

Processos de Organicidade e Integração da Educação Brasileira

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Paulo Cezar Borges Martins
(Organizadores)

Processos de Organicidade e Integração da Educação Brasileira

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Paulo Cezar Borges Martins
(Organizadores)

 **Atena**
Editora

Ano 2020

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 1 [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Elisângela Maura Catarino, Paulo Cezar Borges Martins. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-156-5 DOI 10.22533/at.ed.565202906</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Catarino, Elisângela Maura. III. Martins, Paulo Cezar Borges. 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

Caríssimos leitores, apresentamos a vocês o volume 1 da obra “Processos de Organicidade e Integração da Educação Brasileira”. Um espaço plural de diálogos, haja vista, a amplitude e abrangência da temática em questão. A Educação, em todos os seus seguimentos é cercada de desafios, e esses, na maioria das vezes vão além dos espaços escolares e estão intrinsicamente ligados a sociedade como um todo.

Uma obra, organizada em 17 capítulos que versam sobre a organicidade e integração da educação em vários contextos e temáticas, trazendo à tona resultados de pesquisas e trabalhos diversos desenvolvidos por pesquisadores nos mais diferentes contextos. Socializar esses resultados, é propagar conhecimentos, que por sua vez, é de vital importância para que a educação cumpra seu papel social.

Uma obra, cercada pela experiência e pela prática de pesquisadores que promovem o diálogo da educação com as tecnologias e seus artefatos, o que pode ser visto, como uma possibilidade de colaboração no aprimoramento de estratégias e aprendizagens, que podem vir contribuir no desenvolvimento de alunos e dos profissionais da educação. A riqueza e amplitude dos capítulos nos leva a refletir sobre: juventude, gênero, violência, assédio, estratégias de ensino, metodologias ativas, gestão, leitura, educação especial, ensino superior, planejamento estratégicos dentre outros. Isto dito, desejamos a todos, uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Paulo Cezar Borges Martins

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
IMPORTÂNCIA DE EVENTOS ESCOLARES PARA O COMPLEMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE JOVENS CARENTES	
Annelise Cabral Marina dos Reis Oliveira Gylles Ricardo Stroher Gisely Luzia Stroher	
DOI 10.22533/at.ed.5652029061	
CAPÍTULO 2	11
VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NO TRABALHO: O ASSÉDIO SEXUAL EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL	
Jéssica Schmidt Sheila Kocourek	
DOI 10.22533/at.ed.5652029062	
CAPÍTULO 3	26
VIVECÊNCIA NA MONITORIA DE MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO EM NUTRIÇÃO: FORMAÇÃO ACADÊMICA COM RECONHECIMENTO DAS HABILIDADES DOS DISCENTES	
Emanoel Rodolfo da Silva João Paulo dos Reis Gonçalves Nascimento Sebastião Rogério de Freitas Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5652029063	
CAPÍTULO 4	32
USO DO JOGO DE TABULEIRO GIGANTE COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO E APRENDIZADO	
Gerllanny Mara de Souza Lopes Arthur Menezes Medeiros de Albuquerque Lucas Ponte Teixeira Danilo Silva Alves Sthefani da Costa Penha Ana Mariany Barreto Cardoso Régia Maria Cordeiro Brito Rebouças Layla Wynny Aragão Lima Martins Leonardo Felipe da Silva Matheus Firmino de Moraes Lia Silveira Adriano Carolinne Reinaldo Pontes	
DOI 10.22533/at.ed.5652029064	
CAPÍTULO 5	38
USO DE WEBSITE COMO ESTRATEGIA DE ENSINO NO MÓDULO DE METABOLISMO DO CURSO DE MEDICINA	
Samy Lima Carneiro Hyvinna Suellen de Oliveira Silveira Mateus Bonfim Costa Daniel Kevin de Alencar Forte Feijó Sofia Campelo Pereira Tomás Gurgel Sampaio de Sousa Francisca Dayanne Barreto Leite Fernando Lima Lopes Filho	

Emerson Chaves Correia Filho
DOI 10.22533/at.ed.5652029065

CAPÍTULO 6 45

UM OLHAR SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Rizolanda Luiza Vauthier

DOI 10.22533/at.ed.5652029066

CAPÍTULO 7 59

UM OLHAR PARA OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Patrícia Torelli Santos Arimura

DOI 10.22533/at.ed.5652029067

CAPÍTULO 8 67

SOCIOLOGIA E LITERATURA NA SALA DE AULA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JAIR TOLEDO XAVIER

Kassiano César de Souza Baptista

DOI 10.22533/at.ed.5652029068

CAPÍTULO 9 75

IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÕES EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DA AMAZÔNIA OCIDENTAL: SOB A VISÃO DA TEORIA UNIFICADA DE ACEITAÇÃO E USO DA TECNOLOGIA

Rosana Cláudia Smék Batista

Rosália Maria Passos da Silva

Gleimíria Batista da Costa Matos

Rosalina Alves Nantes

DOI 10.22533/at.ed.5652029069

CAPÍTULO 10 94

SERVIÇO ESPECIALIZADO DE ATENÇÃO MULTIPROFISSIONAL AO AUTISTA (SEAMA) DOURADOS/MS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Kaio da Silva Barcelos

Morgana de Fátima Agostini Martins

Priscila de Carvalho Acosta

Emerson Henklain Ferruzzi

DOI 10.22533/at.ed.56520290610

CAPÍTULO 11 99

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: A PRÁTICA ARTÍSTICA EM SALA DE AULA

Michael Santos Silva

Juliana Marcondes Bussolotti

DOI 10.22533/at.ed.56520290611

CAPÍTULO 12 110

RECOMPILANDO O FUTURO: O PENSAMENTO COMPUTACIONAL COMO PARTE DO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE DETENTOS

Fábio Ventrím Siqueira

Márcia Gonçalves de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.56520290612

CAPÍTULO 13	122
QUE CONTRIBUIÇÕES O PROGRAMA PIBID PROPORCIONOU À FORMAÇÃO DAS ALUNAS PARTICIPANTES?	
Andreza Gessi Trova Margarete Bertolo Boccia	
DOI 10.22533/at.ed.56520290613	
CAPÍTULO 14	135
QUAL O PERFIL DOS ALUNOS QUE QUEREMOS NO ENSINO SUPERIOR?	
Jemmla Meira Trindade Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.56520290614	
CAPÍTULO 15	145
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A VISÃO DOS ESTUDANTES	
Marília Ribas Machado Andressa Sasaki Vasques Pacheco Alex Fabiano Wehrle	
DOI 10.22533/at.ed.56520290615	
CAPÍTULO 16	158
PORTAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS EM UM <i>WEBSITE</i> ACESSÍVEL	
Otávio Soares Papparidis Ligiane Aparecida Florentino Maria Cristina da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.56520290616	
CAPÍTULO 17	171
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: O CASO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	
Bruno Ocelli Ungheri Héber Eustáquio de Paula Kelerson Mauro de Castro Pinto Lenice Kappes Becker Oliveira Paulo Ernesto Antonelli Renato Melo Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.56520290617	
SOBRE OS ORGANIZADORES	184
ÍNDICE REMISSIVO	186

IMPORTÂNCIA DE EVENTOS ESCOLARES PARA O COMPLEMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE JOVENS CARENTES

Data de aceite: 01/06/2020

Data da submissão: 06/05/2020

Annelise Cabral

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Engenharia Química, Apucarana – PR
<http://lattes.cnpq.br/0892850460240057>

Marina dos Reis Oliveira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Engenharia Química, Apucarana – PR
<http://lattes.cnpq.br/2263394354996753>

Gylles Ricardo Stroher

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Engenharia Química, Apucarana – PR
<http://lattes.cnpq.br/1839299911715672>

Gisely Luzia Stroher

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Engenharia Química, Apucarana – PR
<http://lattes.cnpq.br/6710833286138929>

RESUMO: A baixa qualidade dos métodos de ensino muitas vezes oferecidos na rede pública brasileira acaba favorecendo o estudo mecanizado e o desuso do pensamento crítico dos estudantes, fazendo com que os sentidos fundamentais das crianças, que precisam ser desenvolvidos na escola, sejam negligenciados. Assim, objetivando a evolução intelectual dos

estudantes e a melhoria do ensino público, alunos e professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em parceria com ONG, realizaram uma feira de ciências na cidade de Apucarana, Estado do Paraná. Os experimentos utilizados na feira englobaram as disciplinas de matemática, química, física e biologia, além de meio ambiente e saúde, e foram realizados por jovens e crianças participantes da ONG. A implementação do evento estudantil potencializou o desempenho dos estudantes participantes e proporcionou impacto positivo na vida escolar dos mesmos. A interação dos estudantes e professores da universidade despertou o interesse dos alunos no ingresso da educação superior, trazendo incentivo para esses estudantes que não dispõem de recursos para um ensino diferenciado. Entretanto, somente o investimento na educação não é suficiente, ainda é preciso gerar oportunidade de mudança da situação financeira da população de baixa renda para reduzir a incidência da desigualdade no país.

PALAVRAS-CHAVE: Feira de ciências, ensino básico de ciências, jovens carentes.

IMPORTANCE OF SCHOOL EVENTS FOR THE COMPLEMENT OF TEACHING- LEARNING OF NEEDY YOUTH

ABSTRACT: The low quality of the teaching methods often offered in the Brazilian public network favors the mechanized study and the disuse of students' critical thinking, resulting in negligence of the children's fundamental senses, which need to be developed in school. Thus, students and professors of the Federal Technologic University of Paraná, in partnership with an NGO (Non-Governmental Organization), organized a science fair in the city of Apucarana, State of Paraná, Brazil, aiming at the intellectual evolution of students and the improvement of public education. The experiments used at the fair encompassed the subjects of mathematics, chemistry, physics and biology, as well as environment and health, and were carried out by young people and children participating in the NGO. The implementation of the event strengthened the performance of the participating students and provided a positive impact on their school life. The interaction of students and university professors aroused the interest of students in higher education, bringing an incentive for those students who do not have the resources for a differentiated education. However, only investment in education is not enough, it is still necessary to generate an opportunity to change the financial situation of the low-income population to reduce the incidence of inequality in the country.

KEYWORDS: Science fair, basic science education. needy young people.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil a rede pública de Ensino apresenta alto déficit no que se refere a carência de verbas, falta de infraestrutura e capacitação dos professores, que aliados a desmotivação e desinteresse das crianças minimizam experiências científicas e contribuem para o abandono escolar (KNÜPPE, 2006).

É notada, uma falha na educação para a população historicamente marginalizada, em que é oferecida uma aprendizagem mecânica e fraca com desuso do pensamento crítico e autônomo. Os professores passam por precárias condições de trabalho e não possuem apoio para trabalhar com alunos desmotivados a aprender (IOSIF, 2009).

Ao longo dos anos, surgiram diversas tendências pedagógicas na educação brasileira e em diversos países no mundo, como as feiras de ciências, eventos que superam a ideia de uma ciência somente como conhecimento estatístico e trazem uma contextualização do conhecimento adquirido em sala de aula (MEC, 2006).

Na cidade de Apucarana, Estado do Paraná, Brasil, há uma ONG que acolhe meninas na faixa etária de 10-17 anos que não tenham família (ou responsável) para cuidar destas menores no contra turno escolar e que permitiu a interação destas atendidas com acadêmicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Câmpus Apucarana* no intuito de sanar dúvidas de química, matemática e física (PARANÁ, 2007).

Objetivando a evolução intelectual das meninas e o complemento dos conteúdos

vistos em sala de aula, os estudantes e professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em parceria com uma ONG da cidade de Apucarana, organizaram uma feira de ciências. O evento escolar englobou as disciplinas de biologia, matemática, química e física, além das áreas ambiental e de saúde, proporcionando a socialização nos trabalhos em grupo e melhorando o rendimento escolar das participantes.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Até meados dos anos 50, o ensino de ciências no Brasil era muito teórico, com foco no resultado final das atividades científicas e pouco se questionava o entendimento da ciência praticada. No entanto, ao longo dos anos esse aspecto foi mudado e a importância da ciência e tecnologia para o desenvolvimento da sociedade fez-se indispensável para a melhora das condições na busca do conhecimento (MEC, 2006).

O estudo mecanizado acaba reduzindo a habilidade do estudante de pensar e compreender o que deveria aprender. A valorização do professor, enquanto figura estratégica em um processo de mudança da forma de ensino, é fundamental para se obter uma educação de qualidade (IOSIF, 2009).

Para que um país se desenvolva, é preciso que a pesquisa e tecnologia sejam acessíveis à população, em especial aos estudantes. São eles que aplicarão novas alternativas entre os problemas do cotidiano, fazendo com que o ambiente escolar se torne um espaço sócio cultural dinâmico que seja interligado as transformações globais (MACHADO, 2015).

Há vários sentidos fundamentais que precisam ser desenvolvidos na escola, como a sensibilização, inteligência e criatividade. Dessa forma, busca-se a inserção de projetos práticos na educação infantojuvenil que proporcionam o uso da reflexão e análise, além de favorecer o desenvolvimento da articulação, entre os diversos conteúdos da área de Ciências Naturais (MEZZARI *et al.*, 2011).

O aluno, após participar de um evento estudantil, conquista uma maior capacidade de decisão em frente a problemas diversos, devido a troca de experiências que a feira proporciona aos participantes e também por aumentar a capacidade de exercício do pensamento crítico dos jovens estudantes (BORBA, 1996).

A ONG localizada em Apucarana, onde o projeto foi estabelecido, atende somente meninas e tem por objetivo melhorar a qualidade intelectual e o aprendizado das mesmas, colocando-as em contato com diversos profissionais de ensino e trazendo para essas jovens carentes melhores oportunidades de um futuro profissional (PARANÁ, 2007).

O Brasil é um país que ainda está em situação de desenvolvimento, apresentando características como desigualdade na distribuição de renda e inúmeras deficiências no sistema educacional (GOLDEMBERG, 1993). A cidade de Apucarana possui apenas

30,2% dos apucaranaenses em trabalhos formais recebendo em média meramente dois salários mínimos, aproximadamente 517 dólares mensais (IBGE, 2016).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Ciência mostram que 5,28% das crianças estão em situação familiar de baixa renda (renda inferior a 1/4 do salário mínimo) que somados aos apucaranaenses em situação de renda inferior a meio salário mínimo representam 21,64% dos habitantes (IBGE, 2010).

Segundo Rosa (1995), a verdadeira finalidade da existência das feiras estudantis é estimular a criatividade e a reflexão no ato do desenvolvimento e apresentação dos experimentos científicos e tecnológicos nas inúmeras áreas do conhecimento existentes. Muitas vezes, esses trabalhos acabam reproduzindo os problemas diários na sociedade em que vivem.

As feiras de ciências ocorrem após atividades de investigação científica e expõem as descobertas e resultados, geralmente o evento é aberto não só para as escolas, como também para a comunidade. O evento estudantil proporciona aos alunos expositores um crescimento científico, cultural e social, o que o torna cada vez mais frequente nas escolas públicas e privadas (PEREIRA *et al.*, 2000).

De acordo com Mancuso (2000), as feiras de ciências no país são instituídas de três fases, uma delas a familiarização dos alunos e comunidade escolar com equipamentos de laboratório, trazendo como consequência o conhecimento científico. A segunda fase é o uso desses equipamentos em demonstração que tem como base referências teóricas. Já a terceira representa o caráter investigativo por parte dos estudantes na construção das pesquisas.

O autor ainda destaca a classificação dos trabalhos realizados na feira: montagem, que são os aparelhos e artefatos demonstrativos; trabalhos informativos, que expõem conhecimentos acadêmicos, alertas e denúncias; trabalhos investigatórios, aqueles que costumam identificar produção de conhecimento (MANCUSO, 2000).

No começo, as feiras de ciências eram vistas como um evento complexo de se realizar, em que eram necessários materiais de alto custo para realização dos experimentos. Entretanto, essas feiras começaram a disseminar cada vez mais e deixaram de ser algo de difícil acesso (MEZZARI *et al.*, 2011).

Na época atual, a visão dos professores mudou e a feira passou a ser encarada como um modo alternativo de aprendizagem. Já não é preciso atividades muito elaboradas para despertar o interesse dos participantes, podendo até ser utilizado material reciclado, o que permite a alcançabilidade do evento em qualquer unidade estudantil (MEZZARI *et al.*, 2011).

O investimento no ensino é rentável e o retorno é visto na maior oferta de mão de obra qualificada no país. Há um propósito de mostrar as crianças e jovens a importância do estudo nesse contexto e, dessa forma, trazer uma diminuição da desigualdade social brasileira (BARBOSA FILHO e PESSÔA, 2010).

3 | METODOLOGIA

A feira de ciências ocorreu em dois dias nas dependências da ONG com a participação de todas as 22 meninas acolhidas para serem preparadas por seis professores e 20 acadêmicos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Apucarana.

O evento foi aberto para estudantes de escolas da região, além de amigos e familiares. As crianças acolhidas pela ONG foram divididas em grupos para a realização da feira em função de sua faixa etária e conhecimento escolar.

A feira de ciências tentou interligar as diferentes áreas de estudo das crianças e integrar a comunidade tanto em situações de saúde e meio ambiente, quanto no que se refere a inclusão social de deficientes visuais no cotidiano das crianças.

Na área da matemática, foram utilizados diversos jogos educativos e materiais para auxiliar no ensino da disciplina de matemática para deficientes visuais, respeitando suas limitações e trazendo para as alunas participantes da feira a importância da inclusão social.

Quanto a química, utilizou-se práticas de vulcão em erupção e cromatografias de papel e giz. No experimento do vulcão, construído de argila, utilizou-se 20 mL de peróxido de hidrogênio, 3 gotas de corante alimentício vermelho, 2 mL de detergente comum e 0,5 g de iodeto de potássio no intuito de se ter uma reação química com liberação de oxigênio. Além disso, foi estudada a incidência e formação de vulcões no planeta, para que as alunas introduzissem o assunto no evento.

Nas cromatografias em papel e em giz, métodos físico-químico de separação de sólidos, foram utilizados materiais acessíveis, como caneta hidrográfica de diferentes cores, tesoura, fita adesiva, álcool, água, papel de filtro doméstico (coador de café), e giz. O papel e giz foram utilizados como fase estacionária, onde o componente (tinta da caneta) é arrastado e se fixa, já a água e álcool foram empregados como fase móvel, que arrasta os componentes da mistura pela fase estacionária. Assim, nesse experimento é possível determinar o número de componentes de uma mistura, bem como identificar quais são estas substâncias.

Na disciplina de física foi aplicado o fenômeno da tensão superficial. Para complementar o material teórico estudado, utilizou-se um recipiente com água, fluido que possui uma tensão superficial muito forte, e orégano para mostrar visualmente o efeito da quebra dessa tensão, que foi feito adicionando uma gota de detergente na superfície do líquido. Adicionalmente, foi realizado experimentos com leite e corantes alimentícios e também com água e purpurina, evidenciando as propriedades químicas do leite e agregando maior participação dos envolvidos.

A biologia foi matéria mais empregada, em que utilizou-se os temas: alimentos e seus fatores de risco, importância do conhecimento dos rótulos dos alimentos e estudo da anatomia do corpo humano.

O tema alimentos e seus fatores de risco foi trabalhado com foco no colesterol. Assim, as meninas aprenderam a diferença entre o colesterol “bom” (HDL) e “ruim” (LDL), a importância de conscientizar os amigos e familiares das doenças que uma alimentação de má qualidade, sem o controle do colesterol, podem se desenvolver no organismo. Além disso, utilizou-se jogos de tabuleiro e quebra cabeça sobre o tema, para uma maior interação entre as estudantes e os visitantes da feira (STROHER *et al.*, 2012).

Os rótulos dos alimentos foi um tema aplicado no evento, uma vez que muitos indivíduos possuem dificuldade na leitura correta dos mesmos, assim, foi instruída a importância da leitura e entendimento desses rótulos para uma alimentação equilibrada, aplicando-se jogos de tabuleiro e quebra-cabeças sobre gorduras trans, visando uma maior interação com o público ouvinte (NEVES *et al.*, 2016).

Já o estudo da anatomia do corpo humano foi feito com o auxílio de modelos anatômicos, em que era possível separar todos os órgãos presentes no nosso corpo. Desse modo, utilizou-se uma palestra interativa com o público visitante buscando a melhoria do conhecimento de cada órgão e a função que o mesmo exerce para o funcionamento correto do corpo.

Com o intuito de mostrar para os jovens e crianças a importância da preservação do meio ambiente, foi demonstrada uma pesquisa de produção de carvão a partir de cascas de coco verde (CARDOSO *et al.*, 2016). Assim, foram apresentados os benefícios do investimento no estudo dos combustíveis renováveis, no caso o carvão produzido a partir da biomassa, para a preservação do planeta terra.

Na área da saúde foram utilizados materiais para realização de testes de visão. Estes foram feitos utilizando materiais com letras de diferentes tamanhos, para que os visitantes pudessem verificar a presença ou ausência de dificuldade na leitura e se existia a incidência de um possível problema de visão, para que posteriormente procurem um profissional especializado para o tratamento. Antes dos testes, foi realizada uma palestra com os tipos existentes de doenças que causam os problemas de visão e o tratamento das mesmas.

4 | RESULTADOS

Ao realizar a feira de ciências na ONG, foi observado um melhor rendimento das alunas de maneira geral. As meninas pediam muito por um evento no qual tivesse atividades práticas, já que nunca haviam visto nas escolas em que estudam. Desse modo, a feira proporcionou um impacto positivo na vida escolar das jovens participantes.

