trabalho encaminhado pelos residentes do Curso de Licenciatura em Educação Musical.

Importante salientar que tal como as demais escolas da rede pública, o ensino de Música no colégio está inserido na disciplina Arte em um contexto polivalente, em que uma única disciplina contempla quatro linguagens artísticas: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. No entanto, a meta é desenvolver as práticas de ensino respeitando as especificidades da formação de cada professor, entendimento este comum entre professores da disciplina, pedagogas e direção do colégio. Quando a professora de Música chegou ao Colégio Jardim Independência, em 2016, as professoras de Arte já trabalhavam de acordo com essa perspectiva. Contudo, até aquele momento o colégio não contava com nenhum professor com formação em Música, sendo preponderante entre os professores da disciplina a formação e atuação em Artes Visuais.

Apesar de, o colégio, oferecer certa autonomia para atuar no ensino de arte com maior aprofundamento na área de formação, durante a elaboração dos planejamentos há uma cobrança para que, sempre que possível, se relacione os conteúdos e saberes das diferentes linguagens artísticas. Na política curricular estadual vigente⁵ até início de 2020, há o seguinte pressuposto:

Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio. (PARANÁ, 2008, p. 54).

4. Nas salas de Altas Habilidades do colégio Jardim Independência são realizadas atividades desafiantes, para além dos conteúdos programáticos escolares, com os alunos que têm facilidade de aprendizagem. Eles têm autonomia de dedicar-se àquilo que gostariam de trabalhar escolhendo diferentes ações nas diversas áreas como a construção de equipamentos, experiências de ciências, histórias em quadrinhos ou robôs.

5. As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCE) foram substituídas em 2020 pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), lançado no dia 04 de fevereiro. Contudo ainda estamos em fase do que o governo chama de “teste” e o mesmo ainda está susceptível a alterações.

Isso faz com que, quando a equipe de professoras de Arte se reúne para discutir os planejamentos e compartilhar projetos e ideias, busca relacionar as demais linguagens artísticas com suas áreas de formação. Muitas vezes, optam por manter assuntos em comum, como por exemplo: cultura indígena, regionalismo, arte no século XX, entre outros. A partir desses assuntos, cada uma aborda os aspectos gerais das diferentes linguagens artísticas, porém, com ênfase em sua formação.

Contudo, se distanciar de uma prática polivalente é um constante desafio. Isso porque o formato da disciplina, associada às concepções de equipes gestoras, conduz muitos professores da educação básica à polivalência. Para Veber (2018), atualmente o professor de Arte “precisa lidar com suas próprias concepções e experiências e, ao mesmo tempo, ter ‘jogo de cintura’ para conseguir desenvolver seu trabalho em sua área de formação específica” (VEBER, 2018, p. 184).

Nesse sentido, o diálogo entre professores, pedagogos e equipes gestoras é fundamental e precisa ser constante, para que se possa analisar, refletir, compreender e, assim, modificar concepções sobre o ensino de arte na escola. Nesse diálogo, a parceria com a universidade tem muito a contribuir e Programas como a Residência Pedagógica podem viabilizar isso. Além de oportunizar ao licenciando vivenciar esse contexto de ensino, lidar e refletir com essas situações específicas e problemáticas provenientes da prática, ainda em seu processo de formação, essa proximidade pode ressignificar as ações e a dinâmica do contexto escolar e as perspectivas dos seus sujeitos sobre sua prática.

Sobre isso, Nóvoa (2017) enfatiza que é importante “não transformar as escolas num mero ‘campo de aplicação’. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão” (NÓVOA, 2017, p. 1124).

É importante que não somente os residentes se envolvam com a escola, mas, também, os professores e orientadores da universidade, para promover, juntos, a tão almejada articulação entre teoria e prática. Da mesma forma, é importante que o professor preceptor não tenha apenas a perspectiva da escola, mas possa participar e compreender as discussões oriundas do espaço acadêmico, para que também possa contribuir de forma ativa na superação da dicotomia entre os conhecimentos desses dois espaços educacionais.

O PAPEL DO PROFESSOR PRECEPTOR

Para auxiliar e orientar o residente, estabeleceu-se uma parceria entre o docente orientador da universidade e o professor preceptor da escola-campo. Dentre as atribuições do preceptor, coube orientar e avaliar o desempenho do residente; em conjunto com

o orientador auxiliar no processo de elaboração do Plano de Atividades do residente; acompanhar e orientar suas atividades na escola campo; reunir-se periodicamente com os residentes e demais preceptores socializando conhecimentos e experiências e articular-se com a gestão da escola e demais professores com o intuito de criar um ambiente colaborativo de preceptoria (BRASIL, 2018c, p. 1).

De certa maneira, professores preceptores atuam como coformadores, sendo responsáveis pela introdução do residente no cotidiano escolar. Tal como o professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁶, os preceptores “acompanham as atividades presenciais dos licenciandos, ao mesmo tempo que orientam os projetos a serem desenvolvidos nas escolas, participam de seminários, reuniões, atividades de formação, avaliação e reflexão pertinentes ao programa” (NEITZEL *et al.*, 2013, p. 102).

Ao descrever o papel do preceptor nos programas de residência em Saúde, Ribeiro e Prado (2014) refletem sobre aspectos pertinentes à atuação do preceptor na Residência Pedagógica. Para as autoras, o preceptor é um dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem do residente e para tanto precisa ter conhecimentos que vão além dos saberes sobre a prática para que seja capaz de “transformar a vivência do campo profissional em experiências de aprendizagem”. Tal ação requer do preceptor “a capacidade de mediar o processo de aprender-ensinar no trabalho, problematizar a realidade e provocar, no residente, um processo de ação e reflexão para reconstrução da sua prática diária” (RIBEIRO; PRADO, 2014, p. 162).

Para isso, é importante que o preceptor possua uma postura de professor reflexivo, que tenha um olhar crítico sobre sua prática e, a partir dela, desenvolva “conhecimentos próprios relacionados ao contexto em que atua, às suas experiências, e às suas concepções sobre educação” (BEINEKE, 2001, p. 89). A própria atuação como preceptora fez com que as professoras que ocupavam este papel tivessem um olhar diferenciado sobre a própria prática e contexto de ensino, um novo tipo de reflexão. Nessa reflexão não há somente a busca de compreender para fazer, mas, também, compreender para orientar o fazer.