Com o intuito de fomentar a interação entre a comunidade local e as instituições de ensino da região, o evento de característica científica foi realizado na ONG. Dessa forma, o mesmo foi divulgado não só para os alunos das escolas próximas, como também para população da cidade, que pôde conhecer a ONG e incentivar o trabalho das jovens

estudantes.

A ideia começou a se concretizar no início do ano de 2018 e, desde então, iniciou-se a organização do evento. Os tipos de experimentos foram trazidos pelas próprias estudantes, assim como a construção das atividades e, mesmo divididas em grupo, houve participação das mesmas em todos os trabalhos, fazendo com que se socializassem com as colegas de diferentes idades. Dessa forma, não só criou a possibilidade de interação entre as alunas do ensino fundamental e médio, como também entre elas e os estudantes universitários da área, favorecendo o acesso a novas informações.

O trabalho em produzir os experimentos durante a organização da feira acabou reforçando e diversificando em muitos aspectos os conteúdos que já tinham sido aprendidos em aula. Além disso, colocou as alunas em contato com conteúdos novos, muitas vezes vistos somente durante a graduação, o que pode ser um incentivo para no futuro cursarem o ensino superior.

O contato das alunas com os estudantes de graduação, para o estudo dos experimentos, foi frequente durante os meses que antecederam a feira. Além disso, esse contato estimulou as jovens no conhecimento dos cursos oferecidos no campus da UTFPR. Como os professores da universidade também participaram da organização da feira, essa comunicação despertou o interesse das alunas nas formas de ingresso na educação superior.

A universalização do Ensino fundamental nas escolas assegurou o ingresso de crianças, jovens e adultos. Contudo, a progressiva transformação das escolas públicas brasileiras demonstra certa dificuldade quanto a permanência, progressão e conclusão dos estudos na idade adequada (LOPES *et al.*, 2007). Devido a isso, os professores devem buscar meios para incentivar e despertar o interesse dos alunos nos estabelecimentos de ensino, para que procurem sempre aumentar sua qualificação estudantil.

Um estudo realizado na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, tinha o intuito de verificar a importância atribuída pelos estudantes, que cursam o Ensino Médio, ao ingresso no ensino superior como alternativa de escolha profissional. A pesquisa contava com estudantes de escolas públicas e particulares em diferentes níveis estudantis, o resultado mostrou diferenças significativas entre os tipos de escola (SPARTA; GOMES, 2005).

As respostas da pesquisa mostram que a situação econômica influenciou na decisão dos jovens a ingressarem ou não em cursos de graduação, uma vez que a inserção no mercado de trabalho logo após o término do Ensino Médio aumenta a renda familiar em curto prazo, fazendo com que muitos optem por não continuar os estudos (SPARTA; GOMES, 2005). Assim, deve-se focar no incentivo dos estudantes desde muitos jovens, para que a educação se torne inerente na vida dos mesmos.

O surgimento tardio do ensino superior no Brasil e o conseqüente interesse das classes dominantes nesse ensino fez com que os processos de seleção das universidades

priorizassem estudantes com maior capital cultural. O resultado de uma pesquisa realizada em duas universidades brasileiras indica a existência de desigualdade de acesso e permanência e que essa desigualdade tem relação com a classe social, o gênero e a etnia (GISI, 2006).

As comparações internacionais, no que se refere a jovens na faixa etária de 18 a 24 anos que estão ingressados no ensino superior, expõem que o Brasil ocupa uma posição bem baixa, se comparado com países latino-americanos. Um estudo realizado pelo Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes indica que cerca de 25% dos potenciais estudantes universitários não teriam condições de ingressar em uma universidade mesmo que o ensino fosse gratuito, devido a situação de pobreza em que estão situados (PACHECO, 2004).

Reverter esse quadro é um trabalho muito complexo a ser realizado, pois a educação está interligada com a situação financeira da população, fazendo com que a desigualdade social origine a desigualdade educacional. As escolas públicas devem fornecer educação de qualidade, de modo a reduzir as diversas formas de desigualdade no país.

5 | CONCLUSÃO

O projeto implementado na ONG potencializou o rendimento do aprendizado das jovens participantes, pois adotou um método prático de ensino, proporcionando um impacto positivo na vida escolar das meninas. Mesmo com o esforço de aumentar o investimento na educação, o problema situa-se não só no âmbito educacional, quanto na situação financeira, o que dificulta a permanência de grande parte dos estudantes na escola. Contudo, os eventos escolares ainda incentivam os estudantes na esperança de um futuro melhor, mostrando que ainda é essencial lutar para a união entre a educação e diminuição da desigualdade social no Brasil.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). Voluntário Iniciação à Extensão da UTFPR – Brasil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA FILHO, F., PESSÔA, S. Educação e crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra. **Revista Economia**, v. 11, n. 2, 265-303, 2010.

BORBA, E. **A importância do trabalho com Feiras e Clubes de Ciências**. Repensando o Ensino de Ciências. Caderno de Ação Cultural Educativa. Vol 03, Coleção Desenvolvimento Curricular. Diretoria de Desenvolvimento Curricular. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

CARDOSO, E.; NEVES, G. Y. S.; GOHARA, A. K.; SOUZA, A. H. P.; STROHER, G. R.; MATSUSHITA, M., GOMES, S. T. M.; SOUZA, N. E.; STROHER, G. L. Transformação da casca de coco verde em carvão vegetal. In: **9º Encontro Nacional de Tecnologia Química**. 2016, Goiânia. Anais. Goiânia, 2016.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos avançados**, v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993.

GISI, M. L.. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2016). **Censo Demográfico**, Portal do Governo Brasileiro. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/apucarana/panorama>> Acesso em 21 fev. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010). **Monografias Municipais: Sul / Paraná, Apucarana**. Periódico 2978. Brasil. 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2978/momun_su_pr_apucarana.pdf> Acesso em 20 dez. 2019.

IOSIF, R. M. G. **A Qualidade da Educação na Escola Pública e o Comprometimento da Cidadania Global Emancipada**: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. 309 f. Tese (Doutorado) - Curso de Política Social, Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p.277-290, jan. 2006. Bimestral.

LOPES, R.E.; SILVA, C.R. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v.18, n.3, p.158-64, 2007

MACHADO, S. S., BLANCO, A. J. V., BARROS, V. F. A., CARDOSO, E. B. A Feira de Ciências como ferramenta educacional para formação de futuros pesquisadores. In: **CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN**, 2014, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires, 2015. 16p.

MANCUSO, R. Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. Contexto Educativo. Revista digital de **Educación y Nuevas Tecnologías**, n. 6, abr. 2000.

MEZZARI, S.; FROTA, Paulo Rômulo De Oliveira; MARTINS, Miriam Da Conceição. Feiras multidisciplinares e o ensino de Ciências. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 2011.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de educação básica. **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação**. Fenaceb. Brasília: MEC/SEB, 2006.

NEVES, G. Y. S., SOUZA, A. H., GOHARA, A. K., CANASSA, E. R., GOMES, S. T. M., MATSUSHITA, M., STROHER, G. R., SOUZA, N. E., STROHER, G.L. Explaining trans geometric isomerism through a board game with a focus on food and trans fat. **Journal of Science Education**, v. 18, n. 1, p. 34-36, 2012.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Projeto de Lei nº7 497/2007**. Decreta: a utilidade pública do Centro para o Resgate a Vida Esperança. 21 out. 2007.

PEREIRA, A. B.; OAIGEN, E.R.; HENNIG. G. **Feiras de Ciências**. Canoas: Ulbra, 2000.

ROSA, P. R. S. Algumas Questões Relativas a Feiras de Ciências: para que servem e como devem ser organizadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 12, n.3, p. 223-228, dez. 1995.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 6, n. 2, p. 45-53, 2005.

STROHER, G. L; RODRIGUES, A. C; SOUZA, N. E; NEVES, G. Y.S. **Colesterol e gorduras trans**. Apucarana: Divulgação científica da química através dos alimentos. 2012.

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NO TRABALHO: O ASSÉDIO SEXUAL EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Data de aceite: 01/06/2020

Jéssica Schmidt
Sheila Kocourek

RESUMO: Alguns avanços nas políticas de prevenção e repressão à violência contra as mulheres ocorreram, principalmente, no âmbito doméstico e intrafamiliar. Contudo, no ambiente de trabalho as mulheres também sofrem violências, sendo o assédio sexual uma das suas principais formas. Diante de denúncias e da eminente discussão da temática na Universidade, esta pesquisa buscou contribuir com a discussão sobre o assédio sexual contra as mulheres nas relações de trabalho na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), *campus* Santa Maria, RS. O trabalho consistiu, pois, em um estudo de caso, com abordagem quantitativa e qualitativa, e caráter descritivo. Aplicou-se um questionário que utiliza a Escala de Crenças sobre Violência Sexual (ECVS), de Martins *et al.* (2012), cujos dados foram analisados estatisticamente; e também realizou-se entrevista semiestruturada com duas gestoras da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFSM, as quais passaram por análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa

indicaram que os servidores e servidoras não são tolerantes à violência sexual, no entanto, sugere-se que a Universidade possua um local para atendimento multidisciplinar das vítimas, bem como promova ações preventivas visando à orientação para homens e mulheres que trabalham na Instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Violência contra as mulheres. Assédio sexual. Trabalho.

VIOLENCE AGAINST WOMEN AT WORK: SEXUAL HARASSMENT IN A FEDERAL UNIVERSITY

ABSTRACT: Some advances in policies for the prevention and repression of violence against women occurred mainly in the domestic and intrafamily scope. However, in the work environment women also suffer violence, with sexual harassment being one of their main forms. Faced with complaints and the eminent discussion of the theme at the University, this research sought to contribute to the discussion on sexual harassment against women in labor relations at the Federal University of Santa Maria (UFSM), Santa Maria campus, RS. The work therefore consisted of a case study, with a quantitative and qualitative approach, and a descriptive character. A questionnaire was

applied using the Scale of Beliefs on Sexual Violence (ECVS), by Martins et al. (2012), whose data were analyzed statistically; and a semi-structured interview was also conducted with two managers from the Pro-Rectorate for People Management at UFSM, who underwent content analysis. The results of the research indicated that civil servants are not tolerant of sexual violence, however, it is suggested that the University has a place for multidisciplinary care for victims, as well as promoting preventive actions aimed at guiding men and women working in the Institution.

KEYWORDS: Violence against women. Sexual harassment. Work.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, alguns avanços nas discussões sobre a temática da violência contra as mulheres têm acontecido por contribuição dos movimentos sociais, principalmente os feministas. Maria Celeste Landerdahl (2015) explica que a Secretaria de Políticas para as Mulheres, criada em 2002 com a denominação de Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, é que conduzia as discussões em espaços populares, como as Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres, surgidas a partir de 2004, e realizava proposições, referenciadas pelo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, para o enfrentamento à violência e às desigualdades de gênero.

Nessa trajetória, outro marco importante resultante de discussões sociais foi a promulgação da Lei nº. 11.340, de 2006, a chamada Lei Maria da Penha. Ela estabelece que todo caso de violência doméstica e intrafamiliar contra a mulher é uma forma de violação dos direitos humanos, podendo se manifestar como violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Desde a promulgação dessa Lei e a criação de delegacias específicas para receber e investigar denúncias dessas formas de violência, muitos casos foram revelados. Contudo, não é apenas na esfera familiar que a violência contra a mulher se manifesta, embora a maioria dos dados reportados sejam os do ambiente doméstico. (BRASIL, 2006)

Dados sobre a violência contra as mulheres no ambiente universitário foram levantados em uma pesquisa do Instituto Avon/Data Popular, realizada em 2015, com estudantes de graduação e pós-graduação em universidades públicas e privadas. Entre as alunas entrevistadas, 42% afirmaram que já tinham sentido medo de sofrer violência na universidade, 67% que já tinham sido submetidas a pelo menos um tipo de violência na instituição, e 56% admitiram terem sofrido assédio sexual no ambiente universitário (INSTITUTO AVON, 2015).

Também no local de trabalho as mulheres enfrentam situações violentas, as quais têm sido objeto de pesquisas (QUEIROZ, DINIZ e MELO, 2011; FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2010; WAISELFISZ, 2015). No entanto, para Maria Ilidiana Diniz (2017, p. 1)

o tema das violências contra as mulheres no âmbito do trabalho, em especial o assédio sexual e moral, mesmo sendo uma questão tão presente e relevante no cotidiano das trabalhadoras brasileiras, raramente é foco de discussão, seja na produção científica e/ou pesquisas acadêmicas, nos processos de negociações coletivas ou mesmo na elaboração de leis e regulamentos.

Uma das principais formas de violência vivenciadas pelas mulheres no espaço de atuação profissional é o assédio sexual. Segundo Diniz (2018, p. 285), assédio sexual é definido como o “ato de constranger alguém com gestos, palavras ou emprego de violência prevalecendo-se das relações de confiança, de autoridade ou empregatícia, com um escopo de obter vantagem sexual”. Isabel Dias (2008) indica que se trata de um comportamento não desejado pela destinatária ou destinatário, que ofende a sua integridade física e moral, o seu desempenho e progresso profissionais, violando o seu direito, constitucionalmente garantido, ao trabalho e ao emprego em igualdade de circunstâncias.

Pesquisa sobre o assédio sexual entre as mulheres, realizada pelo Instituto Datafolha, em novembro de 2017, com mais de 1.400 mulheres, indicou que 42% das brasileiras já sofreram assédio sexual. Embora seja nas ruas e no transporte público que elas são mais assediadas, 15% das entrevistadas declararam ter sofrido assédio sexual no ambiente de trabalho (INSTITUTO DATAFOLHA, 2018).

A discussão do assédio sexual é realizada em grupos de pesquisa e estudos e, institucionalmente ganha fôlego na UFSM por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PRE/UFSM), com a constituição da Comissão de Políticas de Igualdade de Gênero da UFSM, designada pela Portaria nº. 85.895, de 22 de setembro de 2017. A comissão elaborou uma proposta institucional para prevenção e acolhimento às vítimas de violência, especialmente no que tange às vítimas de assédio sexual, porém ainda não foi aprovada na instituição.

Diante da trajetória da UFSM na discussão do assédio sexual, e considerando a participação das autoras nos espaços de reflexão sobre a temática, surgiram as questões desta pesquisa: as servidoras e os servidores da UFSM são tolerantes à violência sexual? Como a instituição trata o assédio sexual contra as suas trabalhadoras?

Para responder a essas questões, realizou-se uma pesquisa exploratória, de cunho descritivo, com análise quantitativa e qualitativa. Através de um questionário baseado na Escala de Crenças sobre Violência Sexual (ECVS), proposta por Martins *et al.* (2012), analisou-se a tolerância das servidoras e servidores quanto à violência sexual e investigou-se a incidência de assédio sexual entre as trabalhadoras. Além disso, realizou-se uma entrevista com duas gestoras da PROGEP, o que possibilitou entender o processo de atenção às vítimas de assédio sexual no âmbito da UFSM. A partir dessas informações, foram elaboradas propostas que poderão ser implementadas pela instituição com vistas a prevenir e combater o assédio sexual nas relações de trabalho, como também aprimorar o processo de acolhimento às vítimas.

2 | A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

A violência é tema de investigação em muitos estudos e pesquisas. Porém, mesmo sendo observada cotidianamente na sociedade, muitas vezes não há reflexão sistemática sobre ela. Marilena Chauí (2017) fala do costume de relacionar a violência à criminalidade, porém o sentido do termo violência é muito mais amplo. Teles e Melo (2012, p. 13) elucidam que:

violência, em seu significado mais frequente, quer dizer uso da força física, psicológica ou intelectual para obrigar outra pessoa a fazer algo que não está com vontade; é constranger, é tolher a liberdade, é incomodar, é impedir a outra pessoa de manifestar seu desejo e sua vontade, sob pena de viver gravemente ameaçada ou até mesmo espancada, lesionada ou morta. É um meio de coagir, de submeter outrem ao seu domínio, é uma violação dos direitos essenciais do ser humano.

A violência contra as mulheres, explicam Teles e Melo (2012), refere-se ao ato violento praticado contra a mulher apenas e simplesmente pela condição de ser mulher e “significa a intimidação da mulher pelo homem, que desempenha o papel de seu agressor, seu dominador e seu disciplinador” (TELES e MELO, 2012, p. 17). Essa violência foi, durante muitos séculos, silenciada e ignorada.

No entanto, as lutas feministas deram visibilidade à temática, cobrando políticas públicas e debatendo o assunto para que as mulheres deixassem de naturalizar a violência sofrida. Fukuda (2012) explica que os estudos sobre violência contra a mulher iniciaram pelos anos 70, a partir do aumento da participação feminina no trabalho formal e a possibilidade de as mulheres conversarem entre si sobre as opressões vivenciadas em casa, na rua e no trabalho.

A pesquisa intitulada “A voz das redes: o que elas podem fazer pelo enfrentamento das violências contra as mulheres”, do Instituto Avon em parceria com a Folks Netnográfica identificou que o debate sobre as violências contra as mulheres se intensificou no ambiente digital entre 2015 e 2017. Os dados da pesquisa foram coletados em 2017 e indicaram que o termo “assédio” foi o 26º assunto mais comentado na internet no Brasil naquele ano. (INSTITUTO AVON; FOLKS NETNOGRÁFICA, 2018)

Outro importante dado apontado por esse estudo revela que quem sofre a violência é quem menos fala nas redes. Do universo de interações e menções sobre assédio e violência, apenas 3% corresponderam às vítimas. Também foi revelado que, dentre os homens que se manifestam nos relatos e comentários, 61% deles têm atitudes agressivas e/ou desqualificadoras (INSTITUTO AVON e FOLKS NETNOGRÁFICA, 2018). Isso mostra o quanto é difícil para as mulheres se reconhecerem como vítimas, expondo seus casos, e o quanto ficam vulneráveis a julgamentos quando expõe a violência sofrida.

Esses dados também evidenciam um aspecto importante quando se trata da temática da violência contra as mulheres: a atribuição da culpa da agressão à vítima. Nascimento (2016) explica que a associação da mulher ao pecado em um país com uma colonização

cristã como o Brasil, além da imposição da sujeição feminina aos homens, são elementos centrais para o entendimento da cultura do estupro, que leva à culpabilização das vítimas. A autora acrescenta que as mulheres,

por serem ‘naturalmente’ pecadoras – representação que muitas vezes se traduz em palavras como ‘vadias’ ou ‘vagabundas’ –, são vistas como aquelas que provocam luxúrias e, por isso, podem incitar nos homens atos ‘descontrolados’, já que estes, por ‘natureza’, são mais fracos às ‘tentações da carne’. (NASCIMENTO, 2016, n.p.)

Em vista disso, as próprias mulheres sentem-se culpadas, acreditando que podem ter “causado” a agressão ou “provocado” o homem que as agrediu. No entanto, esse sentimento de culpa é fruto da cultura do estupro, termo utilizado, segundo LIMA (2017, p. 8), para caracterizar

um ambiente cultural em que leis, normas, valores e práticas favorecem a violência sexual contra a mulher, com base nas desigualdades de gênero, que fazem com que homens considerem mulheres sua propriedade e objeto natural de uma sexualidade exacerbada e violenta. A cultura do estupro articula representações sociais que naturalizam a violência sexual, culpando a vítima pelas agressões sofridas, e implica em sentimentos misóginos e machistas, banalizando uma das formas mais deploráveis de violência contra as mulheres.

O conceito de cultura do estupro também teve seu surgimento registrado pelo Movimento Feminista norte-americano, em torno do ano de 1970. Conforme Andrade (2005), ele já existia antes dessa data e segue embasando o pensamento social atual, inclusive as decisões do sistema de justiça criminal. A autora afirma que, na prática, o Sistema de Justiça Criminal mantém a estrutura patriarcal em suas práticas, pois estereotipa vítimas e criminosos. (ANDRADE, 2005)

Para complementar, Lima (2017, p. 13) discorre sobre a culpabilização das mulheres e a tolerância à atitude dos agressores. A autora explica que entre os argumentos alegados pelos sacerdotes para minimizar a culpa dos agressores estão, “de um lado, a ‘fragilidade do corpo’, que remete à sua incapacidade, como homens, de resistir à tentação feminina; e, de outro, o comportamento imoral da vítima”.

Este “comportamento imoral da vítima” (LIMA, 2017, p.13) é traduzido atualmente como o modo como a mulher se veste, sua maneira de dançar, lugares que frequenta, horários em que está sozinha em local público etc. Os julgamentos são muitos, sempre fundamentados na provocação feminina e na dificuldade dos homens em resistir à tentação da carne.

No entanto, campanhas, em especial na internet e redes sociais, têm sido realizadas sob o viés de que a culpa nunca é da vítima, com o intuito de alertar para a existência desta cultura que culpabiliza a mulher e atuar no sentido de desconstruí-la. A página da internet Think Olga (2018, n.p.) explica que “a prevalência da cultura machista na sociedade coisifica a mulher, que tem que ter um determinado comportamento, maneira de se vestir, lugares corretos para frequentar”; no entanto, sabe-se que a violência ocorre, em maior parte, no ambiente doméstico, sendo causada por pessoas conhecidas da vítima

(THINK OLGA, 2018). Por consequência, em casos de estupro, assim como em casos de assédio sexual, ocorre que:

1. A mulher muitas vezes não reconhece [...], de tão naturalizada a violência sexual;
2. A vítima se culpa pela violência;
3. A certeza da impunidade estimula a prática de novos abusos. (THINK OLGA, 2018, n.p.)

Um levantamento realizado pela Artigo 19, uma Organização Não-Governamental (ONG) de Direitos Humanos presente em vários países, solicitou dados de assédio a duas universidades públicas de São Paulo. O objetivo era conhecer a quantidade de denúncias de estupro recebidas de 2012 a 2014 por estas instituições de ensino. Além disso, a ONG questionava sobre a penalização dos acusados, se ela ocorreu e como se deu (ARTIGO 19, 2016).

As duas universidades envolvidas na pesquisa informaram apenas dois casos registrados no período em cada uma delas. Relataram, também, que em nenhum dos casos ocorreu abertura de processo administrativo, ou seja, não houve investigação, nem punição (ARTIGO 19, 2016). Percebe-se com isso que, embora as mulheres afirmem sofrer assédio sexual no ambiente universitário, as universidades não têm registros de que isso ocorre.

Outra pesquisa, realizada por Queiroz, Diniz e Melo (2011), objetivou identificar as violências sofridas pelas comerciárias no Rio Grande do Norte. As autoras descobriram um elemento importante que perpassa essa problemática: a certeza da impunidade. Elas detectaram que muitas mulheres convivem diariamente com a violência e que acabam não denunciando os agressores por não acreditarem que eles serão punidos.

Uma cartilha elaborada pela Subcomissão de Gênero com a participação da comissão de ética do Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil, em 2009, destaca que, normalmente, o ambiente de trabalho é mais cruel para as mulheres em razão da discriminação e assédios moral e sexual. O documento salienta ainda a sutileza desses assédios, que geralmente são exercidos por homens que ocupam posição hierárquica superior (BRASIL, 2009).

Isso ocorre porque, dentro das organizações, as relações sociais são reproduzidas, conforme afirmam Rosa e Brito (2009, p. 630). Os autores explicam que “a organização assume *status* de microcosmo social, que tende a reproduzir, de forma particular, o contexto mais amplo representado pela sociedade”. Portanto, no local de trabalho existe a reprodução de muitas das situações verificadas na sociedade, dentre elas a violência contra as mulheres, a qual foi conduzida do âmbito doméstico para o público.

2.1 O Assédio Sexual

Desde 2001, o assédio sexual é crime no Brasil, conforme consta no Código Penal. Em seu artigo 216-A, o assédio sexual é definido como o ato de “constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função” (BRASIL, 1940).

Barros (2006) explica que o assédio sexual pode ocorrer de forma verbal, física e não verbal. A primeira diz respeito aos convites reiterados para sair, pressões sexuais sutis ou grosseiras, telefonemas obscenos, comentários inoportunos de natureza sexual. A forma física se manifesta por meio de toques, encurrallamento dentro de um espaço, apertos, esbarrões propositais, apalpadelas, agarramentos. E, por fim, a não verbal é caracterizada por olhares sugestivos, exposições de fotos e textos pornográficos seguidos de insinuações, passeios frequentes no local de trabalho ou diante do domicílio da vítima, perseguição da pessoa assediada, exibicionismo, entre outros.

Publicações como a cartilha do MPT foram realizadas, inicialmente, pelos sindicatos de diferentes categorias profissionais, muito antes das discussões tomarem as proporções atuais. Os sindicatos orientavam as trabalhadoras sobre como agir e identificar o assédio sexual e se colocavam como suporte na hipótese de que algum caso ocorresse.

É importante destacar que o conceito de assédio sexual foi utilizado, inicialmente, por feministas americanas, nos anos 70, para se referir às condutas masculinas observadas no ambiente de trabalho. No âmbito jurídico, o conceito foi introduzido por Catharine MacKinnon, também nos Estados Unidos, em 1979. Já nos países europeus, em meados dos anos 80, foi reconhecida a importância da questão sobretudo no ambiente de trabalho (HIRATA, 2009).

Mundialmente, o assunto passou, a partir dos anos 2000, a ser cada vez mais noticiado. Escândalos envolvendo homens famosos trouxeram diversos relatos de abusos cometidos contra mulheres no ambiente de trabalho. Esses casos deram origem a diferentes campanhas que, além de dar visibilidade à questão, ainda trouxeram informações para encorajar as mulheres a denunciar.

As campanhas *#Metoo*, *#Mexeucomumamexeucomtodas* e *#Deixaelatrabalhar* geraram repercussão e debate nas redes sociais. A jornalista Vitória Régia da Silva explica que “as campanhas virtuais de conscientização e combate ao assédio são grandes responsáveis pelo aumento do debate sobre o tema nas redes” (SILVA, 2018, n.p.).

Na UFSM, o debate sobre as violências contra as mulheres, em especial o assédio sexual, tem sido alavancado pelos grupos de mulheres estudantes e trabalhadoras e pelos sindicatos, por meio da promoção de rodas de conversa, cursos, palestras, grupos de trabalho e pesquisa e outras atividades. Percebe-se que, nos últimos cinco anos, o tema assédio sexual tem sido mais explorado pela administração central.

A discussão aprofundada da temática é recente, tanto dentro quanto fora da UFSM, porém as mulheres estão cada vez mais conscientes de que o assédio sexual não é normal e não deve ser tolerado. A mídia e as redes têm colaborado neste sentido, tanto quando apresentam as notícias, quanto no momento em que mostram os casos em que os homens foram criminalizados e/ou as empresas responsabilizadas, porque não basta identificar o assédio e denunciá-lo se não houver a responsabilização dos agressores.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo é do tipo descritivo, que “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2007, p. 44). No caso, o fenômeno considerado é o assédio sexual contra as trabalhadoras da UFSM. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, essa pesquisa classifica-se como quantitativa e qualitativa. Além disso, é uma pesquisa de caráter exploratório, já que não foram encontrados estudos sobre esse tema envolvendo essa população específica.

Trata-se, pois, de um estudo de caso, já que irá abarcar uma instituição com vistas a revelar a sua realidade. Será utilizada como estratégia de pesquisa uma *survey*, a qual busca informações junto a grupos que são diretamente interessados no tema. Este tipo de pesquisa possibilita a obtenção de dados e opiniões de um grupo específico, por meio de questionários que garantem o anonimato da pessoa respondente (GIL, 2007). Como a pesquisa envolve seres humanos, foi necessária a aprovação do Comitê de Ética da UFSM, obtida em 11 de julho de 2018, com a emissão do parecer consubstanciado número 2.766.298.

A etapa quantitativa utilizou a Escala de Crenças sobre Violência Sexual (ECVS), adaptada e aferida por Martins *et al.* (2012), por meio da qual se verificou o grau de tolerância das servidoras e dos servidores com relação à violência sexual. O questionário elaborado a partir desta Escala foi disponibilizado pelo Sistema de Questionários da UFSM para as servidoras e servidores em atividade no *campus* sede, exceto aquelas e aqueles que trabalham no HUSM. Para a análise dos dados, utilizou-se o *software* SPSS20 (*Statistical Package for Social Science*), no qual obteve-se análise descritiva e fatorial exploratória, de acordo com Hair *et al.* (2005)

Para a etapa qualitativa da pesquisa, realizou-se uma entrevista semiestruturada com duas gestoras da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, com o intuito de obter informações acerca da atenção que vem sendo dispensada às vítimas de assédio sexual na UFSM. O diálogo, previamente agendado, ocorreu no dia 14 de setembro de 2018, e foi registrado por meio de gravação de áudio, que passou, posteriormente, por transcrição e Análise de Conteúdo, conforme Laurence Bardin (2016), possibilitando a sistematização das informações coletadas.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados obtidos dos 544 respondentes ao questionário foram analisados no *software* SPSS20 (*Statistical Package for Social Science*), onde efetuou-se a análise da média e desvio-padrão de cada uma das variáveis. A escala continha cinco opções de resposta para cada variável, sendo elas: 1, discordo totalmente; 2, discordo; 3, não concordo e nem discordo; 4, concordo; ou 5, concordo totalmente. Percebe-se que a média das variáveis ficou entre 1 e 2, ou seja, as pessoas, em geral, assinalaram discordo ou discordo totalmente quando responderam às questões propostas no instrumento, demonstrando não concordarem com as afirmações. Já o desvio-padrão ficou abaixo de 1 em todas as questões, demonstrando pouca variação nas respostas. Essas respostas indicam que as pessoas respondentes tem baixa tolerância à violência sexual.

Posteriormente à análise descritiva, buscou-se explorar os dados através da análise fatorial exploratória. Para isso, foram utilizadas as 30 questões da ECVS, com o objetivo de verificar possíveis associações entre as variáveis e a possibilidade de agrupá-las em fatores comuns, facilitando a interpretação dos dados.

Primeiro, para avaliar a fatorabilidade dos dados, foi necessário verificar o índice de Kaiser-Meyer Olkin (KMO) e do Teste de Bartlett. O KMO apresentou um coeficiente de 0,950 e o teste de Bartlett apresentou resultado significativo (SIG 0,000), indicando que os dados poderiam ser utilizados. Em seguida, avaliou-se a comunalidade de cada uma das questões. Observou-se a necessidade de exclusão de 06 questões do instrumento, pois apresentaram comunalidade inferior a 0,5.

Assim, com todas as variáveis com comunalidade maior que 0,5, passou-se à determinação dos fatores. Para isso, utilizaram-se os critérios de autovalor e porcentagem da variância total explicada, a qual deve atingir, no mínimo, 60% da variância acumulada (MALHOTRA, 2006). Observou-se que quatro fatores possuíam autovalor superior a 1, os quais, em conjunto, representavam 61,217% da variância e, por isso, puderam ser utilizados. Em seguida, avaliou-se a consistência interna, utilizando-se o indicador de *Alpha de Cronbach*, o qual confirmou a confiabilidade dos construtos teóricos.

Depois, observando-se a tabela de matriz de componente rotativa, a composição dos fatores se deu da seguinte forma: o fator 1, com variância explicada de 43,343%, foi composto pelas variáveis 13, 27, 26, 11, 21, 29, 25, 9, 23, 16 e 22 e foi denominado de “Culpabilização da vítima”; o fator 2, com variância explicada de 8,546%, foi composto pelas questões 18, 17, 19 e 20 e denominado de “Consentimento da violação”; o fator 3, com variância explicada de 4,848%, teve sua composição dada pelas questões 7, 3, 30, 4 e 2, sendo nomeado de “Ideia equivocada de perfil de agressor e vítima”; e o fator 4, teve sua composição com as questões 1, 20, 5 e 12, com variância explicada de 4,479%, sendo nomeado de “Falsas acusações”. A Tabela 1 apresenta as variáveis que compõem cada fator, bem como a variância e a carga fatorial de cada um.

O estudo de Martins *et al.* (2012) teve, em sua análise fatorial exploratória, a composição de cinco fatores, sendo que nenhuma variável da escala foi eliminada. Em consonância com esta pesquisa, a realizada em Portugal teve o fator 1 composto pelo maior número de questões.

Questões		Carga	Variância	Alpha
Fator 1: Culpabilização da vítima				
13	Se uma pessoa se expõe (por exemplo, saindo à noite sozinha ou frequentando locais com má reputação), a culpa é dela, se for vítima de uma agressão sexual	0,787	43,343%	0,922
27	Se uma pessoa é violada quando está alcoolizada e/ou sob efeito de outras drogas, então, pelo menos uma parte da culpa é dela	0,746		
26	“Quem está na chuva, é para se molhar”, ou seja, quem não quiser ser agredida(o) sexualmente deve evitar expor-se ao risco	0,712		
11	Se uma pessoa provoca sexualmente a outra, não pode depois queixar-se de ter sido violada	0,699		
21	Se uma pessoa violada tiver um comportamento sexual “indecente”, então, a agressão sexual é menos grave	0,665		
29	Se uma pessoa não quiser mesmo ser violada, ela consegue defender-se	0,661		
25	Se uma pessoa não resistir fisicamente, então, não se pode dizer que foi vítima de agressão sexual	0,646		
9	Se não for usada violência física, não se pode dizer que o ato sexual foi forçado	0,590		
23	Uma queixa de violação feita dias após o ato, provavelmente, não é verdadeira	0,569		
16	Se uma pessoa não agredir fisicamente nem magoar a outra, então, a agressão sexual é pouco grave	0,559		
22	Forçar o(a) namorado(a) a ter relações sexuais não é violação	0,520		
Fator 2: Consentimento da violação				
18	Algumas pessoas têm o desejo secreto de ser violadas e gostariam que tal acontecesse	0,879	8,546%	0,896
17	Algumas pessoas têm prazer sexual quando são violadas	0,851		
19	Há mulheres que gostam que os homens usem um pouco de força para as convencer a fazer sexo	0,827		
20	Muitas queixas de violação são inventadas quando as pessoas se arrependem do que fizeram	0,671		
Fator 3: Ideia equivocada de perfil de agressor e vítima				
7	Há pessoas que merecem ser violadas	0,738	4,848%	0,785
3	Só são vítimas de agressões sexuais as pessoas “indecentes”	0,721		
30	Se uma pessoa violada já não era virgem, a violação é menos grave	0,706		
4	Só as pessoas que não conseguem arranjar parceiros (as) é que cometem agressões sexuais	0,614		
2	Se uma pessoa já tiver mantido antes relações sexuais com a outra, então não se pode falar de violência sexual	0,613		

Fator 4: Falsas acusações				
1	Os agressores são, quase sempre, desconhecidos da vítima	0,696	4,479%	0,707
20	Muitas queixas de violação são inventadas quando os(as) companheiros(as) expressam o desejo de terminar a relação	0,592		
5	As pessoas dizem que foram vítimas de violência sexual quando querem se vingar de alguém	0,586		
12	A maioria das queixas de violação é falsa ou exagerada	0,543		

Tabela 1 – Questões de cada um dos fatores, carga fatorial e variância explicada

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa (2018).

Para comparar cada um dos fatores, obteve-se a média e desvio-padrão de cada um deles, conforme demonstrado na Tabela 2. O fator 3 (Falsa ideia de perfil de agressor e vítima) obteve a menor média (1,2162) e o menor desvio-padrão (0,36940) indicando conformidade entre as respostas das pessoas participantes. Destaca-se que o fator 2 (Consentimento da violação) foi aquele em que a média (2,0777) e o desvio-padrão (0,83479) foram mais altos. Esses valores permitem identificar que, nas variáveis desse fator, a conformidade de respostas foi a menor, indicando variabilidade maior nas respostas.

Fatores	Média	Desvio-padrão
1 - Culpabilização da vítima	1,4348	,52614
2 - Consentimento da violação	2,0777	,83479
3 - Falsa ideia de perfil de agressor e vítima	1,2162	,36940
4 - Falsas acusações	1,8966	,59598

Tabela 2 – Média e desvio-padrão dos fatores

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa (2018).

Já os dados obtidos nas entrevistas foram agrupados em três categorias: “Conhecimento do tema”, “Práticas e fluxos institucionais” e “Potências e desafios”, conforme apresentado no Quadro 1. Essa categorização foi realizada com base na Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

CATEGORIAS	ENTREVISTADAS	
	G1	G2
Conhecimento do tema	Tema difícil Depende da avaliação da pessoa que passou pela situação para definir se é assédio sexual, se sentiu-se invadida Assediador às vezes pode ter problema psicológico Dificuldade de diferenciar cantada de assédio É um assunto muito discutido na UFSM	A pessoa precisa sentir se a outra ultrapassou o limite A avaliação pessoal define se foi assédio sexual Não possui conceito técnico sobre o tema Questiona-se sobre o limite de uma cantada

<p>Práticas e fluxos institucionais</p>	<p>Equipe psicossocial na CQVS Discussão para criação de um comitê de saúde mental Denúncia através da Ouvidoria da UFSM Casos investigados pela COPSIA e a PROGEP aplica a penalidade, se for o caso Orientam que a denúncia seja formalizada Não existe padrão no atendimento, depende do que a pessoa assediada deseja Oferecem o atendimento psicossocial da CQVS nos casos de assédio sexual que pode ocorrer por vontade própria ou encaminhamento da chefia Normalmente casos de assédio sexual são tratados pela COPSIA Discussão ampla do tema na UFSM</p>	<p>Normalmente casos de assédio sexual são tratados pela COPSIA Assunto vem sendo tratado muito mais que antigamente UFSM é privilegiada por conter tantas discussões sobre o tema</p>
<p>Potências e desafios</p>	<p>Ainda há falta de coragem para denunciar Tolerância à violência sexual está diminuindo Maior coragem atualmente das mulheres em denunciar, devido à ampla discussão e visibilidade de casos ocorridos Chega para a PROGEP a decisão para aplicação da penalidade, se for o caso Situação de uma mulher que solicitou troca de setor e não formalizou a denúncia Mulher na gestão da PROGEP facilita a recepção de mulheres assediadas Homens na chefia e mulheres não se sentem confortáveis em expor o assédio Instituição está preocupada com a questão Remoção da pessoa assediada Julgamento dos colegas Equipe psicossocial da CQVS Ampla discussão do tema na UFSM</p>	<p>Dificuldade em denunciar assédio sexual no trabalho pela exposição da pessoa assediada e julgamento dos colegas COPSIA tem conceito mais maduro sobre o tema Pessoas mais críticas sobre o assunto Gestoras têm discutido muito sobre isso</p>

Quadro 1 – Categorização das respostas das entrevistadas

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados da entrevista (2018).

A partir das entrevistas, pode-se perceber que, embora a instituição esteja sensível à temática, há questões que precisam ser aprofundadas para que as mulheres sintam-se seguras para denunciar qualquer caso de violência sexual no trabalho. Assim como em uma denúncia de violência doméstica, é necessária uma rede de atendimento preparada para atuar nos casos de assédio sexual dentro da UFSM, com profissionais da área jurídica, social e da saúde. Essa ausência, na UFSM, pode ter gerado outros casos não denunciados oficialmente, tal como o citado pelas gestoras na entrevista. Uma rede de atendimento serviria tanto para encorajar as mulheres quanto para orientar as chefias quando recebem relatos de casos em seus setores.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados desta pesquisa indicaram baixa tolerância à violência sexual dos servidores e servidoras da instituição. A participação da comunidade acadêmica pode

indicar um interesse no assunto e também retratar a ausência da discussão institucional, apesar dos esforços. Com isso, entende-se que o momento para abordagem da temática do assédio sexual no ambiente de trabalho mostra-se adequado.

Para além de campanhas pontuais sobre assédio, é importante uma conduta institucional que propicie e incentive discussões nos espaços de decisão da Instituição e que cada servidora e servidor, ao assumir um cargo na UFSM, receba a informação de que esta Universidade não tolera o assédio sexual, e que, em caso de ocorrência desse tipo de violência, o processo necessário para investigação e apuração dos fatos será instaurado. A abordagem da temática precisa acontecer nos diferentes espaços para incentivar a reflexão e a criação de uma cultura de não aceitação desta violência ou qualquer outra.

Como limitações do estudo, verificou-se a ausência de pesquisas sobre assédio sexual na área da administração. A partir disso, sugere-se, então, que novas pesquisas possam se debruçar sobre essa questão, em especial a gestão pública.

Quanto a este trabalho, sua continuidade poderia partir da inclusão de dramatizações utilizando vídeos, figuras e/ou descrições de situações que demonstrem situações reais de assédio sexual para que se obtenha uma resposta instintiva das pessoas participantes. Estas respostas então, poderiam ser confrontadas com as obtidas na Escala de Crenças sobre Violência Sexual e analisadas com mais amplitude. E, ainda, outra possibilidade de continuação, seria a ampliação das análises estatísticas que, devido ao grande volume de dados obtidos a partir do questionário da ECVS, não foram esgotadas neste trabalho.

Em suma, no momento político atual, em que proliferam atitudes e declarações que desrespeitam mulheres, homossexuais, indígenas e pessoas negras, muitas vezes protagonizadas por aqueles que deveriam coibir tal desrespeito, a luta das mulheres torna-se ainda mais necessária. Nesse contexto, que põe em risco direitos a duras penas conquistados e dificulta avanços no sentido de novas conquistas, é dever de uma instituição pública federal, ainda gratuita e laica, forçar a discussão das questões das mulheres, em especial o assédio sexual, em busca de uma instituição mais humana e acolhedora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vera Regina de. A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. **Revista Sequência**, Florianópolis, v. 26, n. 50, p. 71-102, jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15185/13811>. Acesso em: 21 jan. 2019.

ARTIGO 19. **Violência contra a mulher na universidade: um problema invisível**. 2016. Disponível em: <http://artigo19.org/?p=6657> Acesso em: 20 dez. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de Direito do Trabalho**. 2. ed. São Paulo: LTr. 2006. p. 905.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006**. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego - MTE. **Assédio Moral e Sexual no Trabalho** (cartilha), 2009. Disponível em: <http://www.sgvs.saude.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/101/2017/03/CARTILHAASSEDIOMORALESEXUAL-web.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2017.

CHAUÍ, Marilena. O mito da não violência brasileira. In: **Sobre a violência: escritos de Marilena Chauí**. Itokazu, Ericka Marie; Chauí-Berlinck, Luciana (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DATAFOLHA, Instituto de Pesquisas. **Assédio sexual no Brasil**. 2018. Disponível em: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2018/01/11/bfed1c72cc0eff5f76027203648546c5bbe9923c.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

DIAS, Isabel. Violência contra as mulheres no trabalho: O caso do assédio sexual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 57, p. 11-23, mai. 2008. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292008000200002 &lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2017.