Para a preceptora Profa. Débora, coautora deste texto, um dos momentos que mais contribuíram para tais reflexões foram os encontros semanais entre todos os integrantes do programa: residentes, orientadoras, preceptoras e coordenadoras do subprojeto “Música”. Nelas, houve momentos de planejamento; prática e reflexão de atividades que foram realizadas na escola-campo; compartilhamento de experiências e ideias; *feedback* sobre as práticas realizadas; discussões e debates sobre situações específicas da escola-campo; palestras sobre temas e conteúdos que contemplam as ações na escola. Essas reuniões foram fundamentais à medida que se configuraram na principal ocasião em que

6. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), instituído em 12 de dezembro de 2007. Semelhante à Residência Pedagógica, promove a iniciação do futuro professor em ambiente escolar, porém ainda na primeira metade do curso de graduação. Em todo o processo os discentes são acompanhados tanto por um professor da universidade quanto por um professor da escola que é chamado professor supervisor.

todos interagiram e, conseqüentemente, desenvolviam e produziam seus conhecimentos.

Antes de participar da Residência Pedagógica, a Profa. Débora teve a oportunidade de receber estagiários para desenvolver projetos em algumas turmas. Eles vinham à escola e procuravam diretamente a professora da disciplina e logo escolhiam uma turma específica e então iniciavam suas observações. Em algumas situações, esses estagiários se reuniam com a professora para esclarecer dúvidas sobre a turma, sobre o planejamento e a prática pedagógica. Porém, eram momentos muito pontuais, havia certo distanciamento entre o que os estagiários desenvolviam e o que a professora realizava e vice-versa. Não havia uma parceria, um diálogo permanente que oportunizasse a troca de experiências e saberes, inclusive, porque não participavam do desenvolvimento e elaboração dos projetos pedagógicos, que eram independentes.

Para a Profa. Débora, lembrar esses aspectos e confrontá-los com a experiência como preceptora, levou-a a perceber o quanto é importante essa proximidade e interação entre os professores da escola, professores da universidade e professores em formação inicial. Concordando com Nóvoa (2009), é nessa coletividade que

reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p. 8).

Juntos – professores universitários e professores da educação básica – formamos uma comunidade que tem como propósito contribuir para a formação de futuros colegas de profissão, mas, para além disso, há o propósito de desenvolver ações educacionais significativas para comunidade escolar.

AS AÇÕES PROMOVIDAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA “MÚSICA” NO COLÉGIO JARDIM INDEPENDÊNCIA

O primeiro semestre: as observações e Oficinas de Música

Nos primeiros meses de realização do programa, os residentes iniciaram sua inserção na escola-campo realizando duas horas semanais de observação. Essas observações tinham como intuito conhecer o contexto escolar e sua dinâmica como um todo e não somente as salas de aula ou uma turma específica.

Nesta fase, as preceptoras eram responsáveis por viabilizar a presença dos residentes nos diferentes espaços e situações da escola-campo. Nesse sentido, fez-se necessário dialogar com funcionários, demais professores e, também, alunos do colégio para que os mesmos compreendessem e colaborassem com a presença dos residentes em suas atividades cotidianas. Eles observaram o pátio, o intervalo, o funcionamento da secretaria, da cozinha, da cantina, da sala de informática, biblioteca, sala dos professores,

sala de Recursos, Apoio e Altas Habilidades, acompanharam o trabalho das pedagogas, participaram de reuniões pedagógicas e conselhos de classe, observaram aulas de outras disciplinas, participaram de festividades.

Essas observações também foram importantes para que a comunidade escolar interagisse com os residentes. Muitos funcionários achavam inusitado quando um residente os procurava com interesse de saber sobre seu trabalho na escola, uma vez que praticamente não tinham contato com estagiários que frequentavam o colégio. Não foram poucas as vezes em que cozinheiras, funcionários dos serviços gerais, inspetoras de pátio e bibliotecária procuraram as preceptoras para saber um pouco mais sobre os tais “residentes de música” e o que eles faziam ali.

Profa. Débora lembra que ter vinte e quatro residentes circulando por praticamente todos os espaços do colégio e em diferentes momentos também aprofundou seus conhecimentos sobre a escola e seus sujeitos que, mesmo sendo professora do colégio há mais de três anos, não havia percebido. Como, por exemplo, a dinâmica e perfil dos alunos do ensino noturno. Pelo fato de atuar somente em período diurno na escola, ao ouvir os relatos, percepções e reflexões dos residentes sobre as particularidades da escola no período noturno proporcionou descobertas tanto para ela, quanto para eles, os residentes.

As observações aconteceram durante todo o segundo semestre de 2018, no entanto, em novembro, realizamos a primeira atuação prática dos residentes junto aos alunos. Essa atuação ocorreu por meio de Oficinas de Música, que possuíam diferentes temas, tais como jogos musicais, percussão corporal, construção de instrumentos e prática de conjunto. Elas foram planejadas ao longo das reuniões semanais e se realizaram durante a chamada Semana de Integração Família e Escola. Esta Semana é uma ação promovida pela escola todos os anos, consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e

tem o objetivo de proporcionar aos educandos o envolvimento em oficinas artísticas, participar de palestras que envolvem contextos de saúde física, mental e cultural.

Nesta semana a comunidade escolar é convidada para participar efetivamente das atividades, seja prestando ou utilizando as oficinas e espaços culturais nestes dias (PARANÁ, 2016, p. 59).

Foram ofertadas quatro oficinas no período da manhã, três no período da tarde e três no período noturno, tendo em média vinte alunos em cada uma. No último dia foram realizadas apresentações musicais com o resultado das práticas musicais realizadas.

Essas oficinas mobilizaram o colégio como um todo e modificaram a rotina da Semana de maneira significativa. Geralmente, as oficinas ofertadas (corte de cabelo, maquiagem, manicure, jogos de tabuleiro, jogos matemáticos, literatura, desenho e pintura, entre outros) não exigiam dos participantes a presença integral em todos os dias. Alunos e professores estavam acostumados a circular entre as oficinas, ora somente conhecendo, ora participando. Em meio às oficinas, participavam de palestras e atividades variadas.