DINIZ, Maria Helena. **Dicionário Jurídico**. São Paulo: Saraiva, 1998.

DINIZ, Maria Ilidiana. **Mulheres como eu, mulheres como as outras: desvelando o assédio moral e sexual no âmbito do trabalho das comerciárias do Estado do Rio Grande do Norte**. 2014. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2014.

FUKUDA, Rachel Franzan. Assédio Sexual: Uma releitura a partir das relações de gênero. **Simbiótica**, Vitória, n. 1, p. 119-135, jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/4512/3516>. Acesso em: 23 nov. 2018.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado**. 2010. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2011/02/21/pesquisa-mulheres-brasileiras-e-genero-nos-espacos-publico-e-privado-2010/>. Acesso em: 2 mai. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

HAIR JR. Joseph F. *et.al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HIRATA, Helena. *et al.* (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

INSTITUTO AVON. Pesquisa Instituto Avon / Data Popular. Violência contra a mulher no ambiente universitário. São Paulo: 2015. Disponível em: http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Pesquisa-Instituto-Avon_V9_FINAL_Bx.pdf. Acesso em 10 jan. 2017.

INSTITUTO AVON; FOLKS NETNOGRÁFICA. **A Voz das redes: o que elas podem fazer pelo enfrentamento das violências contra as mulheres**. 2018. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/pesquisa/voz-das-redes/>. Acesso em 21 jan. 2019.

LANDERDAHL, Maria Celeste. Uma caminhada coletiva: utopia ou possibilidade? In: AUTOR?? **Caminhos à gestão de políticas públicas: vivências em gênero e raça**. Santa Maria: SEDUFMS, 2015. p. 25-30.

LIMA, Lana Lage de Gama. Cultura do Estupro, Representações de Gênero e Direito. **Linguagem e Direito**, vol. 4(2), 2017, p. 7-18. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15920.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARTINS, Sônia, *et al.* Escala de Crenças sobre Violência Sexual (ECVS). **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 30, n. 1-2, p. 177-191, jan. 2012. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312012000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 out. 2017.

NASCIMENTO, Silvana de Souza. **Cultura do estupro é o apogeu da (falida) dominação masculina**. 2016. Disponível em: <http://jornal.usp.br/artigos/cultura-do-estupro-e-oapogeu-da-falida-dominacao-masculina/>. Acesso em: 21 jan. 2019.

QUEIROZ, Fernanda Marques de; DINIZ, Maria Ilidiana; MELO, Antônia Mônica Souza. **A violência no mundo do trabalho: o assédio moral e sexual na vida das mulheres**. São Luiz: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Manual para uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende**. 2014. Disponível em: http://www.spm.rs.gov.br/upload/1407514791_Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 5 jul. 2017.

ROSA, Alexandre Reis; BRITO, Mozar José de. Ensaio sobre violência simbólica nas organizações. **Organizações & Sociedade**, v. 16, n. 51, art. 2, p. 629-646, 2009.

SILVA, Vitória Régia da. Com campanhas e hashtags, debate online sobre assédio quadruplica nos últimos três anos. **Gênero e Número**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <http://www.generonumero.media/com-campanhas-e-hashtags-debate-online-sobre-assedio-quadruplica-nos-ultimos-tres-anos/>. Acesso em: 27 dez. 2018.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

THINK OLGA. **Estupro: a culpa nunca é sua**. 2018. Disponível em: <https://thinkolga.com/2018/06/05/estupro-a-culpa-nunca-e-sua/>. Acesso em: 22 jan. 2019.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. 1. ed. Brasília: Flacso, 2015.

VIVECÊNCIA NA MONITORIA DE MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO EM NUTRIÇÃO: FORMAÇÃO ACADÊMICA COM RECONHECIMENTO DAS HABILIDADES DOS DISCENTES

Data de aceite: 01/06/2020

Data da Submissão: 31/03/2020

Emanoel Rodolfo da Silva

Acadêmico do Curso de Graduação em Nutrição,
Centro Acadêmico de Vitória, Universidade
Federal de Pernambuco – CAV/UFPE.
Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil.
E-mail: emanoelrodolfosilva@gmail.com;
<http://lattes.cnpq.br/5749183908549370>

João Paulo dos Reis Gonçalves Nascimento

Acadêmico do Curso de Graduação em Nutrição,
Centro Acadêmico de Vitória, Universidade
Federal de Pernambuco – CAV/UFPE.
Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil.
E-mail: joao.nascimento27@outlook.com
<https://www.cnpq.br/9114499880520398>

Sebastião Rogério de Freitas Silva

Prof. Dr. Núcleo de Nutrição do Centro Acadêmico
de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco–
CAV/UFPE. E-mail: sebastiao.fsilva@ufpe.br
Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/7117229282170432>

RESUMO: O presente trabalho visa relatar a experiência da monitoria na disciplina Graduação em Nutrição do Centro Acadêmico Vitória, Universidade Federal de Pernambuco,

entre os semestres letivos de 2018.1 e 2019.2. Onde durante a monitoria foram aplicados mecanismos que possibilitaram a identificação e a valorização das habilidades dos discentes, por meio do estímulo da participação ativa na construção do conhecimento coletivo de Métodos de Investigação em Nutrição, do segundo período do Curso de Nutrição;

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Inclusão; Saberes.

MONITORING EXPERIENCE IN METHODS OF NUTRITION RESEARCH: ACADEMIC TRAINING WITH RECOGNITION OF STUDENTS' SKILLS

ABSTRACT: This work aims to report the experience of monitoring in the discipline of Research Methods in Nutrition, of the second period of the Graduation Course in Nutrition of the Academic Center of Vitoria, Federal University of Pernambuco, between the academic semesters of 2018.1 and 2019.2. Where, during the monitoring mechanisms were applied that enabled the identification and enhancement of the skills of students, by encouraging active participation in the construction of collective knowledge.

KEYWORDS: Teaching; Inclusion; Knowledge.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Curso de Graduação em Nutrição do Centro Acadêmico de Vitória da Universidade Federal de Pernambuco - CAV/UFPE, foi criado durante a Expansão da Rede Federal de Educação Superior no Brasil dentro do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Esse curso é matutino e objetiva ofertar uma sólida formação acadêmica a comunidade interiorana, para incluir, integrar e fomentar desenvolvimento social, ao facilitar a fixação de novos profissionais em seu local de origem. A disciplina de Métodos de Investigação em Nutrição é um componente curricular obrigatório, inserida no segundo semestre do primeiro ano letivo de formação e possui carga horária de 30 horas. Apresenta uma ementa que propõe o debate sobre o método científico e sobre as diferentes formas de comunicação na pesquisa científica. Essa disciplina compartilha o semestre letivo com diferentes componentes obrigatórios de carga horária maior, sendo ministrada na sexta-feira, no período das 07 – 09 horas da manhã (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2012).

DIAGNÓSTICO E ESTRATÉGIA COGNITIVA DE MOBILIZAÇÃO

Um grande desafio para o docente dentro do ambiente de sala de aula é desenvolver e manter mecanismos motivacionais que atendam discentes com diferentes perfis intelectuais, provenientes de distintas realidades socioeconômicas e culturais. Disciplinas com menor carga-horária, poucos encontros semanais e com atividades teóricas/práticas podem dificultar a manutenção do estado motivacional.

A aprendizagem não depende apenas dos alunos, mas do trabalho contínuo de análise, monitoramento e intervenções do professor na realização das atividades (SOUZA, 2009). Esta tarefa é complexa e exige do docente uma transformação no modo de pensar e agir. Segundo Paulo Freire (1996, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teórica/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Assim, respeitar individualidades, ajustar metodologias e avaliar os níveis de curiosidade dos alunos é fundamental ao docente.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como o sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. (FREIRE, 1996)

Durante o semestre 2018.1, na prática pedagógica da disciplina de Método de Investigação em Nutrição, nós identificamos um comportamento dissonante, em dois

alunos que durante boa parte da aula dormiam. Essa conduta oposta à esperada, ao invés de produzir críticas, despertou o nosso interesse por identificar o fato causador para tal comportamento.

Ao buscar informações sobre os referidos alunos, descobrimos que ambos tinham formação prévia na área de tecnologia da informação e comunicação, e que atuavam nessa área nos turnos da tarde e noite. Este panorama promovia uma condição de estafa física e mental responsável pelo comportamento observado.

Assim, a condição inicial de fracasso pedagógico, que envolve diversos atores e ações como, o aluno, o professor, a concepção do ensino, a organização do currículo, o ambiente e as metodologias (PERRENOUD., 2001). Passou para uma condição de valiosa oportunidade, a partir da identificação das habilidades dos discentes para o alcance de uma aprendizagem significativa.

A REVOLUÇÃO PEDAGÓGICA E O CONVITE PARA MONITORIA

Tendo como base a observação e vislumbrando uma oportunidade de transformação. O protagonismo desses alunos foi incentivado, através de uma reunião onde foi reapresentado a proposta pedagógica da disciplina, a metodologia de ensino e os conteúdos que seriam desenvolvidos. Os alunos foram então convidados a participar ativamente das atividades utilizando o seu “savoir-faire” na área de tecnologia da informação e comunicação.

Essa iniciativa promoveu uma verdadeira revolução pedagógica, ao produzir um aumento de interesse geral dos alunos pelas aulas. Observar os próprios colegas como atores principais de ações na sala de aula, produziu um sentimento generalizado de motivação. A valorização do aluno no processo ensino/aprendizagem certamente mobiliza a participação integral da turma e aumenta adesão ao conteúdo programático.

Nossa primeira atividade ocorreu no Laboratório de Urgência e Emergência/Avaliação do Estado Nutricional, uma aula prática conduzida pelos estudantes com supervisão do professor, nessa atividade a partir do consentimento de cada estudante, foram coletados os dados de peso, altura, idade dos integrantes da turma e foi apresentada a base teórica do cálculo do Índice de Massa Corporal – IMC (BRASIL,2011).

Nossa segunda atividade ocorreu no Laboratório de Informática, onde as habilidades dos dois discentes foram amplamente evidenciadas, através da condução do uso do programa Microsoft Excel, no processo de tabulação dos dados, construção e aplicação de fórmulas, para obtenção de cálculo do IMC, e a classificação antropométrica individual e coletiva dos participantes da aula prática.

Os resultados foram debatidos e compartilhados entre os discentes da turma através da rede social WhatsApp, de modo a incentivar o trabalho colaborativo, e os alunos foram divididos em grupos, para elaboração dos relatórios técnicos das aulas práticas

vivenciadas. A construção de cada uma dessas ações didático-pedagógicas contou com a colaboração efetiva dos alunos convidados.

O processo avaliativo das atividades demonstrou uma efetiva redução das ausências, aumento do nível de interesse e melhoria na qualidade dos relatórios produzidos pelos alunos, quando comparado os semestres anteriores.

Portanto, a inversão de papéis, foi uma experiência exitosa ao proporcionar aos discentes o protagonismo no processo de ensino aprendizagem, permitir o reconhecimento e compartilhando de saberes entre os atores, e ao final do semestre os alunos foram convidados para participar do programa de monitoria na disciplina.

USO DA MONITORIA PARA OTIMIZAR AS HABILIDADES DOS DISCENTES

A monitoria é uma importante ferramenta de apoio acadêmico que visa garantir o progresso contínuo do ensino de graduação a partir de experiências práticas. Foi estabelecida pela Lei nº. 9.394/1996, artigo 84: “discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”. (BRASIL, 1996).

A nossa vivencia permite inferir que a participação dos alunos no programa de monitoria, através do reconhecimento das suas habilidades, foi capaz de fomentar o nível de interesse, melhorar o ambiente do ensino além de elevar a autoestima dos discentes e do docente.

Os nossos resultados qualitativos evidenciam, uma ampliação da participação do discente na vida acadêmica; um aprofundamento teórico a partir das habilidades de caráter pedagógico do aluno e a descoberta de novas práticas e experiências pedagógicas. O que é efetivamente esperado nos programas de monitoria (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO 2019)

Segundo Paulo Freire é fundamental para o professor, respeitar a dignidade do aluno, não subestimar-lo, ou pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo (FREIRE.,1996). Precisamos quebrar os paradigmas do ensino tradicional, reconhecer e acompanhar as mudanças do cenário tecnológico e socioeconômico que nos cerca. O professor deve estar aberto ao diálogo, aos novos conhecimentos ofertados pelos alunos ao invés de se apegar a um ensino tradicional e obsoleto que pode desmotiva-los (FONSECA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalte-se, que a busca da inversão de papéis em sala de aula a partir das habilidades dos alunos, não limita ou desobriga a ação do docente. Pelo contrário, ela

impõe a saída de sua zona de conforto, para que ele possa efetivamente participar da construção dos saberes. “[...] saber ensinar, não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção e construção” (FREIRE, 1996, p.47).

Alunos e professores são atores que podem interagir invertendo papéis e quebrando os paradigmas da escola tradicional. Pois, quem aprende ensina ao aprender e quem ensina aprende a ensinar (FREIRE, 1996). O monitor não é docente, no entanto, futuros profissionais constroem sua profissão a partir da prática de ensino. Na prática os saberes, se confirmam, se modificam e ou se ampliam (FONSECA, 2015).

Nossa estratégia nunca teve a intenção de revolucionar, nós apenas tentamos evitar o fracasso pedagógico, e nessa jornada tivemos de reaprender, reestudar e incorporar nossos saberes. Ao longo dos semestres letivos, esse processo tornou a disciplina mais atraente e efetiva, por enfrentar o desafio de apresentar os conteúdos curriculares fora de uma perspectiva tradicional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde**: Norma Técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional - SISVAN. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. 76 p. (Série G. Estatística e Informação em Saúde)

FONSECA, Pedro Azevedo. **Capítulo 1: Não há Docência sem Discência, Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire**. [s.l.: s.n.], 2015 1 vídeo (6 min.). Publicado pelo canal Prof. André Azevedo da Fonseca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8KupomiwEA4&list=PL0k4OibqI6p6dqDjVxxt-HwrtzzimNyn&index=5>. Acesso em: 31 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, Ilma Farias de. **As diferenças individuais e a sala de aula**. 2009. TCC (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Claretiano, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro Acadêmico de Vitória. **Projeto pedagógico do curso de graduação em nutrição – bacharelado centro acadêmico de vitória**. Vitória de Santo Antão: UFPE, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. **Edital nº 9/2019 – Proacad Programa Institucional de Monitoria 2020.1**. Recife: UFPE, 2019.

CAPÍTULO 4

USO DO JOGO DE TABULEIRO GIGANTE COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO E APRENDIZADO

Data de aceite: 01/06/2020

Data da submissão: 05/03/2020

Gerlanny Mara de Souza Lopes

Universidade de Fortaleza

Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/4364725560909275>

Arthur Menezes Medeiros de Albuquerque

Universidade de Fortaleza

Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/4369295527436250>

Lucas Ponte Teixeira

Universidade de Fortaleza

Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/3597753198830950>

Daniilo Silva Alves

Centro Universitário Estácio do Ceará

Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/2230474044004974>

Sthefani da Costa Penha

Universidade de Fortaleza

Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/1446841853388588>

Ana Mariany Barreto Cardoso

Universidade de Fortaleza

Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/3286471348400187>

Régia Maria Cordeiro Brito Rebouças

Universidade de Fortaleza

Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/6237661826718087>

Layla Wynny Aragão Lima Martins

Universidade de Fortaleza

Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/2675640102323021>

Leonardo Felipe da Silva

Centro Universitário Estácio do Ceará

Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/4847064318140569>

Matheus Firmino de Moraes

Universidade de Fortaleza

Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/9884305738910001>

Lia Silveira Adriano

Universidade de Fortaleza

Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/1920455993044081>

Carolinne Reinaldo Pontes

Universidade de Fortaleza

Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/4600797915668556>

RESUMO: O objetivo desse trabalho é relatar a experiência de criação de um jogo de tabuleiro para discentes-alunos do módulo de Serviços de Alimentação do programa de monitoria voluntária de uma Universidade Privada de Fortaleza – CE. O presente estudo trata-se de

uma um relato de experiencia que foi formado no período de fevereiro a junho de 2019. O jogo foi aplicado principalmente nos exercícios de revisão. Diante do exposto, foi possível notar a relevância da utilização de jogos de tabuleiro como uma metodologia ativa para uma maior aprendizagem na disciplina de Serviços de Alimentação. Como estudos futuros, sugere-se que o jogo seja utilizado em mais atividades da monitoria e que, possa ser analisada mais características como o perfil estudantes, para que haja melhor possibilidade de adequação dos jogos conforme o público-alvo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa. Metodologias ativas. Monitor. Experiencia. Jogo de Tabuleiro.

USE OF THE GIANT BOARD GAME AS AN ACTIVE METHODOLOGY FOR TEACHING AND LEARNING

ABSTRACT: The objective of this work is to report the experience of creating a board game for student-students of the Food Services module of the voluntary monitoring program of a Private University of Fortaleza - CE. The present study is an experience report that was formed between February and June 2019. The game was applied mainly in the review exercises. Given the above, it was possible to note the relevance of using board games as an active methodology for greater learning in the disciplines of Food Services. As future studies, it is suggested that the game be used in more monitoring activities and that more characteristics such as the student profile can be analyzed, so that there is a better possibility of adapting the games according to the target audience.

KEYWORDS: Meaningful learning. Active methodologies. Monitor. Experience. Board game.

1 | INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, as estratégias de ensino vêm mudando constantemente, pois percebeu-se uma necessidade para aprimorar as resposta, tornando-as mais rápidas, assim como as informações das mídias sociais onde o aluno precisou ser mais ativo no processo de ensino e aprendizagem e consiga falar respostas e resolver soluções imediatos, como por exemplo em uma urgência hospitalar, mas para isso, é importante que o professor também saiba transmitir o conteúdo de uma forma que o aluno compreenda, para tornar o compartilhamento de saberes mais eficiente (GURGEL, 2015; SOUTO1, 2016).

Pois nem todos os alunos aprendem da mesma forma, por isso os pesquisadores buscaram outras estratégias de aprendizado. O ensino tradicional está sendo complementado com as metodologias ativas, que são estratégias usadas em sala de aula para uma melhor integração dos alunos com os conteúdos (PAIVA *et al.*, 2016).

Quando usamos as metodologias ativas, o aluno se coloca em um papel ativo no

processo de ensino e aprendizagem, ela passa a ter um pensamento crítico e ir atrás das próprias respostas, tornando-se mais capaz de resolver e responder a determinadas situações. Pois quando o ser humano passa por um problema, ele tende a aprender e guardar uma lição (SIQUEIRA-BATISTA et al., 2009).

Além disso, o uso dessas estratégias contribui para que as aulas sejam mais dinâmicas, pois o aluno deixa a posição de receptor e passa a ser colaborador. Existem várias possibilidades de expor o conhecimento para o aluno como por exemplo o uso o TBL (Team Based Learning), O CDP (Ciclo de Discursão de Problemas), júri simulados e jogos educativos que são estratégias para facilitar a compreensão do aluno deixando o assunto mais lúdico, além de usarem as mídias sociais como apoio (BORGES; ALENCAR, 2014; SILVA et al., 2015).

O objetivo desse trabalho é relatar a experiência de criação de um jogo de tabuleiro para discentes do módulo de Serviços de Alimentação do programa de monitoria voluntária de uma Universidade Privada de Fortaleza – CE

2 | METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma um relato de experiência que foi formado no período de fevereiro a junho de 2019, após reuniões com professores e monitores, buscando implementar métodos para a aprendizagem dos Alunos do Curso de nutrição no modulo de Serviços de alimentação da Universidade de Fortaleza. Após reunião foi sugerido para que cada monitor ficasse responsável por uma atividade.

O modulo de Serviços de Alimentação (SA) é ofertado no quarto semestre do curso de nutrição, onde os alunos desenvolvem habilidades na área de Alimentação Coletiva. Nesse módulo os alunos desenvolvem a criticidade de análises de estrutura física, organizacional e ambiental das Unidades de Alimentação e Nutrição (UAN). Além de aprenderem cálculos de planejamento da estrutura física, equipamentos, recursos humanos e aplicação de legislações.

No decorrer do modulo o aluno já encontra diversos métodos de aprendizagem tanto nas aulas práticas como nas teóricas, metodologias que facilitam a aprendizagem como por exemplo: mesa redonda, júri simulado, painel integrados, estudo dirigido e o Arco de Magueréz. Por isso, foi-se buscando outras metodologias de ensino, dentre elas o jogo de tabuleiro gigante para facilitar o aprendizado e deixar os conteúdos mais lúdicos.

O tabuleiro, os pinos e o dado do jogo foram construídos em um programa online chamado Canva e impresso na gráfica da Universidade em folhas de A3, ao todo foram impressas 22 folhas de A3, sendo 20 folhas numeradas de 1 a 20, uma folha para largada e uma folha para chagada, totalizando 22 folhas.

A divulgação da aplicação da atividade foi realizada através de aplicativo de

mensagens, email e torpedo que foram disponibilizados na plataforma online da Universidade. O jogo foi aplicado principalmente nas revisões finais e preparado também uma atividade de revisão contendo 20 questões referente as 20 casas do tabuleiro, mas tínhamos algumas questões reserva, caso houvesse necessidade de utilizar. Nos dias de aplicação foram montadas 5 equipes referente aos 5 pinos construídos.