Nunca antes houvera uma Oficina de Música, mas, sim, apresentações musicais de turmas da professora de Música e/ou preparadas por iniciativa dos alunos.

Nesse sentido, foi necessário um outro tipo de organização, que não envolveu somente residentes, preceptoras e orientadoras, mas a diretora, vice-diretor, pedagogas e até mesmo professores de outras áreas. Foi necessário explicar aos alunos como seriam as oficinas, principalmente sobre sua particularidade de exigir a participação integral em todos os dias. Os alunos se inscreveram nas oficinas, conforme seu interesse, nas duas semanas que antecederam o evento e até mesmo durante o período de realização, motivados pela propaganda dos colegas que participavam.

Outro aspecto das oficinas foi sua realização no período noturno. Dentre os professores, pedagogas e direção, a princípio, havia uma desconfiança quanto a participação e envolvimento dos alunos do noturno na proposta. Isto porque comparavam com experiências anteriores de atividades diferenciadas e, também, comparavam com o perfil dos alunos do diurno e noturno. Até mesmo a Semana da Integração era diferente durante a noite, com menos dias de duração assim como menos propostas de atividades. De acordo com os professores e pedagogas, sempre houve pouca participação. Porém, as oficinas tiveram lotação quase máxima, ocorreram na mesma quantidade de dias, tendo inclusive a apresentação final. Isso surpreendeu positivamente a comunidade escolar.

A realização das oficinas, das apresentações, sua repercussão entre alunos e professores também marcaram de maneira positiva a atuação dos residentes de música na escola-campo. Elas oportunizaram à comunidade escolar uma visibilidade mais ampla das propostas e possibilidades do ensino de música na escola, para além da sala de aula ou da disciplina de Arte.

O segundo semestre: as aulas de Música na disciplina Arte

O segundo semestre de atividades do PRP no Colégio foi marcado com um diferencial, a atuação dos residentes em sala de aula, principalmente no contexto da disciplina Arte.

Antes dessa inserção, os residentes acompanharam a Semana Pedagógica no início do 2019 onde se discutiu e definiu muitos aspectos da organização das atividades escolares naquele ano, assim como o formato do planejamento e avaliação das disciplinas.

No entanto, não foi possível que todos os residentes acompanhassem a semana pedagógica de forma integral. Eles compareceram em grupos em momentos diferenciados. Assim, quando nos reunimos após a Semana Pedagógica, muitos residentes tinham dúvidas sobre as discussões que acompanharam, principalmente, sobre os encaminhamentos para o planejamento daquele ano. Isso evidenciou a importância de os residentes também acompanharem a Semana Pedagógica de forma integral, para que tivessem mais clareza do todo.

Sendo assim, após a Semana Pedagógica foi o momento em que as preceptoras

se reuniram e compartilharam e discutiram seus planejamentos com os residentes e, a partir daí, definiram como seria a atuação deles nas turmas que escolheram. Nesse momento, foi essencial que eles compreendessem como as professoras elaboravam os planejamentos, de onde provinham os conteúdos, como eram as avaliações e atividades.

Embora elas tivessem apresentado a todos um planejamento “pronto”, foi necessário modificações conforme as ideias e propostas dos residentes. Assim, os planejamentos foram elaborados de forma coletiva: preceptoras, residentes e orientadoras.

No caso dos residentes que a profa. Débora foi preceptora, as aulas foram divididas com eles; como a disciplina possui duas horas/aula semanais, grande parte deles atuaram em uma aula e ela em outra. Algumas vezes, foi desenvolvido projetos paralelos, em outras, as propostas se convergiram. Eles desenvolveram atividades a partir de conteúdos que ela já havia trabalhado ou estava trabalhando com os alunos e, em outros momentos, ela desenvolveu atividades a partir do que eles estavam trabalhando.

Nesse formato, profa. Débora não apenas acompanhou e orientou os residentes, mas desenvolveu com eles um trabalho pedagógico em parceria. Em muitos aspectos sua formação em Música facilitou essa conexão entre as propostas. Não foram raros os momentos em que ela e os residentes se depararam com problemáticas específicas do ensino de música e discutiram coletivamente formas de lidar e traçar estratégias metodológicas. Qual melhor forma de desenvolver o conceito de pulso? Como lidar com a dificuldade da coordenação motora dos alunos ao tocar? Como superar as dificuldades que os alunos apresentam nos momentos de criação musical e performance? Foram alguns exemplos.

Tais aspectos garantiram um aprendizado em via de mão dupla: de um lado a formação inicial dos licenciandos e, do outro, a formação continuada da preceptora. De acordo com Veber (2018), propostas que engajam professores da escola, acadêmicos e professores das IES discutindo planejamentos e delineando cada ação de forma coletiva, se configuram em uma “possibilidade de oferecer uma formação docente inicial e continuada de melhor qualidade” (VEBER, 2018, p. 190).

UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Em parceria com a preceptora, profa. Marzilei, o residente Murilo, coautor deste capítulo, desenvolveu o planejamento para uma turma de 7º ano atendendo ao exigido nos documentos legislativos e atendendo à especificidade de sua atuação com música, abordando a cultura indígena Guarani e o Fandango.

Há, no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os objetos de conhecimento do 6º ao 9º ano contendo contextos práticos, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical e o processo de criação. Neles, as habilidades abarcam aspectos como analisar elementos musicais, explorar diferentes equipamentos

e instrumentos musicais, desenvolvimento de formas e gêneros musicais, propondo que as atividades realizadas em sala de aula permeiem diversas possibilidades para sua realização e desempenho (BRASIL, 2018c).

Nos Referenciais Curriculares do Estado do Paraná, elaborado em 2018, o conteúdo previsto para o 7º ano engloba “analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética”, e a partir disso “Identificar a música de diferentes povos (indígenas, africanos, etc.); estabelecer relações entre elas entendendo o papel da música em cada período histórico e artístico” (PARANÁ, 2018).