Cada equipes continham cerca de 6 alunos e foram nomeadas por cor, de acordo com a cor do pino escolhido pelo grupo. Em seguida as equipes escolheram um representante para ler em voz alta e responder as questões no quadro, jogar o dado e mover o pino de casa. Mas o representante juntava-se ao grupo para pedir ajuda com as respostas e conseguir acertar o maior número de pontos, pois ao no final do jogo a equipe vencedora iria ganhar uma caixa de bombons como recompensa final.

3 | RESULTADOS E DISCURSÃO

O jogo envolveu um média de 30 estudantes do modulo de S.A. durante as revisões de AV3. Ao decorrer da atividade notou-se que os alunos gostaram muito da realização da atividade, pois 100% dos estudantes consideraram a organização satisfatória e 100% concordam que o jogo contribuirá para o andamento da disciplina.

Ao começar o jogo os alunos estavam bem animados e interessados tanto no modo de aplicação do jogo quanto em acertar as questões, como também garantir a premiação. Com o passar do tempo, os alunos foram ficando bem competitivos, se esforçavam o máximo para acertar as perguntas, e esse comportamento era bom, porque eles iam procurar a resposta e conseguiam solucionar as questões, os alunos que não sabiam como responder, a equipe ajudava e ensinava a estratégia para solucionar as questões a serem respondidas. O jogo ia se tornando mais competitivo com o passar do tempo, principalmente quando havia empate da pontuação.

O jogo aplicado durou em torno de 3 horas, e os alunos ficaram até o final da atividade, e não teve dispersões das pessoas, todas estavam bem concentradas. Mas tivemos uma limitação no jogo, nós poderíamos ter feito mais coleta de dados para saber o nível de dificuldades dos alunos e conseguirmos tabular esses resultados para comparar os resultados da prova com as questões que faziam referência ao mesmo assunto do jogo, com a finalidade de comprovar a aprendizagem do aluno.

As tecnologias de aprendizagem vieram com o intuito de auxiliar o aluno na produção do saber, muitos alunos e instituições ainda não estão preparados para esse novo método de ensino, pois o aluno sai da sua zona de conforto e passa a ser ativo no processo de ensino e aprendizagem, sendo essa uma das razões que a metodologia ativa foi introduzida no curso, pois quando o aluno se deparar com algum problema, ele já ira saber como resolver, pois já foi exposto a uma situação (SILVA; CORREA, 2014).

Para facilitar a aprendizagem e acompanhar a dinâmica do módulo os alunos elaboraram jogos com o objetivo de facilitar a aprendizagem e tornar o módulo mais dinâmico e o jogo de tabuleiro tem a vantagem de unir os alunos em equipes, pois as metodologias tradicionais pouco contribuem para o aprendizado efetivo. A (CÍNTIA LUIZ DA SILVA, 2017).

Contudo, a experiência da construção do jogo de tabuleiro, bem como sua aplicação na monitoria, reforça as propostas de compartilhamento de saberes e opiniões entre os alunos que participaram. Foi notório a interação dos alunos que participaram, pois, a medida que avançavam para a finalização do jogo, era aproveitado o momento para tirar dúvidas e assim percebia-se a satisfação dos alunos em conseguir finalizar.

4 | CONCLUSÃO

Diante do exposto, foi possível notar a relevância da utilização de jogos de tabuleiro como uma metodologia ativa para maior aprendizagem e desenvolvimento do aluno-monitor na disciplina de Serviços de Alimentação. Essa metodologia deixa o módulo mais atraente. Como estudos futuros, sugere-se que o jogo seja utilizado em mais atividades de monitoria e que, possa ser analisada mais características como o perfil estudantes, para que haja melhor possibilidade de adequação dos jogos conforme o público-alvo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) por nos proporcionar essa vivência na monitoria, experiência essa que nos desperta a vontade de lecionar. Agradeço também as Professoras Carolinne Reinaldo, Lia Silveira e aos demais professores do módulo de Serviços de alimentação por nos trazerem esse apoio que tanto, e por fim agradeço aos nossos queridos alunos por nos ajudarem a construir a monitoria

REFERENCIAS

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. METODOLOGIAS ATIVAS NA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ESTUDANTE: O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR. **Revista de Cairu**, Cairu, v. 4, n. 3, p.119-143, Não é um mês valido! 2014.

CÍNTIA LUIZ DA SILVA, 3., 2017, Igarassu. **O USO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO PROCESSO EDUCATIVO**. Igarassu: Facig, 2017. 6 f.

GURGEL, Carolina Providenti de Paula. TBL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. **Periódico Científico Projeção e Docência**, Taubatinga, v. 6, n. 2, p.64-64, jun. 2015. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/570>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM:: REVISÃO INTEGRATIVA. **Sanare**: Revista de Políticas Públicas, Sobral, v. 15, n. 02, p.145-153, Não é um mês valido! 2016.

SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO:: A EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. **Educação e Linguagem**, Paraná, v. 1, n. 1, p.25-35, jun. 2014.

SILVA, Sonia Leite da et al. Estratégia Educacional Baseada em Problemas para Grandes Grupos: Relato de Experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 39, n. 4, p.607-613, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e02312013>.

SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo et al. Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e as sociedades de controle. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 14, n. 4, p.1183-1192, ago. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232009000400024>.

SOUTO1, Alynne Maira Barbosa. O Uso das Redes Sociais no Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa:: O Facebook. **Revista Porto das Letras**, Tocantins, v. 1, n. 2, p.66-79, Não é um mês valido! 2016.

USO DE WEBSITE COMO ESTRATEGIA DE ENSINO NO MÓDULO DE METABOLISMO DO CURSO DE MEDICINA

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 06/03/2020

Samy Lima Carneiro

Acadêmico do curso de medicina da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, Ceará, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/7823479571240672>

Hyvinna Suellen de Oliveira Silveira

Acadêmico do curso de medicina da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, Ceará, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/2074132897577880>

Mateus Bonfim Costa

Acadêmico do curso de medicina da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, Ceará, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/6945185655238841>

Daniel Kevin de Alencar Forte Feijó

Acadêmico do curso de medicina da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, Ceará, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/3532506523782935>

Sofia Campelo Pereira

Acadêmico do curso de medicina do Centro Universitário Christus (Unichristus), Fortaleza, Ceará, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/7635597540056233>

Tomás Gurgel Sampaio de Sousa

Acadêmico do curso de medicina da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, Ceará, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/0573340981291495>

Francisca Dayanne Barreto Leite

Acadêmico do curso de medicina da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, Ceará, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/0375202076921789>

Fernando Lima Lopes Filho

Médico pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Residente em Clínica Médica pelo Hospital Geral Doutor Waldemar Alcântara (HGWA), Fortaleza, Ceará, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/6984773714202200>

Emerson Chaves Correia Filho

Acadêmico do curso de medicina da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, Ceará, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/4996260167254890>

RESUMO: O avanço da tecnologia simultaneamente com a facilidade do acesso à informação, por meio da internet, faz surgir novos modelos de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que pode-se analisar, de forma clara, a percepção da utilização de técnicas inovadoras na área da saúde, favorecendo uma maior organização curricular do curso de Medicina da Universidade de Fortaleza. Diante disso, esse estudo condiz com a construção de um website feito para os alunos do módulo de metabolismo do primeiro semestre, com o escopo de atingir um melhor desempenho no conhecimento e, dessa forma, evidenciar resultados favoráveis e

positivos no que concerne ao avanço na formação médica. Outrossim, é importante destacar que foi realizado um questionário com esses mesmos alunos do módulo de metabolismo para identificar as consequências do uso do website e, assim, entender quais foram as vantagens percebidas. A partir da concepção do que será compreendido após o exercício do questionário, será necessário fazer um delineamento de como a tecnologia poderia alcançar, de forma construtiva e edificadora, cada vez mais, alunos do curso de Medicina, com o fito de aprimorar e lapidar a metodologia de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria. Tecnologia. Website. Ensino. Ensino-aprendizagem.

USE OF WEBSITE AS A TEACHING STRATEGY IN THE MEDICINE COURSE

METABOLISM MODULE

ABSTRACT: The advancement of simultaneous technology with easy access to information, through the internet, creates new teaching-learning models. It is in this sense that you can clearly analyze the perception of using innovative techniques in the health field, favoring an organizational organization of the Medicine course at the University of Fortaleza. Therefore, this study is conducted with the construction of a website made for the students of the metabolism module of the first semester, with the scope of achieving a better performance in knowledge and, in this way, showing the favorable results and the benefits that they are not of interest in advancing medical training. Furthermore, it is important to highlight that a questionnaire was carried out with these same students from the metabolism module to identify the consequences of using the website and, therefore, to understand what were the perceived advantages. From the project that will be carried out after the exercise of the questionnaire, it will be necessary to outline how a technology could be achieved, in a constructive and edifying way, more and more, medical students, with the objective of testing and polishing teaching methodology.

KEYWORDS: Monitoring. Technology. Web site. Teaching. Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

No contexto da graduação do curso de Medicina da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) o exercício da monitoria destaca-se como uma ação extraclasse que busca alcançar fragilidades e propor medidas eficazes para amenizá-las (FRISON, 2016).

Essa atividade tem o escopo de auxiliar em habilidades teórico-práticas, promovendo cooperação mútua entre discente e docente, bem como é considerada um processo consolidativo e de extrema importância em magnitude didática-pedagógica, o que concerne ao aprofundamento e fortalecimento do conhecimento (MATOSO, 2014).

Diante dessa prática, no entanto, existe uma escassez de integração com outros métodos de ensino que são tradicionalmente utilizados, além de uma persistência cultural

por parte dos alunos e educadores, o que prejudica a introdução de novas tecnologias no processo (CAVALCANTE; VASCONCELLOS, 2019).

Vale ressaltar que apesar da importância, insuficientes são os estudos voltados para a incorporação da modernização como veículo de ensino na formação médica (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014). Nessa lógica, faz-se necessário um aperfeiçoamento do modelo de ensino aprendizagem como um desafio na educação que impulsiona, de forma excepcional, um novo paradigma (SOARES et al., 2003).

Nessa perspectiva, foi criado o website “Monitoria de Metabolismo” que possibilita o acesso em todos os aparelhos que obtenham internet, sendo uma ferramenta considerável para obtenção de informações relevantes relacionada à temática do módulo metabolismo. Assim, tem o intuito de potencializar e fomentar a multidimensionalidade do ensino, por meio da inclusão de conteúdos com fontes seguras de pesquisa na área médica e, dessa maneira, enfatizando o objetivo de reforçar o estudo e a compreensão da educação a distância (EAD). Ademais, é notório salientar a preparação para um melhor desempenho nas avaliações, na obtenção de conhecimentos e nas diversas práticas acadêmicas, destacando-se, desse modo, um maior embasamento teórico e discriminativo do assunto abordado no módulo de metabolismo do primeiro semestre do curso de medicina da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Nessa óptica, o exposto trabalho elaborado por meio do website - disponível em: <https://monitoriametabolis9.wixsite.com/metabolismomonitoria> designa alcançar e fortalecer os estudantes de medicina acerca da percepção da utilização do meio eletrônico para o processo ensino-aprendizagem elaborado pelos monitores, como uma forma de melhorar a didática praticada, aprimorando e intensificando os estudos.

METODOLOGIA

Estudo analítico, observacional e transversal, realizado no período de fevereiro a junho de 2019. Inicialmente foi elaborado um website a ser executado na plataforma “Wix” com endereço eletrônico disponível em: <https://monitoriametabolis9.wixsite.com/metabolismomonitoria>. O mesmo contém uma barra de ferramentas constando os itens: início, grupos tutoriais, conferências, revisões e referências (Figura 1). É válido dizer que o botão “Grupo Tutorial” permite acesso a 8 arquivos em pdf, que foram disponibilizados para os estudantes, após discussão presencial com os monitores. Da mesma forma ao clicar no item “Conferência” permite acesso as atividades com maior facilidade, uma vez que, alguns estudantes demonstram dificuldades em acessar a plataforma “Unifor Online.”

O botão “Revisão” contém informações que são discutidas, com os monitores em dias distintos assim como exercícios e questões comentadas de avaliações de semestres anteriores. É primordial explanar que o botão “Referência” auxilia o aluno a encontrar artigos e outros materiais necessários e baseadas em evidências para seus estudos

(Figura 1).

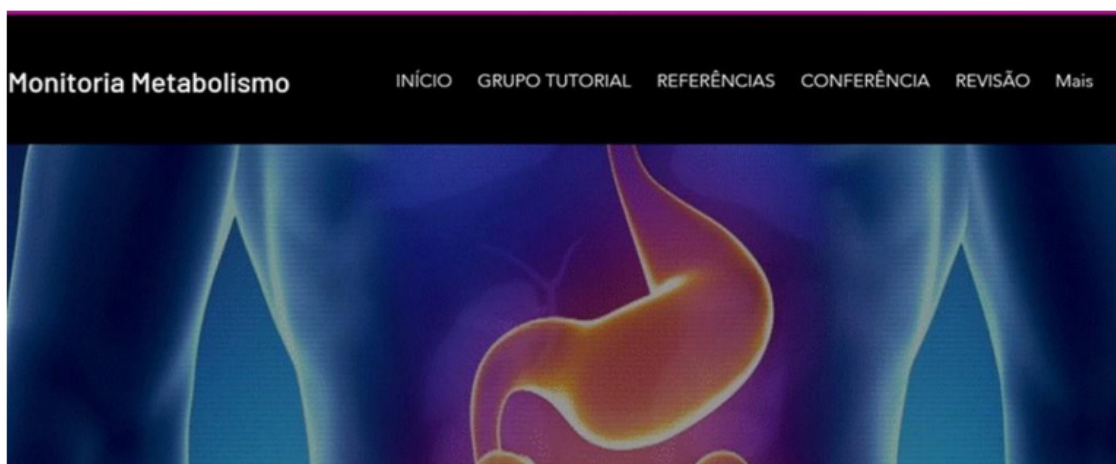


Figura 1: Descrição do website elaborado pelos monitores do módulo metabolismo com informações sobre assuntos discutidos nos grupos tutoriais e conferências.

Um instrumento de coleta de dados foi disponibilizado através da plataforma Google Forms para avaliar a satisfação do estudante quanto ao conteúdo, auxílio nas atividades acadêmicas e no desempenho do estudante, de acordo com uma Escala de Likert com cinco pontos, cujas respostas foram tabuladas e analisadas estatisticamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base em uma análise feita sobre o tema, foi visto que dos 99 alunos da turma do primeiro semestre do curso de Medicina da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), 67,67% (n=67) responderam ao questionário, confirmando mais de 50% da turma com êxito, o que evidencia uma significativa adesão à pesquisa. Dos estudantes que participaram da pesquisa 64,17% (n=43) eram do sexo feminino e 35,82% (n=24) do masculino.

O primeiro questionamento de múltipla escolha conseguiu analisar que o website alcançou inúmeras formas de ser acessado por dispositivos eletrônicos, porém, em maior quantidade, com 70,1%, o que significa 41 alunos, o computador foi a opção mais utilizada dentre as outras, que são representadas por tablet/ipad e telefone celular. Esse fato demonstrou que o computador ainda é o meio mais usado para atingir o conhecimento por meio de websites. Todavia, a introdução dos aparelhos eletrônicos mostrou-se uma boa ferramenta que concretiza uma maior abrangência dos alunos, o que influencia em inúmeros aspectos, como a inclusão digital.

É importante explorar quantas vezes o website foi visitado, então, dessa forma, foi visto, por meio desse questionamento, que 47,8% (n=32) dos alunos responderam que acessaram o website mais de 5 vezes (Figura 2), o que pode confirmar a concordância e a credibilidade no tocante ao material que era posto pelos monitores de metabolismo.

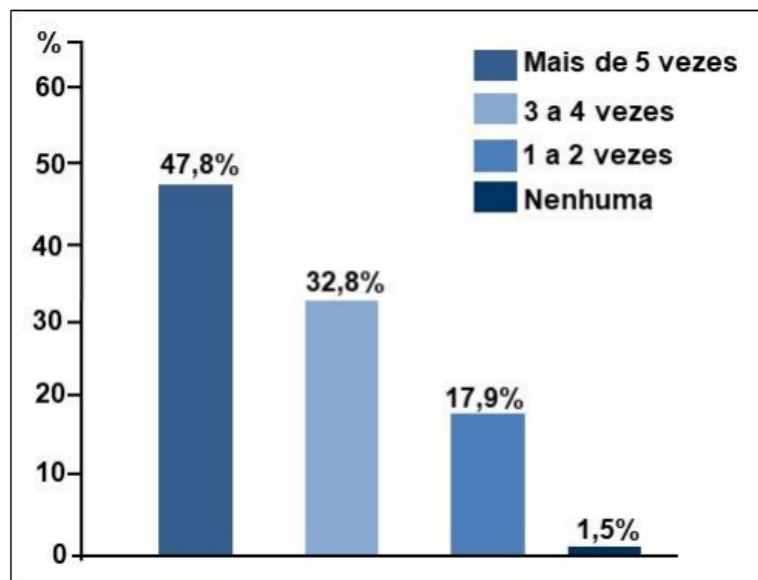


Figura 2: Percentual do número de vezes que os estudantes acessaram o website.

Na perspectiva de gerar uma ampliação do conhecimento, foi elaborado um website, no qual todos conseguissem utilizá-lo de forma fácil e objetiva. Esse fato foi questionado em uma das perguntas implementadas, na qual 100% dos alunos concordaram com o acessível manuseio, ajustando-se em uma plataforma de simples navegação e design avançado, colaborou para uma página mais atraente possível. Essa circunstância auxilia, de forma imprescindível, em um espaço virtual representado por uma alternativa interessante na busca de integração do uso da informática com o entendimento do conteúdo e seu aperfeiçoamento (CAVALCANTE; VASCONCELLOS, 2019).

Outro questionamento feito foi a associação do website e uma melhor organização do módulo de metabolismo. Esse contexto referiu-se a um melhor entendimento do conteúdo do módulo, o que é ratificado com 74,6%, (n=50) alunos concordando totalmente e com 23,9%, (n=16) concordando parcialmente com esse método com características para boa administração do estudo. Tal razão estimula, ainda mais, inovações tecnológicas que tenham responsabilidade de impulsionar mudanças no que diz respeito ao uso coerente da internet como forma de intensificar o conteúdo do módulo. Um total de 97,65%, (n=66) alunos concordaram que a metodologia de ensino com uso do website poderia ser utilizado em outros módulos o que deixa explícito a anuência e a confirmação da qualidade do website no âmbito do módulo metabolismo. Deste modo, é viável destacar a necessidade de uma ferramenta digital que auxilia e contribui aos estudantes a obter um maior conhecimento e embasamento teórico adquiridos sobre o tema de metabolismo, com o intuito também de ser favorável a execução do teste cognitivo (TC) ao final do módulo pelos alunos durante a graduação do curso de Medicina. Essa circunstância é admitida no questionário, em que 53 (79,1%) respostas concordaram totalmente e 13 (19,4%) concordaram parcialmente. Com isso, é fundamental que esse utensílio digital se propague, ainda mais, com o fito de ter um maior aprimoramento educacional, sendo possível destacar o aperfeiçoamento

desse meio, pois, muitas vezes, o resultado esperado é a consolidação do estudo obtido, influenciando, assim, em um auxílio correto dessa competência. Outro aspecto relevante a ser dito é referente a magnitude e a importância em melhorar o desempenho estudantil com a utilização do website de metabolismo para isso, sendo evidenciado com 50 (74,6%) alunos que concordaram totalmente e 15 (22,4%) que concordaram parcialmente que o website foi um bom instrumento para aumentar o desempenho, o qual é primordial para a diferenciação das diversas estratégias utilizadas atualmente, contribuindo para a elucidação da matéria e boa exequibilidade do teste cognitivo, evidenciado, por conseguinte, uma forma eficaz e inovadora de alcançar o ensino médico.

CONCLUSÃO

Em suma, a partir dessa experiência e dos resultados obtidos por meio do questionário realizado, é necessário ressaltar as vantagens que o estudo juntamente com o website puderam causar, de forma construtiva, no novo paradigma de ensino da medicina. Além disso, é possível enaltecer um relacionamento de maior confiança entre monitor e os alunos monitorados, culminando, assim, em um maior aprendizado para todos. Nesse panorama de estímulo ao uso da internet como forma essencial de adquirir uma nova e melhor forma de estudo, percebeu-se que as possibilidades de incentivo ao conhecimento diminuiriam o sentimento de ansiedade, mesmo essa busca pelos materiais disponíveis serem nas vésperas das avaliações.

Ao raciocinar sobre essa ferramenta positiva, é notório destacar que o website oportunizou a práticas autônomas perante a aprendizagem e seu aprofundamento, o que, de forma fundamental, impulsiona-os a serem mais responsáveis. Esse fato sugere um melhor desenvolvimento do controle do tempo contribuindo, assim, para a organização do ensino e do que deve ser estudado, gerando desempenhos satisfatórios. Com isso, o website pôde fortalecer e abrir novas portas para uma maior potencialização da preparação médica.