A partir do que consta no documento, houve uma conversa entre a preceptora, profa. Marzilei, e o residente Murilo, definindo o foco e o conteúdo que seria desenvolvido no primeiro bimestre letivo: cultura indígena e o Fandango Paranaense. A partir de então, o residente articulou uma rede de apoio docente, integrando outras áreas de conhecimento, como história e dança regional, por meio de reuniões com profissionais das duas áreas.

Na abordagem da cultura indígena Guarani, tomou-se como base os estudos de Almeida e Pucci (2003). As autoras afirmam que a população indígena brasileira, por ocasião da chegada dos portugueses, girava em torno de três a cinco milhões, distribuída em 1.400 comunidades indígenas. Elas relatam, ainda, que a variedade linguística era grande, com dois troncos divididos em 45 famílias. Atualmente, a população indígena no Brasil não ultrapassa 900 mil habitantes, totalizando cerca de 230 comunidades indígenas, correspondendo a 0,47% da população brasileira (ALMEIDA; PUCCI, 2014).

As autoras chamam atenção para os diversos conceitos indígenas distorcidos, gerando preconceito entre os alunos, como, também, a falta de conhecimento que se tem sobre essas culturas. “O termo índio é, ainda hoje, carregado de significados relacionados ao exótico, ao diferente e ao inferior” (ALMEIDA; PUCCI, 2003, p. 46).

Diante disso, e de acordo com as autoras, a Educação tem um papel na conscientização das crianças e dos adolescentes em relação a essa problemática indígena no Brasil. “Conhecer nossos índios pode começar por saber onde vivem, quais são seus costumes mais tradicionais e seus significados, aprender suas diferentes histórias e lendas, sua arte e também sua música” (ALMEIDA; PUCCI, 2003, p. 47).

Das diversas tribos que existem no Brasil, a escolhida foi a Guarani, que os povos estão, em sua maioria, espalhados entre a região Sudeste e Sul do Brasil. No Estado do Paraná, sua população tem em média 51 mil habitantes que, de certa forma, ainda preservam suas tradições e seus rituais religiosos (ALMEIDA; PUCCI, 2003). Suas danças e músicas estão relacionadas à suas crenças religiosas e aos deuses que cultuam. Os Guaranis acreditam que as crianças têm o poder de se comunicar com os seres espirituais, sendo assim, o canto se faz de grande importância para a tribo (ALMEIDA; PUCCI, 2003).

Em suas práticas musicais, eles utilizam instrumentos percussivos como a maracá

e o tambor, além do violão e da rabeca (que é chamada de *ravé*). O violão costuma ser tocado de maneira diferente, com as cordas soltas, como se fosse percussão, e sua afinação também é diferente, não sendo a tradicional tonal (mi, lá, ré, sol, si, mi), desse modo, a posição dos acordes não seriam tonais (ALMEIDA; PUCCI, 2014).

Assim como a escolha do grupo indígena foi por sua presença significativa em nosso estado, a escolha do Fandango, também, se fez evidente por esse mesmo motivo. Sobre o Fandango, a Secretaria de Educação (PARANÁ, 2019) informa:

Chegou ao nosso litoral com os primeiros casais de colonos açorianos, por volta de 1750. Com muita influência espanhola, passou a ser batido principalmente durante o Intrudo (percussor do Carnaval). Nestes 04 dias a população não fazia outra coisa senão bater o Fandango e comer barreado, que é um prato típico a base de carne e toucinho.

Três séculos se passaram e nesse correr dos anos o Fandango tornou-se uma dança típica do caboclo litorâneo, folclórico por excelência. Sua coreografia possui características comuns, com nomes e ritmos fixos para cada marca, ou seja, uma suíte ou reunião de várias danças, que podem ser bailadas (dançadas) ou batidas (sapateadas), variando somente as melodias e textos. (PARANÁ, 2019, s/p).

Os instrumentos utilizados no Fandango variam de acordo com o grupo que o pratica, mas, historicamente, sua composição instrumental é de viola de cinco cordas, rabeca e o adufo que é “coberto com couro de cotia ou de mangueiro (cachorro do manguê), salientando a superioridade do couro da cotia. É fabricado com madeira de caxeta e as baterias são tampinhas de garrafa amassadas” (PARANÁ, 2019, s/p).

O som das tamancas tem que ser evidenciado dentro da manifestação musical, sendo uma de suas características mais marcantes. Os trajes das mulheres, geralmente, são vestidos longos e floridos, podendo variar a estampa e o modelo de acordo com as preferências de cada grupo.

Assim como na cultura Guarani, a busca por referências e diálogos foi realizada para o Fandango, e o residente convidou uma especialista para contribuir com a parte da dança do Fandango. Desse modo, a estrutura das aulas foi de contextualização e práticas musicais. Foram destinadas quatro aulas para cada um dos temas propostos, ou seja, quatro aulas para a Música Guarani e quatro aulas para o Fandango Paranaense, onde foi seguido o seguinte cronograma:

- Aula 1- Contextualização histórica dos Guarani, slide, vídeos, apreciação musical;
- Aula 2- Construção de maracas, prática instrumental percussiva (instrumentos diversos);
- Aula 3 - Prática vocal: repertório Guarani;
- Aula 4 - Contextualização histórica Fandango, slide, vídeos, apreciação musical;
- Aula 5 - Um pouco sobre a Dança fandango (convidada);
- Aula 6 - Prática de repertório vocal e instrumental: repertório Fandango;
- Aula 7 - Ensaio final das músicas trabalhadas, apresentação no auditório (20 minutos)

antes do intervalo com os demais 7º anos).

Considerando os documentos legislativos, a formação em música do residente na universidade e as possibilidades da Cultura Guarani e do Fandango, foram definidos como conteúdos da proposta os elementos musicais destas músicas, como a instrumentação, o ritmo, o sentido das músicas dentro da cultura e o contexto geral de cada uma destas manifestações. Para isso, o residente Murilo abordou separadamente cada uma delas, conforme o relato a seguir.

RELATO A PARTIR DA PRÁTICA

As atividades foram pensadas não somente nos aspectos musicais, mas, também, nos sentidos de cada uma das culturas, com uma ênfase especial na desmistificação da cultura Guarani. Antes de iniciar as aulas, Murilo buscou orientação com uma pesquisadora⁷ da cultura indígena, da Universidade Estadual de Maringá, e, a partir dos diálogos com ela, percebeu que um dos principais cuidados na abordagem deste tema seria dar luz à forma e aos significados desta cultura nos dias atuais. Na cidade de Maringá, é comum encontrar índios circulando e vendendo seus produtos nos semáforos. A compreensão do trânsito deles no perímetro urbano e o papel da cidade em suas vidas tornou-se fundamental.

Índios não estão parados no tempo, suas comunidades se desenvolvem assim como a nossa. Entretanto, as condições que são dadas a essas comunidades e subsídios governamentais são pouquíssimos, o que resulta em uma existência de pobreza ou extrema pobreza. Desse modo,

Uma contextualização histórica e epistemológica foi realizada com os alunos mostrando alguns dados estatísticos de acordo com as referências lidas, explicando um pouco sobre o motivo da escolha dessa tribo e com isso, dentro do que foi permitido alguns ritos que a tribo faz. (Trecho do relatório da aula 1).

Para isso, foi utilizado o recurso áudio visual, mostrando imagens, canções e documentários.⁸ Ao encerrar o documentário, diversos alunos da classe fizeram comentários que são presentes no meio urbano, tais como “índio tem que ir para a escola e não ficar vendendo artesanato na rua”; “os pais dos indiozinhos fazem eles trabalharem no sinalero”. Contudo, alguns alunos fizeram um contraponto, argumentando: “mas essa é a cultura deles, assim como a gente tem a nossa, eles têm a deles, a gente tem que respeitar”, ou até mesmo “Índio é gente que nem a gente, não podemos maltratá-los”. Esse tipo de discussão perpetuou por toda a aula, o que foi bem significativo para iniciar a desmistificação sobre a cultura indígena. As discussões sobre a cultura foram transversais às aulas destinadas a esta temática.

7. Profa. Dra Isabel Cristina Rodrigues.

8. O material utilizado está disponível nos seguintes endereços: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani> http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf http://flacso.org.br/files/2016/09/Universidade-para-Indigenas-GEA-Estudos_8-web.pdf <https://www.youtube.com/watch?v=bsyAKhdsJJK>

Com relação à música, dentre as atividades, Murilo abordou a apreciação musical com o propósito de familiarizar os alunos à manifestação musical indígena. Como a aula estava inserida na disciplina de Arte, com o acompanhamento de uma preceptora com formação em Artes Visuais, o residente usou, junto com a música, a proposta de os alunos ouvirem música e a representarem em desenho suas interpretações. Foram escolhidas duas⁹ músicas para a realização dessa atividade. Ele orientou os alunos a lembrarem dos conteúdos já vistos sobre a cultura e os sentidos dela para os índios, de modo que os desenhos deveriam considerar o que já haviam discutido na aula anterior. O resultado desse trabalho integrado foi interessante, porque permitiu verificar alguns desenhos conceituais. Um exemplo foi o trabalho de uma aluna que desenhou no canto esquerdo da folha o índio feliz, no meio os portugueses chegando e roubando as terras dos índios e no canto direito da folha o índio triste, o que mostra que, de alguma forma, o conteúdo abordado foi absorvido por ela.

Esta atividade permitiu, ao mesmo tempo, desenvolver um olhar avaliativo sobre a apreensão do conteúdo por parte dos alunos. O envolvimento da turma para com o tema ficou registrado em seus desenhos e explicações sobre eles, de forma que, de modo geral, a compreensão da cultura indígena, na perspectiva histórica e atual, ficou melhor entendida pelos alunos.

Na atividade de execução musical, a música escolhida foi “Nhamandú” original da Tribo Guarani, tal como consta no material de Almeida e Pucci (2003). Murilo usou a partitura trazida pelas autoras, bem como as orientações didáticas. Esta prática musical foi realizada no auditório da escola. Para a atividade foi usado um papel com a letra da música escolhida. Na prática, o residente, inicialmente leu a letra da música com os alunos, palavra por palavra, verificando a pronúncia correta de cada uma delas. Em seguida, desse mesmo modo, palavra por palavra, ele ensinou a melodia. No geral, a atividade fluiu bem e a música foi repetida diversas vezes com variações que permitiam a apreensão da canção e um aprofundamento nas formas de interpretá-la no ambiente escolar. Foi realizada uma divisão de vozes femininas e vozes masculinas, e mais tarde a turma foi dividida em dois grupos mistos. Tanto Murilo quanto sua preceptora registraram o envolvimento de todos os alunos da turma.

Os instrumentos utilizados na música Guarani são tambores, chocalhos, o violão e a rabeca. Mas, para as atividades práticas em sala de aula, o residente usou clavas, alfaias e o surdo, além dos comuns à essa cultura, visando contemplar a prática instrumental à todos os alunos da turma para que pudessem ter a experiência de tocar ao menos um instrumento.

Após as inserções feitas na cultura Guarani, Murilo desenvolveu a mesma estrutura com a cultura do Fandango que, apesar de ser uma dança típica, os alunos não conheciam, ou nunca tinham ouvido falar sobre essa cultura e nem sobre sua música. Nas palavras

9. Nhamandú, Canção Original da Tribo Guarani, e Índio, composta por Seu Jorge.

do residente: “através de slides contextualizei o Fandango, mostrando também as mutações que a música e a dança tiveram no decorrer do tempo, explicando as funções e vestimentas masculinas e femininas, como também a instrumentação e as canções típicas desta cultura” (trecho do relatório da aula 4).

Ao realizar a contextualização histórica, Murilo não teve problemas com a turma, ele iniciou com um vídeo e, depois, apresentou os slides. As músicas usadas nesta parte do processo foram “Anu”, “Mestre Domingues” e “Barreado”, que são tradicionais do Fandango Paranaense. O residente percebeu que não houve tantos estranhamentos por parte dos alunos com relação a estas músicas, o que ele atribuiu a instrumentação e, até mesmo, pela letra que é em português, facilitando a compreensão.