REFERÊNCIA

1. MATOSO, Leonardo Magela Lopes. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Catussaba**, [Mossoró], Ano 3, n° 2, abr. / set., 2014. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/catussaba/article/download/567/461>. Acesso em: 30 ago 2019.A
2. FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 133-153 jan./abr., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp27-01-00133.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.
3. CAVALCANTE, Maria Tereza Leal; VASCONCELLOS, Miguel Murat. Tecnologia de informação para a educação na saúde: duas revisões e uma proposta. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n.3, p. 611-622, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n3/11.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

4. SOARES, Ana Luiza Alfaya Gallego *et al.* Utilização de um Serviço de Monitoria Virtual Voltado para o Ensino de Epidemiologia na Graduação Médica. **PHYSIS**: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.13, n. 1, p.39-58, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v13n1/a03v13n1.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.
5. SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, Ribeirão Preto, v.47, n.3, p.284-292, 2014. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/6_Estrategias-inovadoras-para-metodos-de-ensinotradicionais-aspectos-gerais.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

UM OLHAR SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Data de aceite: 01/06/2020

Rizolanda Luiza Vauthier

Doutoranda em Ciências da Educação, pela Universidad Columbia/PY; Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia/PY, Especialista no Ensino da Língua Portuguesa pelas Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão em Pernambuco/BR e Especialista em Gestão Escolar e Políticas Públicas, pela Universidade de Pernambuco/BR; Licenciado em Letras (Português/Inglês), pelas Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão - PE; Docente da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e da Secretaria Municipal de Vitória de Santo Antão em Pernambuco; Professor da Educação Básica e Gestor Escolar. E-mail: rizolandavauthier@hotmail.com.

RESUMO: O artigo teve como finalidade principal, discutir através de revisão bibliográfica sobre a gestão escolar democrática, através de um olhar diferente a partir de vários autores. Deste modo, foi possível observar a importância que a gestão democrática tem dentro do ambiente escolar, pois parte do estímulo de um diálogo entre todos os indivíduos da unidade escolar, envolvendo professores, alunos, coordenadores, conselho de classe, pais, entre outros, nas decisões

que são tomadas, encabeçando e liderando debates para a melhoria da qualidade, inclusão e oferta de ensino com base na plena qualidade e equidade para todos. Teve como objetivo nos trazer uma reflexão sobre o tema em questão como também oportunizar aquisição de conhecimento. A metodologia de pesquisa utilizada é caracterizada por uma revisão bibliográfica a respeito da importância da gestão democrática no ambiente escolar. Ao término deste, concluiu-se que a gestão democrática é de grande valia para a sociedade em que se está vivendo, pois vem viabilizar a educação a seu fundamental lugar, articulando entre os membros envolvidos dentro da escola uma socialização capaz de cooperar para o crescimento social e politicamente para a qualidade plena criada através de um ambiente democrático.

PALAVRAS-CHAVE: gestão democrática; escola, família, participação.

ABSTRACT: The main use of the article was to discuss the bibliographic review on democratic school management, through a different view from various authors. This way, it was possible to observe the importance that democratic management has within the school environment, as part of the stimulus for a dialogue between all

members of the school community, involves teachers, students, coordinators, class councils, parents, among others, in the decisions that are taken, they lead and lead debates to improve the quality, inclusion and offer of education based on full quality and equity for all. It aimed to bring us a reflection on the topic in question, as well as providing opportunities for knowledge acquisition. A research methodology used is characterized by a bibliographic review and respect for the importance of democratic management in the school environment. At the end of this, he concluded that democratic management is of great value to the society in which he is living, as it makes education possible in its fundamental place, articulating among the members involved in the school a socialization capable of cooperating for social and political growth for a full quality created through a democratic environment.

KEYWORDS: democratic management; school, family, participation

1 | INTRODUÇÃO

Não se pode falar de gestão democrática, sem destacar a importância da família na escola sem mencionar o que é participação, e qual a sua relevância nesse estudo. Participação quer dizer: “fazer parte de alguma situação, associação, ou grupo”.

Segundo o dicionário Cegalla (2005, p. 646), o verbete participação significa: “1. (...) Ato ou efeito de participar; 2. (...) Que toma parte de algo; 3. (...) Comunicação; 4. (...) Atuação; 5. (...) Direito a fazer parte como beneficiário”.

A gestão pública, ou seja, democrática e participativa na rede escolar tem tido uma importância de valor estimado na luta da democratização e redemocratização do ensino, introduzindo-se na sociedade brasileira como um dos pilares da educação como ganho de todos, já recomendada na Constituição Federal (art. 206, inciso VI) e reafirmada pela LDB de 1996 (art.3, inciso VIII). Assim resultante da crítica ao autoritarismo que vinha sinalizando as relações entre a educação e a sociedade brasileira, no campo das quais as instituições educacionais trazendo como mecanismos de conservação do poder nos contextos gerais, avigorando assim as atitudes patrimonialis no comando do sistema educacional de ensino em todos os seus setores.

A gestão democrática escolar passou a intensificar a descentralização no conceito e execução dos três campos de poder. O fundamento dessa ação foi a criação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a criação da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que, em conjunto, ativeram marcos nacionais para o estabelecimento de políticas educacionais que influenciaram, mediante circunstâncias exclusivas, as políticas nacionais, estaduais e municipais. Assim resultou dessas atitudes a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos 1992-2001 e do Pacto de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação do Ensino Fundamental, na criação do FUNDEF e no conteúdo da Emenda Constitucional nº 14, de 1996. Tais ações constituem um dos fundamentos para a postulação de um Sistema Nacional de

Educação, como também do Plano Nacional de Educação, que foi criado por Lei, por determinação da LDB de 1996.

Para considerar a gestão democrática de ensino é importante a participação e envolvimento de todos os setores colegiados, como o conselho escolar, a associação de pais e professores e o grêmio estudantil, cujas ações desempenham princípios e direcionamento do projeto político pedagógico de cada unidade escolar, buscando assim a autonomia, a representatividade social, ou seja, a formação do cidadão.

As concepções relacionadas à autonomia, à participação, ao envolvimento de todos, à descentralização e regime de colaboração confirmam e valorizam a temática da gestão democrática, cabendo avaliar as referências à autonomia dos estabelecimentos educacionais nas legislações e princípios dos sistemas educacionais de ensino.

De acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP / MEC), com base nos resultados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (2004), afirma-se que a criança cujos pais participam diariamente no cotidiano escolar apresenta um desempenho cognitivo superior em relação à outra cujos pais estão ausentes do processo de ensino e aprendizagem.

A partir do cenário exposto, tem-se como objetivo central do presente artigo, debater sobre a gestão escolar democrática. A fim de mostrar um meio coerente para o desenvolvimento do tema, elenca-se como objetivo específico: trazer uma visão bibliográfica a respeito da gestão escolar democrática como um panorama de mudanças e, debater sobre democracia e diálogo na gestão escolar como uma forma de efetivar a liderança do gestor democrático. O sujeito escolhido no método democrático tem agora uma responsabilidade enorme de construir junto com a comunidade um elo participativo, caminho nada fácil naquela escola que vivia sobre uma pressão arcaica, arbitrária e nada democrática. Professores oprimidos, a comunidade não participava da escola, apenas era convocada quando convinha à direção da escola.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Gestão escolar democrática: um cenário de vivas transformações

A palavra “DEMOCRÁTICA” é uma derivação de democracia, que, por sua vez, tem origem no termo grego antigo *demokratía*, no qual *demo* significa “povo” e *kratia*, “governo”. De forma popular, podemos definir democracia como o “governo do povo, pelo povo e para o povo”.

Segundo Rios (2010), gestão é a ação de conduzir, gerenciar, administrar. Então subentender que a gestão é um ato administrativo dentro da escola, função que exige competência de direção organizacional para que todas as ações sejam realizadas de forma dura em tempo e modo imprescindíveis.

Perante essa definição de Rios sobre gestão, é importante também conceituarmos a definição da terminação gestão escolar. Segundo Menezes e Santos (2002) apud Oliveira (2008) conceitua este modelo de gestão, particular das criações de ensino como:

[...] relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos.

A observar as competências acima descritas, não podemos deixar de pensar no gestor escolar, pois o diretor é o indivíduo de tamanha importância para o gerenciamento nas unidades escolares, quer sejam elas públicas ou privadas. Não esquecendo que o envolvimento de todos no processo de gerir é extremamente importante para que se dê a efetivação da gestão democrática e participativa.

Pós Ditadura Militar (1964 - 1985), com a reabertura político-democrática, o Brasil com, a Constituição Federal de 1988, chegou a definir a “gestão democrática do ensino público como forma da lei” como um de seus princípios (Art. 206, Inciso VI). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, vem reforçar esse princípio, acrescentando apenas “e a legislação do sistema de ensino” (Art. 3º, Inc. VIII). Desde então, esse tema se tornou um dos mais discutidos entre os estudiosos da área educacional.

A LDB, em seus artigos 14 e 15, apresentam as seguintes determinações, no tocante à gestão democrática:

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.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

A LDB também faz referência acerca da gestão democrática no artigo abaixo:

Art. 9º - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Segundo Vieira (2005), os artigos da LDB citados acima declaram que a gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino traz um grande benefício em relação à autonomia às instituições federadas e/ou escolares. Para definirem, em harmonia com suas especificações, formas de operacionalização da gestão, com a

participação dos profissionais da educação envolvidos, e de toda a comunidade escolar.

Para Vieira (2005), a Gestão Democrática é uma forma de conduzir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Essa forma de gestão representa um relevante e necessário desafio na operacionalização das políticas de educação e no dia a dia da escola com a família.

O envolvimento da família com a gestão democrática escolar tende a melhorar muito situações negativas no ambiente da escola. O aluno passa cada dia por um processo evolutivo, porém diferenciado. Alguns aprendem lentamente, outros com bastante facilidade, outros até estudam, mas nada absorvem, e são muitos os casos que necessitam de atenção. Nessa hora, é de fundamental importância que a família tenha a ética aliada com a gestão escolar para avaliar particularmente o papel desse estudante dentro desse imenso processo.

De acordo com Coelho (1999), cada indivíduo apresenta uma necessidade, uma história, uma postura, uma expectativa diversificada em relação ao outro, inclusive quando nos referimos à família, à escola, ao professor, ao meio em que vive.

Então, quando se fala da relação entre a gestão democrática escolar, a família e a escola devem perceber a criança dentro de sua realidade, o que ela dispõe de conhecimento formal ou informal, de que forma ela aprende e produz o que aprende, como se transforma nas muitas fases da vida. É necessário que a família tenha realizado seu papel nos primeiros anos de vida, a princípio, para que os estudantes reflitam de forma natural que a escola tem um papel, que é desenvolver seu conhecimento e entender que ele está em processo de construção de habilidades e competências. Sem uma gestão democrática, família e escola podem compartilhar do mesmo foco da vida do aluno, seu processo ensino-aprendizagem.

Portanto, uma escola que se rege pela “gestão democrática” é uma escola em que, dentro do possível, todos envolvidos no processo educacional, professores, direção, pais, alunos, funcionários, equipe pedagógica e comunidade, de forma coletiva estão inseridos em um processo pedagógico, visando de certa forma o bem comum em relação a sua missão. Uma gestão que queira ser democrática precisa ter claro que a tomada de decisões, sua execução e sua avaliação devem envolver um número cada vez maior de pessoas.

Ainda que as lutas em favor da democratização da educação pública e qualitativa sejam uma parte importante das reivindicações de distintos e variados segmentos da sociedade, há algumas décadas, as mesmas lutas se tornaram mais intensas, especialmente desde a década de 1980, como um resultado da aprovação do princípio de gestão democrática na educação, por meio da Constituição Federal de 1988.

Frigotto (2000), explica que a gestão democrática, compartilhada e participativa são termos, ainda que não limitados ao âmbito educacional, que formam parte de uma luta de educadores e de movimentos sociais que foram organizados a fim de defender um projeto

educacional público com qualidade social e também democrática.

Esse mecanismo constitucional que, como explica Frigotto (2000), estabelece princípios para a educação brasileira. Entre eles estão a obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e a gestão democrática, todos regulamentados por meio de leis complementares.

Foi a partir da década de 1990 que a gestão escolar passou a ter certas autonomias no ambiente educacional, bem como seu debate se estendeu para outros meios sociais. As discussões sobre o papel representado pela gestão escolar sempre foram discrepantes sobre diversos aspectos, mas nunca sobre a importância que esta exerce na qualidade do ensino.

Desde 1990, não só no Brasil, as reformas da educação passaram a acontecer em diversos países, e a pretensão com estas era a modernização do sistema educacional de ensino.

Fazendo viés a essa renovação no âmbito educacional, que foi iniciado pela constituição federal e efetivado por meio das práticas de gestão escolar, na década de 1990, Frigotto (2000) aponta que uma das leis complementares mais importantes para doutrinar o âmbito educacional foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que estipula e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Agregado a esse mecanismo, a fim de cumprir o art. 214 da Constituição Federal, que dispõe sobre a formulação de um plano nacional de educação (PNE), a fim de resguardar os princípios constitucionais e, inclusive, da gestão democrática.

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), além do conselho escolar, passou a oferecer meios para que o modelo de gestão democrática propiciasse a participação da comunidade escolar de fato como fator crucial para que a gestão escolar ganhasse caráter democrático. Os instrumentos do projeto pedagógico devem levar em consideração que tratam com matéria humana. Cada aluno, cada professor, e cada família constitui um indivíduo com pensamentos próprios e carregam uma carga de vida diferente das outras, bem como possui uma personalidade e caráter, uma vez que constitui um ser social, a ser moldada através da educação.

Quando se trata da discussão da democratização da gestão escolar, nota-se a busca por alternativas que transportam este novo modelo de gestão para o ambiente das escolas, que tanto necessita delas. Isto se dá através da adoção de posturas renovadas, e da relação que o gestor estabelecerá com a comunidade escolar. Também com indivíduos pertencentes a uma mesma unidade social.

Segundo Moysés (2007), existe na gestão escolar uma preocupação tamanha acerca dos índices de evasão escolar e também da repetência, especialmente nas escolas públicas. Tais índices que demonstram a falta de qualidade refletida na educação de todo o país. Segundo o autor, o Brasil, assim como diversos países da América Latina,

se encontra comprometido com a promoção de reformas educacionais no sentido de melhorar a situação do ensino público, que se encontra extremamente desfavorável sobre a escolarização e os níveis de ensino básico, em comparação aos países desenvolvidos.

Neste âmbito, insere-se a importância da ética profissional, que deve ser permeada na gestão escolar. Sendo assim, o maior compromisso do gestor consiste em um empenho constante sobre sua equipe, no que tange ao planejamento e organização de propostas criativas e inovadoras para o ensino e as atividades escolares. Representando a administração do ensino, o gestor deve manter uma orientação sobre seu corpo docente no sentido das práticas disciplinares que levem em consideração o contexto onde se insere o aluno.

Gracindo (2007) explica que a gestão democrática se apresenta então como uma das formas mais adequadas de gerenciar a educação em qualquer nível. Ainda aponta que a democratização da educação é possível por meio da abertura da escola, para acesso irrestrito da comunidade a esse espaço, assegurando a permanência dos estudantes no processo educativo.

Também aponta que é preciso ofertar uma educação com qualidade social, referenciada e com a disponibilidade de espaços para que haja o exercício da democracia. Assim, o gestor democrático se torna peça central para a gestão democrática. Por sua vez, será resultante da postura democrática de diversos segmentos que fazem com que a educação e sua efetivação envolvam diversos elementos que são indispensáveis, como a participação, autonomia, pluralidade e transparência.

A gestão democrática nos sistemas públicos de ensino brasileiro foi aprovada no ano de 1988 pela Constituição Federal consolidada pelos artigos 205 e 206, que declara que a educação brasileira é direito de todos e dever da família e do Estado. Visa ao desenvolvimento do indivíduo, o exercício da cidadania e a qualificação do trabalho. Dessa forma, o ensino deve ser baseado nos princípios seguintes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. (Artigo 206 da Constituição Federal).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394), em 1996, regularizou o contido na Constituição Federal acima citada, e ampliou o rumo da democratização, prescrevendo, em seu inciso I art. 13, a participação dos profissionais e da comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola. No artigo 15 do mesmo inciso, aponta para uma progressiva conquista da autonomia pedagógica e administrativa das instituições escolares. É importante notar que a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias advindas com a globalização, como também das dinâmicas em educação, como

o destaque a sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania etc.

Refletir e contribuir para o aprimoramento da vida socioafetiva dos estudantes faz-se fundamental para que as necessidades cognitivas sejam sanadas na sua vida escolar.

Em 1988, a Constituição Cidadã formalizou a Gestão Democrática ao Ensino Público no Brasil, tornando-a, assim, fundamental para o rumo da história da educação no Brasil. Antes, era baseada nos aspectos administrativos, e atualmente é um modelo voltado para as ações democráticas e participativas dentro do contexto escolar.

Bossa (2000) diz que o apoio da família na gestão escolar se torna indispensável, pois suas ações contribuirão de forma individual e coletiva no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Todos que formam o ambiente escolar devem está envolvido no processo educacional, e estejam cientes de que possuem sua parcela de participação nessa construção de promover a disseminação do conhecimento.

Perante tudo isso, apropriar-se do papel da Gestão Democrática no ambiente escolar traz a necessidade de compreender as dimensões dos fatos históricos e os percalços que definem a cultura de um povo, que vão sendo responsáveis pelo progresso de suas ações educativas ao longo do processo.

Na pós-modernidade, a gestão escolar democrática tem como foco principal a participação da família e de toda a comunidade escolar para tomada de direcionamentos, para que o processo educativo ocorra de forma favorável. Essa ação colaborativa desenvolve um trabalho significativo que favorece a qualidade do ensino, como também um espaço democrático, capaz de tornar todos os estudantes cidadãos participantes ativos. Trabalho significativo esse que só a relação entre a gestão escolar democrática, família e escola pode promover no processo pedagógico educacional, favorecendo uma conexão participativa na comunidade escolar.

Segundo Gadotti, há dois motivos que justificam a instituição de um processo de gestão democrática na escola pública:

- Formar para cidadania: passo importante no aprendizado da democracia;
- O seu ensino: a participação na gestão da escola induzirá um melhor conhecimento de funcionamento da escola e de todos os seus envolvidos; propiciará uma parceria permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo.

Portanto, gestão escolar democrática e família são indiscutivelmente inseparáveis para o crescimento cognitivo, ou seja, no processo ensino-aprendizagem do aluno.

Frigotto (2000) explica que a gestão democrática, compartilhada e participativa são termos que, ainda que não sejam limitados ao âmbito educacional, formam parte de uma luta de educadores e de movimentos sociais que foram organizados a fim de defender um plano educacional público com propriedade social e também democrática.

Ainda que as lutas em favor da democratização da educação pública e qualitativa sejam

uma parte importante das reivindicações de distintos e variados segmentos da sociedade, há algumas décadas, as mesmas lutas se tornaram mais intensas, especialmente desde a década de 1980, como um resultado da aprovação do princípio de gestão democrática na educação, por meio da constituição federal de 1988.

Esse mecanismo constitucional que, como explica Frigotto (2000), estabelece princípios para a educação brasileira, sendo que, entre eles estão: a obrigatoriedade, gratuidade, livre-arbitrio, equidade e a gestão democrática. Todos regulamentados por meio de leis complementares.

Foi a partir da década de 1990 que a gestão escolar passou a ter certas autonomias no ambiente educacional, bem como seu debate se estendeu para outros meios sociais. As discussões sobre o papel representado pela gestão escolar sempre foram discrepantes sobre diversos aspectos, mas, nunca sobre a importância que esta exerce na qualidade do ensino.

A partir da primeira reunião na escola citada, vem a segunda, agora a comunidade é recebida com uma indagação, como melhorar a escola, a aprendizagem dos estudantes, o convívio entre pais e professores, professores e estudantes e a comunidade escolar com a gestão. Observa-se que não havia mais espaço para o EU autoritário, mas a visão de que todos são e fazem a escola. Não há espaço para partidarismo, mas a responsabilidade que a semente plantada não era responsabilidade do diretor, dos professores, dos funcionários, dos estudantes ou pais e responsáveis, mas de todos com a mesma visão ampliada sim, compartilhada sim, mas acima de tudo de responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Quando as reformas da educação passaram a acontecer, desde os anos 1990, não só no Brasil, mas em diversos países, a vontade com estas era a atualização dos códigos educacionais. E a fala que se fazia em todas as unidades escolares que acederam à reforma examinava para além da ação, também os princípios e desígnios aos quais se davam ao sistema educacional, especialmente a educação pública e em seu aspecto democrático, ou seja, popular.

Fazendo viés a essa renovação no âmbito educacional que foi iniciado pela constituição federal e efetivado por meio das práticas de gestão escolar, na década de 1990. Frigotto (2000) aponta que uma das leis complementares mais importantes para doutrinar o âmbito educacional, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) que estipula e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Agregado a esse mecanismo, a fim de cumprir o art. 214 da constituição federal, que dispõe sobre a formulação de um plano nacional de educação (PNE), a fim de resguardar os princípios constitucionais e, inclusive da gestão democrática.

A educação se apresenta então como uma prática histórica e social que tem a função de traduzir e fazer praticar as ideologias e concepções de uma sociedade para

aqueles que estão formando-se a fim de formar parte dela. Sobre este aspecto: Quando se trata da discussão da gestão democrática escolar, nota-se a busca por alternativas que conduzam este novo padrão da gestão para o ambiente das unidades escolares, que tanto necessitam delas, isto se dá através da adoção de estilos renovados e da relação que o gestor formará com a grupo escolar, tal como sujeitos pertencentes a uma mesma unidade social. Através desta ótica Luck et al. (2005, p. 9) afirmam que:

Compreende-se como educação àquela que tem o objetivo de formar um indivíduo para a vida em sociedade e que esteja capaz para o exercício da cidadania, este fator dirige a equidade da educação. Portanto, o entendimento da cidadania, assim como da democracia, parte da visão da autonomia, fator que versa no maior desafio dos gestores escolares nos dias atuais.