A instrumentação do Fandango Paranaense é mais diversificada que a do Guarani, e isso foi um fator importante para o empenho dos alunos nas práticas instrumentais que demonstraram mais interesse por essa música. Nas práticas, foram usados a zabumba, o triângulo, o pandeiro, o violão, o chocalho (ganzá) e o agogô.

A turma foi dividida em naipes com os instrumentos que ali estavam disponíveis. Demonstrei como tocar cada um deles, em seguida distribuí os instrumentos aos alunos deixando que eles explorem o instrumento. Em seguida estipulei uma pulsação em que todos os instrumentos deveriam seguir, e em seguida subdividi o tempo de alguns instrumentos, após ter conseguido sincronizar todos os instrumentos toquei as músicas do Fandango (Mestre Domingues, Barreado e Anu) no violão, desse modo todos os alunos foram cantando e tocando junto (Trecho de relatório da aula 5).

As músicas foram ensinadas por imitação e repetição. Murilo iniciou a atividade com a canção “Mestre Domingues”, que é mais “tranquila”, em forma de pergunta e resposta; como exemplo ele cantava: Mestre Domingues que vem fazer aqui? E os alunos repetiam a frase com a mesma letra e melodia, sendo assim por toda a música. A música “Anu” (canção tradicional do fandango) foi um pouco mais complexa, mas também foi cantada pelo residente, “linha por linha” e os alunos repetiram. Aos poucos as frases foram juntadas, até terem a estrofe inteira. A música “Anu” tem três estrofes com a mesma melodia, de forma que após aprender a cantá-la, era necessário apenas mudar a letra. A afinação não foi perfeita nas músicas, mas o desenho melódico foi compreendido e não cantar afinado não foi um fator intimidador para os alunos, que continuaram cantando as músicas. A atividade foi bem produtiva, os alunos se dedicaram e isso é extremamente gratificante para o professor.

O ponto alto da abordagem do tema Fandango foi a presença de uma convidada¹⁰ que faz parte de um grupo Parafolclórico¹¹ de Quinta do Sol - PR, denominado “Por do Sol”, no qual se realiza tanto a dança quanto a música do Fandango.

A professora convidada levou algumas tamancas e saiotes para os alunos vestirem, que inicialmente ficaram um pouco tímidos, mas ao verem o material exposto animaram-

10. Stephanie Paloma Aldivino da Silva

11. Parafolclórico seriam as realizações do folclore estilizado, com danças coreografadas e figurinos mais requintados. Por mais que os intérpretes tenham o viés de propagar uma certa cultura, não seguem ao “pé da letra” as suas tradições.

se. Nesse momento, a turma ficou dividida em dois grupos: os que cantavam e tocavam e os que dançavam. De acordo com a vontade, os alunos poderiam ir trocando de grupos, possibilitando uma experiência com o Fandango mais completa. Além da prática musical e da dança, “a professora reforçou alguns pontos já vistos com os alunos, no que diz a história do fandango, como também a instrumentação e as indumentárias utilizadas pelos dançarinos e dançarinas dessa cultura musical” (Trecho do relatório da aula 6).

A turma demonstrou mais interesse pelo Fandango, em relação à cultura Guarani, principalmente pela instrumentação nesse contexto musical. Nessa faixa etária, não há tanto interesse pela música vocal, mas, ainda assim é válido ressaltar que os alunos colaboraram com a atividade proposta a todo o momento e cada um, à sua maneira, cantou a música que estava sendo aprendida. Isso foi possível devido ao respeito que os alunos tiveram com a cultura que estava sendo vista, o que fica claro que a aula de música está muito além de simplesmente tocar algum instrumento musical ou cantar alguma música.

Ao buscar um *feedback* dos alunos sobre o processo, Murilo observou o quanto atividades como essas – de práticas específicas – são marcantes na vida escolar dos envolvidos. Frases como: “gostei muito das aulas, e principalmente aquela que dançamos o fandango”, “a dança me chamou muita atenção e as roupas também”, “gostei muito da aula que a professora participou”, evidenciaram esse processo de construção musical e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar a educação musical no contexto escolar, é imprescindível considerar todos os aspectos que o caracterizam. Compreendendo a instituição escolar, nós, educadores musicais, poderemos desvendar os caminhos para consolidar o ensino de música na Educação Básica. Muitas são nossas expectativas para o ensino de música nas escolas, mas para que se efetivem é necessário criar uma rede de colaboração mútua, em que possamos superar as distâncias entre as ambições teóricas e a realidade concreta da escola.

Nesse processo, a união entre a universidade e a escola é fundamental. Somente com a cooperação e participação mútua, sem verticalização ou hierarquização dos saberes, poderá haver um encontro autêntico entre dois mundos, formando uma comunidade de aprendizagem e de formação, “e não meras reproduções de uma ‘teoria vazia’, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma ‘prática vazia’, infelizmente tão presente nas escolas”. Não se trata apenas de “levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos” (NÓVOA,

2017, p. 1117).

As experiências no Programa Residência Pedagógica evidenciaram a importância de fortalecermos a interlocução entre escola e universidade em ações que permeiam o processo educativo. Esse tipo de integração e coletividade tem o potencial de apontar os caminhos para promover mudanças na realidade escolar em prol do desenvolvimento do ensino de música e da qualidade na formação e atuação dos professores.

A experiência permitiu observar que o planejamento conjunto entre os profissionais, dentro ou fora do ambiente acadêmico, bem como a participação das preceptoras e orientadoras, desde o planejamento até a atuação em sala, contribuem para a efetivação de um ensino coerente e eficaz para os alunos inseridos na escola.

Os residentes adquiriram um contato mais profundo com a legislação e com o Projeto Político Pedagógico da escola-campo em que atuaram. E, não apenas isso, a busca mais precisa sobre o material a ser trabalhado em sala de aula, permitindo mais conhecimentos para sua formação como futuros professores. É válido destacar que, nesse caso, para além de legislações e leituras específicas, foi necessário o contato com pessoas que realmente se dedicam ao estudo de temas diversos, não somente no contexto indígena e do Fandango, mas em outros, que abriram os horizontes dos residentes como docentes e, desse modo, puderam realizar uma inserção em sala de aula mais eficaz e consistente.

Acima dos problemas encontrados no subprojeto “Música” do programa Residência Pedagógica, ressaltamos o grande envolvimento dos residentes com suas aulas e seus alunos, o trabalho consistente de música na escola e as reflexões e desenvolvimento dos universitários, corpo docente e escolares. Os resultados mostram a importância de se superar a atividade de estágio, para a formação do professor, como mera obrigação curricular, sem vínculo entre os participantes, sem envolvimento político com a realidade da escola.

O fato de todos os residentes de Música terem realizado seus estágios numa mesma instituição, todos juntos numa mesma escola e trabalhando por ela, apresenta um nova dimensão do estágio supervisionado em educação musical, que é a dimensão política de efetivação da música no currículo educacional.

Tal como afirmam Queiroz e Penna, o “ensino de música na escola necessita de persistência e ousadia dos educadores musicais para modificar as mentalidades dos atores educacionais, de forma que se possa colher frutos positivos na escola, de modo habitual num futuro próximo” (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 95). Os autores ressaltam que o ensino de música precisa, ainda, se legitimar como parte importante do currículo escolar, nos seus vários âmbitos e, junto disso, ser reconhecido politicamente.

Esta validação precisa ser atribuída por todos os setores da educação, além dos órgãos gestores - que devem ser mais justos nas relações de trabalho -. Para que o reconhecimento da importância do ensino de música aconteça é preciso, antes de tudo, haver interesse, envolvimento de todos os participantes da cultura escolar, aula de música

como proposta contínua e regular e formação profissional engajada, tal como ocorreu no subprojeto “Música” do Programa Residência Pedagógica da UEM.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma Concetualização Alternativa de *Accountability* em Educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302012000200008&lng=pt&tlng=pt> Acessado em 01 de abril de 2019.

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. *A floresta canta!:* uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil – 2 ed. – São Paulo: Peirópolis, 2014. 72p. : il. Color.

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. *Outras terras, outros sons* – São Paulo: Callis, 2003.

BEINEKE, Viviane. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. In: *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 42, n. 145. 2012. p. 180-203. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/11.pdf>>. Acesso em: 28/03/2019.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. In: *Revista da ABEM*. Vol. 9, n. 06. 2001. p. 87-95. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/445/372>>. Acesso em: 18/03/2019.

BRASIL. BNCC – *Base Nacional Comum Curricular* MEC/GOV: Brasília 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06/06/2019

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Editais CAPES n.º 6/2018*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 27 de março. 2018a. Assunto: Alteração de Edital. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>> Acesso em: 12/04/ 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria CAPES n.º 175*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 7 de agosto. 2018b. Assunto: Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36093032/do1-2018-08-09-portaria-n-175-de-7-de-agosto-de-2018-36093023>. Acesso em: 01/06/2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa de Residência Pedagógica*. 2018c. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 01/06/2019

CHAVES, Helena Lúcia Augusto, GEHLEN, Vitória Régia Fernandes. Estado, políticas sociais e direitos sociais: descompasso do tempo atual. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, nº. 135, Mai/Ago. 2019. Disponível em <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018.pdf> Acesso em: 4/09/ 2018.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz F. de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e Educação Básica. In: *Conjectura: filosofia e educação*. Vol. 18, n. 13. 2013. p. 98-121. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2062/1435>. Acesso em: 20/05/2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: *Caderno de Pesquisa*. Vol. 47, n.166. 2017. p.1106-1133. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/>>

view/4843>. Acesso em: 20/03/2019.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *Revista de Educación*. N.º 350. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 05/06/2019.

NUNES, Maria do Patrocínio Tenório. Residência Médica no Brasil - Situação atual e perspectivas. *Cadernos ABEM*, Rio de Janeiro, Volume 1, Maio 2004. Disponível em <https://website.abem-educmed.org.br/wp-content/uploads/2019/09/CadernosABEM__Vol01.pdf> Acesso 26/05/2019.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica*. Secretaria de Estado da Educação. Estado, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf> Acesso em: 04/05/2019.

PARANÁ. *Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Jardim Independência*. Sarandi, Secretaria de Estado da Educação. PARANÁ, 2016.

PARANÁ. *Referencial curricular do Estado: princípios, direitos e orientações*. Curitiba, 2018. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383>> Acesso em: 06/06/2019

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Fandango no Paraná*. Disponível em: <<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=311>>. Acesso em: 05/06/2019

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, PENNA, Maura. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3662>> Acesso em 27/05/2019.

RIBEIRO, Kátia Regina Barros; PRADO, Marta Lenise do. A prática educativa dos preceptores nas residências em saúde: um estudo de reflexão. In: *Revista Gaúcha de Enfermagem*. Vol.35, n. 1. 2014. p. 161-165. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/43731/28959>>. Acesso em: 29/05/2019.

VEBER, Andréia. Música e Artes Cênicas: discutindo o espaço das artes na escola no contexto do projeto Interdisciplinar PIBID UEM 2014. In: ENCONTRO NACIONAL DO PIBID EM MÚSICA, 1., 2014, Londrina. *Anais*. Londrina: ABEM, 2014. p. 1-14.