Bordignon e Gracindo (2004) explicam então que, quando se trata de administração ou gestão da educação, os termos são utilizados, por vezes, como sinônimos no âmbito educacional, ao passo que outras vezes são apresentados como coisas diferentes. Para os autores, avaliar a gestão da educação, seja desenvolvida na escola ou então no sistema municipal de ensino, infere na realização de uma reflexão sobre políticas de educação.

Isso acontece pela existência de uma relação intrínseca e intensa entre escola e família, já que a gestão transforma as metas em objetivos educacionais e, logo, em ações, oferecendo uma concretude para as direções e diretrizes que são traçadas por parte das políticas. De forma que a gestão, quando compreendida enquanto um processo de ordem político-administrativa, depara-se com um desafio de entendimento desse processo no contexto educacional, a partir de conceitos de sistemas e de gestão escolar.

2.2 O gestor escolar: atuando em busca da democracia

A escolha do tema deve-se pela relevância do papel que este profissional desempenha no conjunto da engrenagem que faz uma escola funcionar, pois a escola tem a cara da sua equipe administrativa em especial a do seu gestor. O diretor da escola citada vem fazendo há mais de 03 anos um trabalho incansável para conscientizar a comunidade escolar da necessidade de uma gestão participativa, pois ele tem a certeza que sozinho não faz nada. Ele tem buscado fazer um trabalho diretamente com sua gestão e principalmente com os pais, através de roda de conversa, palestras motivadoras, grupo focal para procurar traçar estratégias para conseguir alcançar pais que se integrem no dia a dia escolar dos seus, buscando sempre a aprendizagem, dia da família na escola. Nota-se que o professor se expressa muito bem, porém não fez o curso de pedagogia; mas tem procurado se especializar em gestão educacional e procura sempre se capacitar.

Segundo Moysés (2007) existe na gestão escolar uma preocupação tamanha acerca dos índices de evasão escolar e também da repetência, especialmente nas escolas públicas. Tais índices que demonstram a falta de qualidade refletida na educação de todo o país. Segundo o autor, o Brasil assim como diversos países da América Latina,

se encontra comprometido com a promoção de reformas educacionais no sentido de melhorar a situação do ensino público, que se encontra extremamente desfavorável sobre a escolarização e os níveis de ensino básico, em comparação aos países desenvolvidos.

Neste âmbito insere-se a importância da ética profissional, que deve ser permeada na gestão escolar. Sendo assim, o maior compromisso do gestor consiste em um empenho constante sobre sua equipe, no que tange planejamento e organização de propostas criativas e inovadoras para o ensino e as atividades escolares. Representando a administração do ensino, o gestor deve manter uma orientação sobre seu corpo docente no sentido das práticas disciplinares que levem em consideração o contexto onde se insere o aluno.

Considerando ainda seus conhecimentos, experiências e pensando-o como um sujeito ativo, autor e coautor de sua própria história. Contudo, é observado que os cursos de pedagogia por si só não são o bastante para preparar o profissional gestor para este cenário educacional contemporâneo. Sendo assim, este profissional por si deve buscar o complemento necessário para sua atuação, até porque seu preparo político faz-se importante nesta realidade.

Isto se dá porque a escola possui um papel social fundamental a cumprir, deste modo, considerando este ponto de vista, o insucesso escolar poderia ser superado partindo de transformações de cunho político-administrativo ao passo que resgatassem ainda a dignidade do docente, com a oferta de condições de trabalho mais favoráveis, melhoria salarial, infraestrutura escolar, entre outros aspectos que auxiliariam na qualidade do ensino.

A experiência escolar não é um elemento meramente ofertado, mas sim construído através de múltiplas condutas que os alunos assumem perante tais funções, isto é, a história dos encontros e dos desencontros entre alunos, escolares e professores, que são responsáveis pela difusão de uma imagem preconcebida de alunos contra a escola. Sendo assim, para evitar elementos que afastem o aluno da escola, a escolha de um gestor escolar eficiente culmina nos resultados favoráveis perante o corpo docente, o que interfere, conseqüentemente na formação educacional do mesmo, na transmissão do currículo e das disciplinas e na satisfação dos alunos com as aulas.

Porém, para além de responsabilidade do gestor no fomento e acompanhamento dos docentes neste processo, também é entendido que a responsabilidade deve ser compartilhada com a sociedade, que deve tomar parte do processo pedagógico das escolas, uma vez que a formação educacional com qualidade será o reflexo da formação de uma sociedade mais capaz de organizar-se na resolução de problemas futuros.

Gracindo (2007) explica que a gestão democrática se apresenta então como uma das formas mais adequadas de gerenciar a educação, em qualquer nível. Ainda aponta que a democratização da educação é possível por meio da abertura da escola, para acesso irrestrito da comunidade a esse espaço, assegurando a permanência dos estudantes no

processo educativo.

Também aponta que é preciso ofertar uma educação com qualidade social, referenciada e com a disponibilidade de espaços para que haja o exercício da democracia. Assim, o gestor democrático torna-se peça central para a gestão democrática que, por sua vez, será resultante da postura democrática de diversos segmentos que fazem com que a educação e sua efetivação, envolvam diversos elementos que são indispensáveis, como: participação, autonomia, pluralidade e transparência.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo permitiu enraizar informações sobre a gestão democrática. Compreende-se que a gestão democrática da educação pública é um assunto largamente discutido nos diferentes segmentos sociais e exige a reformulação da atitude do gestor que cumpra as condições necessárias para esta nova ação gestora.

A educação democrática tem como objetivo principal formar cidadãos críticos envolvidos em ações que farão parte de uma comunidade reconstituída, consciente e capaz de participar, criticar, pensar e atuar de modo responsável e de acordo com uma atitude democrática.

Para que a gestão escolar torne-se democrática e participativa é preciso contar com todos os envolvidos dentro da comunidade escolar participando de maneira, não passiva como é de costume, mas ativa. As decisões tomadas sobre o ensino e aprendizagem do estudante, a elaboração e fiscalização de uma medida pedagógica venham ser atitudes de certas medidas que caminhem para a busca sempre da gestão participativa e democrática.

Ao observarmos a história da gestão escolar no Brasil, compreende-se que se teve muitos avanços relevantes em direção ao processo de democratização da gestão escolar pública, seja através de transformações conceituais (de diretor para gestor) seja por mudanças atitudinais (do autoritarismo e centralização para a busca de parcerias e descentralização do poder). Portanto, é importante compreender a gestão democrática como um artifício da administração onde todos os envolvidos da comunidade escolar estão submergidos na busca do avanço educacional nas unidades escolares seja pública ou particular de ensino. Assim, as dificuldades e frustrações encontradas na escola não são mais do gestor, do coordenador, do professor ou algum indivíduo específico, mas sim de todos envolvidos nesse momento de transformação como alunos, pais, funcionários e toda comunidade escolar.

Recomenda-se então que para que a gestão democrática se concretize, é necessário que todos envolvidos nesse processo, dentro da unidade escolar, apontem meios de como trazer a conscientização de mudança, primeiramente da comunidade escolar, transformando assim em um ambiente favorável; usar medidas para que os estudantes se envolvam, através de uma participação que incentive essa compreensão; os pais se

envolvam de forma favorável à escola. Não apenas para acompanhar o rendimento escolar, as notas ou comportamento de seu filho, mas de uma forma que possam ajudar da melhor maneira possível, sendo eles chamados à unidade escolar por motivos de integração, de participação, cooperação e compromisso com a qualidade de ensino desenvolvida na instituição, através de conversas, discussões, diálogos, opiniões coerentes; o profissional de educação deve buscar se aperfeiçoar constantemente, para que possa agir com confiança, estímulo, segurança, com o objetivo de beneficiar um ensino aprendido com condição de qualidade para transformar meros indivíduos em cidadãos críticos e não meros repetidores de informações, mas que através dessas atitudes venham transmitir o conhecimento de maneira responsável, consciente e satisfatória para a constituição de uma sociedade participativa, democrática e solidária.

Entende-se que a mudança de um paradigma complexo não é uma tarefa fácil, mas muito difícil, porque envolve seres humanos, transformar atitudes e ações em prol de todos, então sempre haverá dependendo do pensamento de cada envolvido uma ação ambígua, porém possível, no entanto capaz de gerar discussões jamais inacabadas; mas possível de transformar atitudes, visões diferenciadas, capaz de mudar o pensamento humano em sonhos utópicos em realidade.

O papel do gestor escolar é de um protagonista, capaz de mediar conflitos e orientar atitudes participativas, servindo de alicerce para trazer harmonia entre todos os membros da comunidade, também deverá ter a iniciativa de incentivar ideias criativas e inovadoras para alterar a gestão escolar em democrática. Então chega-se a concluir que seu papel dentro dessa gestão é de extrema importância.

Foi possível concluir então que este artigo cumpriu os objetivos previstos, uma vez que não era fadigar o assunto, mas sim ampliar um olhar sobre a gestão democrática, através de uma revisão bibliográfica.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **A socialização e a formação escolar**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 40/41, p. 241-266, jul./dez. 1997.

FERREIRA, N. S. C. (Org.) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FONSECA, J. P.; et al. Planejamento educacional participativo. In: revista da Faculdade de educação. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun. 1995.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs) escola S.A.: quem ganha e quem perde no Mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GANDIN, D. A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

GIL, A. L. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRACINDO, R. V. Gestão democrática nos sistemas e na escola. Brasília: UnB, 2007.

HORA, D. L. Gestão democrática na escola. São Paulo: Papyrus, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LÜCK, H. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. 2009. Disponível em: <<http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

_____.; et.al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

MENDES, Valdelaine. Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública. São Paulo - SP: Cortez, 2009.

MORETTO, V. P. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de Competências. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MOYSÉS, L. M. **O desafio de saber ensinar**. 12ª ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001.

RIOS, Dermival Ribeiro. Minidicionário escolar de língua portuguesa. São Paulo – SP: DCL, 2009.

SANTOS, V.; CANDELORO, R. J. Trabalhos acadêmicos uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: Editora Age, 2006.

SOARES, E. B. S.; et al. Análises de Dados Qualitativos: Intersecções e Diferenças em Pesquisas Sobre Administração Pública. In: III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Paraíba, 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto Político Pedagógico: Uma Construção Possível. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

UM OLHAR PARA OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/06/2020

Data da submissão: 11/03/2020

Patrícia Torelli Santos Arimura

Centro Paula Souza – Etec Professor Camargo
Aranha
São Paulo – SP

RESUMO: Esta pesquisa se propôs a analisar de onde veio a disciplinarização e, por conseguinte, a interdisciplinaridade (transdisciplinaridade e multidisciplinaridade) e sua relação com Educação, chegando à Aprendizagem Baseada em projetos, a fim de elucidar pontos sobre a relevância e eficácia destas propostas, provocados pela questão “Interdisciplinaridade hoje: será o fim da aprendizagem por componentes curriculares?”. Para tanto, fez-se uma pesquisa qualitativa em diversos sites, revistas, artigos e livros sobre os temas, dentro de uma perspectiva diacrônica e sincrônica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Disciplinarização, Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

A LOOK INTO THE NEW CHALLENGES OF EDUCATION

ABSTRACT: This research article proposes to analyse where disciplinarisation came from, and consequently, interdisciplinarity (transdisciplinarity and multidisciplinarity) and its correlation with Education, leading to Problem-Based Learning, with the goal of elucidating aspects about the relevance and efficiency of these proposals, triggered by the question “Interdisciplinarity today: is it the end of learning through curricular components?”. For that, a qualitative research was conducted across multiple websites, magazines, articles and books about the subject within a diachronic and synchronic perspective.

KEYWORDS: Education, Disciplinarization, Problem-Based Learning (PBL)

1 | INTRODUÇÃO

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ou *Programme for International Student Assessment*, é um exame da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que acontece desde 2000, há cada três anos, sendo uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada

de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos. O Brasil participa do PISA desde seu início. Suas últimas provas avaliaram Ciências, Matemática e Leitura, de modo que os estudantes não reproduzem só conhecimentos adquiridos, mas mostram sua capacidade de ir além do que aprenderam aplicando-os em situações pouco familiares e totalmente fora da escola.

Em 2016, Singapura ficou com o primeiro lugar nas três disciplinas avaliadas, enquanto o Brasil amargou o 59º lugar em Leitura, 63º lugar em Ciências e 65º lugar em Matemática.

Além de valorizar o professor, Singapura trabalha seus conteúdos por competências ou “*hands-on, minds-on, hearts-on*” (algo como “mãos, cabeça e coração à obra”), sendo que muitas dessas competências vêm da **interdisciplinaridade**, que está na base da “**educação por projetos**”.

“*Teach less, learn more*” (ensine menos, aprenda mais) é o lema de seus currículos que passaram a ter maiores espaços para zonas brancas, dedicadas ao aprendizado autogerido e com maior ênfase em projetos. Os singapurianos perceberam que seu currículo anterior, repleto e pesado em conteúdo, precisava promover orientações mais amplas, incluindo artes, música, tecnologia e jogos.

Neste sentido, esta pesquisa se propôs a analisar de onde veio a disciplinarização e, por conseguinte, a interdisciplinaridade (transdisciplinaridade e multidisciplinaridade) e sua relação com Educação, a fim de elucidar pontos sobre a relevância da interdisciplinaridade, provocados pela questão “Interdisciplinaridade hoje: será o fim da aprendizagem por componentes curriculares?”.

Para tanto, fez-se uma pesquisa qualitativa em diversos sites, revistas, artigos e livros sobre os temas, dentro de uma perspectiva diacrônica.

2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, procuramos remontar de onde veio o conceito de interdisciplinaridade, ou antes de “Disciplina”. Segundo o site www.significados.com.br/disciplina/, disciplina é a **obediência ao conjunto de regras e normas que são estabelecidos por determinado grupo**. Também pode se referir ao cumprimento de responsabilidades específicas de cada pessoa. Do ponto de vista social, a disciplina ainda representa a boa conduta do indivíduo, ou seja, a característica da pessoa que cumpre as ordens existentes na sociedade. Este sentido genérico nada tinha a ver com Educação. Somente no século XX, com a aceitação das matérias de ensino, ditas conteúdos, ela passa a ter o significado de, no âmbito escolar, “**as matérias que são ensinadas para os alunos**”, normalmente referente aos diferentes campos do conhecimento humano, como a matemática, línguas, história, ciências, entre outros. Com o termo, nasce o saber “em compartimentos”, que foge à Educação clássica, pois, na concepção grega e medieval não era assim.

Segundo Japiassu (1976),

O saber só podia exercer-se no âmbito da totalidade. O conhecimento do particular só tinha sentido na medida que remetia ao todo. Os mestres gregos, particularmente os sofistas, foram os criadores da “cultura geral”. Seu programa de ensino foi denominado de *enkúklios paidéia* ou, segundo a expressão latina, de *orbis doctrinae*. Concretamente, consistia no ensino da gramática, da dialética, e da retórica, (trívium), bem como da aritmética, da geometria, da música e da astronomia (quadrívium)... Seu objetivo era permitir a formação e o desabrochamento da personalidade integral. as disciplinas não eram herméticas e indiferentes umas às outras. Pelo contrário, articulavam-se entre si, complementavam-se, formando um todo harmônico e unitário.

Na escola de Platão, já se ressalta a ideia de haver muitos conhecimentos de áreas diferentes para solução de um só problema.

Também na antiguidade grega, a Escola de Alexandria, centro de pesquisa e ensino de caráter neoplatônico, pode ser considerada a instituição mais antiga a assumir compromisso com a integração do conhecimento (aritmética, mecânica, gramática, medicina, geografia, música, astronomia, etc.) a partir de uma ótica filosófica-religiosa. Lá concentravam-se sábios de todo mundo helenístico; as influências judias, egípcias e gregas misturavam-se com outras mais distantes, trazidas por mercadores e exploradores (Santomé, 1998:46).

Com Descartes, entretanto, altera-se esta visão.

Os princípios racionalistas serviram de fundamento para o único método que Descartes considera adequado para se chegar à compreensão profunda da realidade, a saber, “o método indutivo”, fundamentado na observação e experimentação. A razão em última instância, é a substância pensante que ocupa lugar; é a razão que destaca o homem dentro da ordem natural e lhe dá a possibilidade de a dominar. É este mundo que o homem, utilizando a luz natural da razão, pode perscrutar e compreender, contanto que as perspectivas sejam claras e evidentes (Giles, 1987: 149).

Nos séculos a seguir, houve a “compartimentação” dos saberes, sendo que cada área evoluiu de uma forma diferente, criando disciplinas dentro das disciplinas, fazendo surgir a figura do especialista em determinada área. Ou seja, dentro de um grande campo de conhecimento, como por exemplo, a Medicina, passou-se a estudar campos específicos como o sangue, o aparelho digestivo, o respiratório, o cerebral, etc de forma separada. Isto acontece em uma época em que a produção econômica também exigiu especialização, e a formação escolar foi por este caminho. Percebemos isto claramente nas práticas do Fordismo e Taylorismo.

As necessidades da industrialização, promovida a partir de modelos econômicos capitalistas, das revoluções e dos processos de transformação das sociedades agrárias da época abriram o caminho para maiores parcelas da disciplinaridade do conhecimento (Santomé, 1998:47).

Desta forma, o saber ficou fragmentado em disciplinas, escolhidas para formação do Currículo, muitas vezes de forma política, atendendo a três grandes áreas Humanidades, Ciências Exatas e Ciências Matemáticas. Um mesmo objeto passou a ser estudado por ângulos diferentes que não dialogam dentro de si, o que trouxe resultados alarmantes. Como diz Morin (2000),

Os resultados do universo de disciplinas incomunicadas explicam muitas das deformações e péssimas aplicações da ciência que vêm sendo denunciadas atualmente. A ciência tornou-se cega pela sua incapacidade de controlar, prever, e mesmo de conceber o seu papel social, pela sua incapacidade de integrar, articular, refletir seus próprios conhecimentos. O que era complexo e multidimensional reduziu-se a dimensões mínimas com as quais era possível operar com relativa facilidade (Morin, 2000: 60).

A partir dos anos 50, surgem novas formas de atuação na sociedade. O Toyotismo, por exemplo, é uma concepção que já busca a interdisciplinaridade, pois a mão de obra, ao invés de ser especializada, é multifuncional. É preciso então se apelar para interdisciplinaridade para explicação de fenômenos. Isto quer dizer que a interdisciplinaridade passa a ser não apenas um conceito teórico, mas uma tarefa a ser exercida coletivamente, ou seja, ela não é aprendida ou ensinada, mas feita, e sempre por mais de um indivíduo desde que estejam abertos ao diálogo, que “sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem receber dos outros” (Japiassu, 1976).

Nos anos 70, a interdisciplinaridade é apresentada, de forma revolucionária, pelos estudantes universitários na Europa e na América Latina que tinham como eixo a crítica à organização do ensino universitário e o papel do conhecimento na sociedade capitalista, discutindo-se, entre outras coisas, a ruptura teoria e prática e a função social dos conteúdos escolares (Follari, 1995b).

Os termos multidisciplinar e transdisciplinar apareceram então nos discursos dos educadores, tendo como grande diferença, o nível de integração que eles oferecem.

A multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolar, estudam *perto* mas não *juntas*. A ideia aqui é de *justaposição* de disciplinas (Almeida Filho, 1997).

A transdisciplinaridade nos dá a ideia de rede, ou de comunicação entre os campos disciplinares. Segundo Hélio Teixeira (2005),

A transdisciplinaridade é uma abordagem científica que visa a unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade. Além disso, do ponto de vista humano a transdisciplinaridade é uma atitude empática de abertura ao outro e seu conhecimento.

E assim chegamos aos dias atuais, quando muito se fala sobre este entendimento da Educação e vemo-nos, algumas vezes, diante destes desafios, ainda mais árduos, se os pensarmos dentro de uma instituição de Ensino Técnico.

Há anos, escutamos a palavra “integrar”, especialmente em escolas técnicas como as do Centro Puala Souza. Nelas, há duas frentes diferentes: as disciplinas do núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Artes, Língua Estrangeira, entre outras) e as disciplinas técnicas (referentes especificamente à parte técnica de cada curso), que dificilmente se integram.

É evidente que trabalharmos integrados, de forma interdisciplinar, é essencial. Como o saber de Literatura pode ser passado sem a análise do contexto histórico, das bases filosóficas e sociológicas? Como o saber de Física e Química podem existir sem a base Matemática? Ou a Contabilidade? Ou a Administração? Como ensinar Nutrição, sem Biologia? Neste campo, temos tido muitas experiências marcantes, como aulas com vários professores simultâneos, avaliações em que vários professores se envolvem, apresentações de atividades envolvendo várias disciplinas. Mas não avançamos mais do que isto.

Além disso, os conteúdos a serem vistos muitas vezes já não fazem mais parte da própria realidade com que convivemos. Segundo o site da Revista Exame (<https://exame.abril.com.br/carreira/estas-profissoes-podem-acabar-ate-2030-ao-menos-para-os-humanos/>), até 2030, profissões como piloto de avião, anestesista, analista de investimento, contadores e auditores, engenheiro de software, recrutador, assistente jurídico, analistas financeiros, corretores de seguros não irão mais existir.