VEBER, Andréia. O PIBID Interdisciplinar e a formação docente em Arte: qual o lugar da Arte na escola?. In: MARTINS, José Antônio; YAEGASHI, Mirian Hisae (organizadores). *Formação docente: percursos e reflexões a partir do PIBID-UEM*. Maringá: EDUEM, 2018. p. 181-195.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - Portugal (FPCE/UC-Portugal-2014/2016) e em Formação de Professores, Identidade e Gênero pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC - Portugal -2017/2020). Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás-2010/2014). Atualmente é doutorando em Ensino pela UNIVATES/2018 (com objeto de tese na área da Educação Matemática/Desenvolvimento Profissional de Professores) e em Educação pela ULBRA/2020 (com objeto de tese na área de Currículo, Cultura e Identidade). Possui Mestrado Profissional em Teologia: Educação Comunitária, Infância e Juventude (FEST/UFRGS-2007/2008) e Mestrado Acadêmico em Ciências Educacionais pela (UEP - 2007-2009). A nível de graduação tem formação multidisciplinar (1993-2011) com Licenciatura em Matemática (UEG), Pedagogia (ICSH/UFG), Filosofia (FBB/UNIT) e Bacharelado em Teologia pela (FATEBOV). É Professor Titular da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES/ UNIFIMES desde 2014) no regime estatutário/parcial e da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUCE - desde 1999). Atua, ainda, como Docente Permanente nos seguintes Programas: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da FACMAIS - Faculdade de Inhumas - Linha 2: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos; Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS, Linha 1 - Currículo, Formação Docente e Diversidade (Cooperação técnica nº 1038/2019. Publicado no D. O. nº 10038 de 28/11/2019) e do MPIES - Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Colaboração Técnica, sem vínculo empregatício), na Linha 2 - Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Processos Educativos, Currículo e Diversidade, atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura; Identidade; Violência Escolar; Religiosidade; Políticas Educacionais e Desenvolvimento Profissional de Professores. Atualmente interessa-me pesquisa nas temáticas: Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional de Professores, Cultura, Identidade e Tecnologias. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES-CNPq); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no interior do Amazonas (do IFAM). Pesquisador associado a ANPED/Nacional. Membro do Comitê Científico da Revista Brasil Publishinh. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica em Educação (FacMais); Parecerista da Revista Fragmento de Cultura da PUC - Goiás e do Guia do Estudante da editora Abril desde 2010. Fundador e Editor da Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

CLÁUDIA DENÍS ALVES DA PAZ – Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (1988), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2008), doutorado em Educação pela Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (2014) e estágio de doutorado em Educação pela Universidade de Aveiro/Portugal (2013). Especialista em Formação de Professor da Educação Básica pela Universidade de Brasília (2002). Professora aposentada - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1984-2019). Assessora Técnica na Coordenação-Geral de Ensino Médio, na Diretoria de Currículos e Educação Integral, da Secretaria de Educação Básica, convênio de cooperação técnica SEDF e Ministério da Educação (2016-2019). Professora Formadora da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE; Experiência em Docência no Ensino Superior, cursos de Pedagogia e História e em orientação de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação e Pós-graduação. E-mail: profa.claudiadenis@gmail.com

ELENO MARQUES DE ARAÚJO - Em Abril de 2019 concluiu os estudos de Pós-Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Uberaba-MG, sob a supervisão da profa. Dra Vânia Maria de Oliveira Vieira. É Licenciado em FILOSOFIA pela Universidade Federal de Goiás (1994). Bacharel em TEOLOGIA pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003). MESTRADO em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003). DOUTORADO em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012) - bolsista da FAPEG. É Licenciando em Pedagogia pela FACIBRA (2014). Atuou como professor na Universidade Estadual de Goiás - UEG - Campus de São Luís de Montes Belos e Iporá - GO, na Faculdade Montes Belos - GO - FMB e no Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás - IFITEG, onde coordenou o Curso de Filosofia (2010-2013). Lecionou nos cursos de Letras e Pedagogia na UEG e em Direito e Pedagogia na FMB. Na área de Filosofia tem experiência profissional com as disciplinas de: Introdução à Filosofia, Filosofia da religião, Filosofia, Ética I e II, Seminários I, II, III e IV, Filosofia da Educação, Filosofia do Direito. Atua também em disciplinas afins como Antropologia e Educação, Pesquisa e Educação, Educação e Práticas Sociais I e II, Metodologia Científica, Teoria Geral do Estado e Ciência Política, História da Educação. Na área da Teologia e Fenômeno Religioso, atua também em disciplinas como Introdução à Teologia, História das Religiões, Teologia Filosófica, Teologia dos Sacramentos, Teoria Evolucionista dentre outras. É Pesquisador membro dos grupos de pesquisa: GEFOP-UEG e NEPEM-Unifimes. É autor dos seguintes artigos: Literatura e Filosofia: um corte literário/filosófico em Memórias Póstumas de Brás Cubas, Sacerdócio Instituído e Outras Experiências Religiosas, Observações sobre Hermenêutica Ecológica e Mito e Sacerdócio Segundo a Ordem de Melquisedec e Além dos @teismos na contemporaneidade. Publicou seu primeiro livro com o título: A Alma sob o olhar filosófico e teológico. Artigo: Educação e Cultura na perspectiva de Emancipação. É professor e Diretor de Pesquisa na Unifimes - Centro Universitário de Mineiros. E-mail: eleno@unifimes.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Autoavaliação Institucional 37, 38, 40, 41, 42, 43, 49, 50, 97

B

Brincar 23, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117

C

Censo 51, 55, 82, 83, 84, 86

Competências E Habilidades Docentes 118

Comportamento Leitor 63, 66

Comunidade 9, 27, 30, 33, 34, 35, 37, 41, 50, 54, 101, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 165, 166, 173, 174, 175, 182

Conselho Escolar 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158

Currículo 32, 33, 61, 64, 100, 101, 103, 105, 106, 162, 170, 183, 186

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 17, 19, 23, 24, 30, 31, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 93, 97, 99, 100, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187

Ensino De Química 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16

Ensino Extracurricular 24

Ensino Médio 8, 11, 15, 17, 24, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 41, 42, 45, 46, 51, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 72, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 163, 169, 186

Escola Democrática 71, 76, 79, 149

Estágio Supervisionado 71, 72, 81, 162, 163, 183

F

Formação Docente Online 87

G

Gestão Democrática 77, 80, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159

I

Infância 109, 111, 114, 117, 124, 186

Interação Social 87, 89, 100, 118, 121

L

Letramento 63, 64, 65, 66, 69, 70

Ludicidade 7, 10, 17, 110, 111

Ludoteca 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117

M

Matrícula On-Line 82, 85, 86

Monitoria 1, 4, 5, 6, 18, 19, 20, 21, 22, 23

O

Ordenamento De Rede 82, 83, 84

Orquestras Escolares 24

P

Perfil Formativo 51, 53

Política Educacional 51

Práticas De Conjunto 27, 33

R

Roda De Conversa 18, 19, 20, 21, 22, 23

T

TEA 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16

Tecnologias 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 17, 52, 61, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 97, 100, 186

 **Atena**
Editora

2 0 2 0