Alunos desmotivados acham que a solução é o uso do celular. Neste sentido, tivemos uma experiência muito interessante em uma sala de aula do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Desenvolvimento de Sistemas, durante uma aula bastante tradicional. A turma do 1º. Ano era formada por 40 alunos de idade entre os 14 e 16 anos. Estudávamos Gramática da Língua Portuguesa e o tema era Acentuação. Revisão. Separação de sílabas, Hiatos, Ditongos, Regras... E promessa de avaliação. Um aluno então levantou a mão e questionou sobre qual a importância daquele aprendizado. O professor falou que ele deveria ter autonomia na escrita e saber usar os sinais gráficos, que seria importante para sua formação profissional. Ele redarguiu dizendo que o Word, no computador, faria isto por ele. O professor e a classe, juntos, começaram a pensar quais profissões não usariam o Word para escrever: médico, garçom, engenheiros, mecânicos foram citados, mas concluiu-se que apenas os professores ainda tinham o hábito de escrever a mão. Até os escritores usavam a “ferramenta cibernética”.

Este cenário ainda se agrava quando temos apelos chamativos fora da escola, devido ao excesso de liberdade de muitos jovens

Por estes motivos, nestes últimos anos, tem-nos parecido muito útil a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), ou *Project Based Learning (PBL)*, uma técnica moderna que foca nas vivências práticas, levando a uma maior participação dos alunos durante o processo de aprendizado.

Nesta abordagem, sugere-se um problema, quanto melhor se ligado à própria realidade vivida pelo aluno, averiguam-se suas causas, levantam-se hipóteses, definem-se táticas de resolução, estabelece-se um plano de ação, concretiza-se este plano e avaliam-se os resultados. As ferramentas usadas são gráficos, estatísticas, vídeos, aplicativos, programas multimídias. Desta forma, os alunos são estimulados a serem criativos e práticos na resolução de problemas. Projetos de toda natureza têm aparecido

no Brasil: iniciativas do SESI, Fundação Ayrton Senna, SENAI, Centro Paula Souza, VIVO, Google, entre outras. É algo que não podemos ignorar.

Segundo o blog.lyceum.com.br/aprendizagem-baseada-em-projetos:

O Project Based Learning consegue envolver o ensino híbrido de diferentes recursos e métodos, além da transdisciplinaridade. Em outras palavras, engloba temáticas, competências e recursos de várias matérias acadêmicas.

É importante observar que a Aprendizagem Baseada em Projetos funciona de modo a desenvolver habilidades como autonomia, proatividade e curiosidade para a resolução de problemas. Também fomenta a comunicação interpessoal e o trabalho em equipe, tanto entre os alunos quanto entre estudantes e professor. Por sinal, o educador passa a ser um colaborador orientador e não apenas o encarregado de passar conteúdo de forma vertical.

Desata forma, os agentes da escola (diretor, professor, coordenador), juntamente com os alunos e toda comunidade escolar, elegem um tema gerador de trabalho, por exemplo, a falta de saneamento básico no entorno da escola. Cada ator deverá entrar com um saber diferente a cada questionamento dos próprios alunos: o professor da Matemática falará sobre a área e volume dos canos, o professor de Física, sobre a velocidade do escoamento, o professor de História sobre o alcance social de uma obra de infraestrutura, o professor de Língua Portuguesa tratará da linguagem usada para o contato com as autoridades, a feitura do diário de ações dos alunos e assim por diante, sempre mantendo o protagonismo do aluno.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Naturalmente, para que esta nova metodologia seja incluída, é preciso mudar a mentalidade dos professores, a fim de que abram mão do modelo convencional. Os professores precisam entender que, neste novo mundo, os saberes convencionais já chegam de outra forma, por meio das novas tecnologias. Ensinar ortografia para quem só utiliza o Word no mundo do trabalho é bobagem. É necessário transformar as atividades e avaliações. É preciso saber planejar o encaminhamento dos projetos para que assegurem o atendimento a todas áreas do currículo nacional, e para que eles se sintam preparados para os próximos passos de sua vida, ou seja, cursar o segundo grau, ser aprovado nos vestibulares, conquistar seus empregos e ser protagonista de sua própria vida.

Segundo Toyohara et al (2010)

O Plano de trabalho docente no ensino por projetos utilizando o modelo BIE (Buck Institute for Education) é comum as escolas programarem para o início de suas atividades pedagógicas a Semana de Planejamento, na qual professores, coordenadores e direção discutem a proposta pedagógica da escola e elaboram o(s) plano(s) de ensino ou o plano de trabalho docente para a(s) disciplina(s) que o professor ministrará durante esse período. Os planos de ensino, em geral, contemplam, na maioria das vezes, a justificativa do componente curricular em relação aos objetivos da proposta pedagógica da escola; os objetivos gerais e os específicos; os conteúdos ou os conhecimentos do componente curricular, o tempo destinado para o tópico a ser desenvolvido;

os procedimentos didáticos e os instrumentos e procedimentos de avaliação para acompanhar e controlar o processo de ensino-aprendizagem. Esse modelo tem sido utilizado pelos professores para todos os componentes dos currículos do Centro Paula Souza, tanto do ensino médio como do ensino técnico, porém quando o professor lança a ideia de desenvolver projetos, o trabalho assumido pelos alunos se transforma no plano de ensino do professor, ou seja, os desdobramentos ficam na dependência dos avanços conquistados pelos alunos ao desenvolverem as ações, na maioria dos casos, por eles propostas. Com relação ao planejamento do plano de ensino ou de trabalho docente, quando questionados os docentes afirmam elaborar o documento no início de suas atividades, mas que não o seguem como um guia de orientações, caracterizando em muitos casos no preenchimento de formulários para o cumprimento burocrático, como apontado por alguns autores. [Luckesi 1994], [Fusari 1998]. Para o desenvolvimento de um plano de trabalho docente voltado para a pedagogia de projetos, é necessário que o educador reflita a educação numa perspectiva de situações que facilitem o processo de construção do conhecimento e de desenvolvimento de habilidades básicas importantes para o estudante. É importante que o professor domine, pelo menos, os conhecimentos de sua área de atuação para poder relacioná-los com as outras áreas do conhecimento, refletir e planejar como coordenar informações e articular diferentes pontos de vista, bem como estimular o trabalho em equipe, despertando o prazer pela pesquisa, pelo diálogo, respeito mútuo, cooperação, proporcionando condições para que os alunos conquistem autonomia para a resolução de problemas

Além disso, as escolas têm de estar equipadas com computadores, plataformas de conteúdo, equipamentos de projeção que são os materiais com que irão trabalhar no futuro.

Esta mudança, tão necessária, não se fará rapidamente, porque, na base dela, está a capacidade do diálogo e aceitação pelo professor de que sua disciplina não é a mais importante, mas é parte de um saber. Cada vez mais, neste momento histórico, enfrentamos este desafio: a educação continua refratária a novas conquistas, sendo que muitos professores ainda acreditam “no giz e apagador” e no seu próprio saber, passado de maneira tradicional e individual.

Além disso, há poucas reuniões de Planejamento ou de discussão sobre o assunto. Há escolas em que chegamos ao absurdo de não conhecer completamente nem a equipe com que trabalhamos, compartimentados também em nossas salas, em nossos horários, em nossas vidas, sem também aprendermos uns com os outros.

Algumas iniciativas, como as do Centro Paula Souza, têm sido propiciadas aos docentes como vemos em em Toyohara et all (2010)

o Centro Paula Souza, empenhado em atualizar os professores e alinhar as propostas pedagógicas com as citadas mudanças, tem se dedicado a fornecer um programa de formação continuada aos seus professores. O curso Aprendizagem Baseada em Projetos, desenvolvido em 2008 e 2009, é um dos cursos dentro desse programa de atualização que procurou envolver professores do ensino médio e do técnico para discutir o planejamento e implantação do PDT - Plano de Trabalho Docente – direcionado ao desenvolvimento de projetos, enfatizando projetos interdisciplinares formulados de acordo com o modelo ABP - Aprendizagem Baseada em Projetos - proposto pelo Instituto BIE - Buck Institute for Education (www.bie.org). A proposta citada é a de ABP focada em padrões, que deve refletir a ênfase dada atualmente ao desenvolvimento do conhecimento, domínio do conteúdo, ao desempenho e ao sucesso na aprendizagem [Markham et al 2008].

Os docentes, entretanto, em geral, são muito refratários a estas propostas,

mostrando-se muito ligados ao Ensino tradicional, deixando a Aprendizagem Baseada em Projetos para os Trabalhos de Conclusão de Curso. Quando, porém há empenho de todas áreas das escolas, o resultado é fascinante, como nos mostra o livro **METODOLOGIAS ATIVAS: Relatos de Experiências do Centro Paula Souza** (<http://forum.cpscetec.com.br/livros/1557973760.pdf>), em que se discorre sobre várias experiências relevantes já executadas nas escolas do Centro.

A falta de interesse dos alunos, os conteúdos defasados, a pouca adesão docente a novas metodologias ativas nos têm levado aos índices do Pisa do começo do nosso artigo. Nossos colegas de Singapura aprenderam mais facilmente esta lição. Quanto à questão proposta: “será o fim da aprendizagem por componentes curriculares?”, a resposta é obviamente “não”, porque cada componente é parte do todo e cada parte contribui com sua especificidade, mas sempre lembrando que é parte; importante, mas parte; que só se junta por meio da vontade e do diálogo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. **Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva**. Ciência & Saúde Coletiva. II (1-2), 1997.

FOLLARI, R. A. “**Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade**”. In: BIANCHETTI, L., JANTSCH, A. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes. 1995

GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, Edgar et al. **O problema epistemológico da complexidade**. Mem Martins (Portugal), Editora Europa-América, [s.d.] (Biblioteca Universitária).

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários a Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As origens da modalidade de currículo integrado**. In:_____. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Sandra Paula **Metodologias Ativas: Relatos de Experiências do Centro Paula Souza** / Sandra Paula da Silva, Luciana Ruggiero Gonzalez, Herlandí de Souza Andrade, Esmeralda Aparecida de Oliveira, Marinês Oliveira Perez, Sandra Helena da Silva de Santis, Alair Helena Ferreira, Mauro Zackiewicz (orgs) [et al.] – Jundiaí: Edições Brasil / Editora Fibra, 2019. Volume 1

<http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-ap> www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa173.pdfrendizagem/o-que-e-transdisciplinaridade/

pt.wikipedia.org/wiki/Interdisciplinaridade<https://blog.lyceum.com.br/aprendizagem-baseada-em-projetos/>

http://www.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1438818370_ARQUIVO_ArtigoINTERDISCIPLINARIDADEATRAJETORIAHISTORICADEUMCONCEITOWilmaACRAdeMelo.pdf

TOYOHARA et al PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010. **Aprendizagem Baseada em Projetos – uma nova Estratégia de Ensino para o Desenvolvimento de Projetos** <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0174-1.pdf><http://inep.gov.br/pisa>

SOCIOLOGIA E LITERATURA NA SALA DE AULA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JAIR TOLEDO XAVIER

Data de aceite: 01/06/2020

Kassiano César de Souza Baptista

Graduado em Sociologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP).

Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário SENAC – Campus Santo Amaro. Professor da disciplina de Sociologia da rede estadual de ensino de São Paulo, desde 2009. Atualmente sou Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Ver: <http://lattes.cnpq.br/0640428882325028>. Contato: <mailto:professorkassiano@gmail.com>

RESUMO: Este trabalho relata um projeto interdisciplinar de ensino e aprendizagem entre as disciplinas de Sociologia e Língua Portuguesa/ Literatura, com estudantes do segundo ano do ensino médio da Escola Estadual Professor Jair Toledo Xavier, no que tange ao aprofundamento das habilidades de leitura e escrita. Os objetivos gerais são que eles associem a literatura como ferramenta de interpretação das dinâmicas sociais, muitas vezes antagônicas, de uma determinada época e localidade. Os objetivos específicos são que os aprendizes terminem o ensino médio sabendo da importância do hábito da leitura na compreensão do mundo à sua volta, de como

ela é útil como expressão cultural de um povo e de mudança da sua realidade. As metodologias empregadas são: Leituras individuais, Produção de diário pessoal e Rodas de leitura. Como o projeto está em andamento, os resultados parciais verificados foram uma melhora considerável nas habilidades de leitura e escrita dos alunos das turmas escolhidas e uma mudança no ambiente escolar, experimentando a interligação da linguagem da literatura, como de outras manifestações artísticas, com a linguagem científica dos conteúdos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia. Literatura. Educação escolar. Avaliação.

ABSTRACT: This work reports an interdisciplinary project of teaching and learning between the disciplines of Sociology and Portuguese Language / Literature, with students of the second year of high school at the Professor Jair Toledo Xavier State School, with regard to the deepening of reading and writing skills. The general objectives are that they associate literature as a tool for interpreting the social dynamics, often antagonistic, of a given time and location.

KEYWORDS: Sociology. Literature. Schooling. Evaluation.

INTRODUÇÃO

A maioria dos educadores concorda com a necessidade de mudança na prática educativa, porém, não constituem um padrão os casos de experiências realizados (Tendo que ser valorizados!) que apontem para uma maneira nova de ensinar e aprender. Trabalhar com o recurso didático de projetos é importante para a atuação do professor e como inovação na prática de ensino e aprendizagem. No que consiste tal importância?

Ela consiste no fato de se trabalhar com projeto dentro da escola como uma mudança no foco e no significado da aprendizagem. Ou seja, basicamente, a ferramenta educacional de projetos muda o foco da educação do professor para o aluno, tornando a aprendizagem mais significativa, pois o educando é incentivado a participar ativamente do processo de construção do seu próprio aprendizado, sentindo-se motivado, durante o percurso do projeto, à criação, à reflexão e à tomada de decisão. Em outras palavras: *Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento.* (PRADO, 2005: p. 13)

No seu texto “O direito à literatura”, o professor Antonio Candido (2004) nos adverte para a necessidade da literatura como sendo um direito humano básico, tal como a educação e a saúde, pois ela é uma maneira da humanidade dialogar com o seu passado, possibilitando o futuro. Sendo assim, o presente texto aborda uma experiência de ensino e aprendizagem baseada na metodologia de projetos, numa Escola pública da cidade de São Paulo, com alunos do Ensino médio, envolvendo de forma interdisciplinar as disciplinas de Sociologia e de Língua Portuguesa/ Literatura. Como recorte metodológico, este relato trata-se da “produção de um diário pessoal por parte dos alunos”. Os objetivos gerais são que os eles interpretem a linguagem literária como um instrumento fundamental na apreensão das dinâmicas socioeconômicas, políticas e culturais antagônicas da atual época histórica e localidade; e, por intermédio disso, construir o seu processo de identidade compreendendo o seu modo de atuação no mundo e a relação com o outro. Os objetivos específicos, por sua vez, são que os alunos terminem o ensino médio, última etapa da educação básica, sabedores da importância do hábito da leitura na interpretação do mundo a sua volta, das relações socioculturais estabelecidas pelos indivíduos e de como ela é útil como expressão cultural de um povo e de mudança da sua realidade. Também, como decorrência disso, melhorar os índices escolares em Língua Portuguesa da Unidade escolar nas avaliações externas realizadas no 3º Ano do Ensino médio (IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

Portanto, trabalhar com projeto interdisciplinar dentro da escola, rompe com o modelo tradicional de educação tradicional (“bancária”), no qual a dicotomia entre teoria e prática é muito presente; possibilitando uma mudança para os envolvidos no processo de ensino-

aprendizagem, pois percebem os conteúdos curriculares como parte de um mesmo todo. Nas palavras de Gasparian: *De uma maneira mais simples, mas sem ser simplista, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade representam uma nova abordagem científica, cultural, espiritual e social.* (GASPARIAN, 2006: p. 263)

INTERLIGANDO LITERATURA E SOCIOLOGIA NA ESCOLA: RELATO DA EXPERIÊNCIA

A experiência de interligar os conteúdos curriculares de Sociologia e Língua Portuguesa/ Literatura no processo de ensino e aprendizagem ocorre na Escola Estadual Professor Jair Toledo Xavier, localizada na região norte da cidade de São Paulo, bairro Vila Brasilândia, sob jurisdição da Secretaria de Estado da educação, particularmente a Diretoria de Ensino Norte 1. A Unidade escolar funciona em três períodos ofertando dois níveis de ensino: Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano), no período vespertino e Ensino médio (1º ao 3º Ano), nos períodos matutino e noturno; sendo que no segundo período mescla-se algumas turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos), do Ensino médio. De acordo com dados da PRODESP (Sistema de programa de dados do Estado de São Paulo), informados pela diretora Ana Lúcia Winckler, a escola possui atualmente 1812 alunos ativos¹ em todos os níveis de ensino.

O projeto iniciou-se no ano de 2016 com previsão de término em 2018 e está sendo desenvolvido com quatro turmas do 2º Ano do Ensino Médio (A, B, C e D), período matutino, que são observadas nos seus dados de avaliação externa em Língua Portuguesa desde o ano anterior, quando estavam no 1º Ano. Os professores responsáveis por acompanhá-los neste percurso de aprendizagem é o Professor Kassiano César de Souza Baptista, na disciplina de Sociologia (Fixo no projeto), tendo duas aulas por semana em cada sala e os professores da disciplina de Literatura (Alterados anualmente)², dispendo de cinco aulas semanais em cada sala.

No começo do ano de 2016, ao término do 1º Bimestre, foi diagnosticado pela equipe escolar um rendimento de 58,35% dos alunos do 1º Ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa na AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo)³, instrumento de avaliação processual interno da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, que auxilia os professores e direção, bimestralmente, no processo de ensino e aprendizagem. Após isso, com o objetivo de melhorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos até

1. Segundo explicado pela Diretora Ana Lúcia Winckler, é considerado “alunos ativos” no sistema aqueles matriculados na escola e que estão frequentando as aulas, desconsiderando os “inativos”, alunos que estão matriculados em outra escola. Não nos foi informado dados sobre evasão escolar.

2. Por critérios de atribuição de aulas ocorridos anualmente, os professores de Língua Portuguesa/ Literatura foram alterados de 2016 para 2017. Diante disso, a Coordenação pedagógica da Unidade escolar optou por deixar o professor de Sociologia como responsável fixo do projeto.

3. Para saber mais sobre a AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo) e os dados utilizados aqui, acesse a Plataforma “Foco Aprendizagem”. Ela é um indicador das escolas estaduais desenvolvido pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, com o intuito de auxiliar as escolas com dados de rendimento escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Ver: <http://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/>

o término do ensino médio, em 2018, foi elaborado o projeto tendo como eixo a Literatura na sala de aula como uma das formas de interpretar e dar significado à sociedade, a sua relação com a Sociologia, como forma de interpretação dos fenômenos sociais e, também, uma maneira de melhorar o nível de leitura e escrita dos alunos no final do ciclo do Ensino médio.

A “construção de um diário pessoal”, atividade principal do projeto, é desenvolvida em dois momentos: O primeiro ocorreu em 2016, quando os alunos participantes estavam no 1º Ano. Dentro da discussão nas aulas de Sociologia sobre o tema “Cultura, diversidade e Socialização”, o professor da disciplina trabalhou o filme norte-americano, baseado numa experiência educacional concreta, chamado “Escritores da Liberdade”, do diretor Richard LaGravenese, lançado em 2007; relacionando as questões envolvidas no longa-metragem com as aulas. No filme os alunos são estimulados pela professora, a partir da leitura do livro “Diário de Anne Frank”, a contarem as suas próprias histórias através de um diário pessoal, tanto que no final são publicados numa coletânea intitulada: “Os diários dos escritores da liberdade”. Inspirados nisso, os alunos do projeto são desafiados a pensarem na possibilidade de construírem, também, os seus próprios diários, porém, somente quando estiverem no 2º Ano do Ensino Médio. Durante o 1º Ano do Ensino Médio, juntamente com a professora de Língua Portuguesa/ Literatura, os alunos vão tendo contato com o estilo de escrita narrativo através da leitura do livro “Quarto de despejo”, da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus. Durante este processo os aprendizes produzem um relato pessoal para as disciplinas envolvidas no projeto sobre o seu próprio processo de socialização, algo como uma “leitura sociológica do mundo”, que são apresentados numa roda de leitura no final do ano letivo. Essas atividades constituem o cerne formativo a partir do qual o “diário pessoal” será construído. O segundo momento é o atual, quando os alunos, de fato, constroem um “diário pessoal” tendo como base o que foi trabalhado no ano anterior. Este trabalho teve seu início no mês de maio de 2017, segundo bimestre, com previsão de término no final do mês de novembro de 2017, no quarto bimestre.

METODOLOGIA E JUSTIFICATIVAS

A metodologia organiza-se da seguinte forma: Cada aluno tem a liberdade de contar a sua história da maneira que lhe couber, afinal ele é o escritor. Por isso, as exigências são mínimas: Tem que ser um caderno e ser manuscrito. Isto possibilita uma maior criatividade por parte dos educandos e funciona como “quebra de barreiras”, pois, em muitos casos, há o questionamento de não quererem se expor e escrever sobre si. Como saída, podem abrir mão da sua “imaginação literária” no momento da escrita, por exemplo, na criação de um “heterônimo”.

As justificativas para a escolha da construção de um diário pessoal manuscrito

reside no fato, dentre outros aspectos, desta geração viver num mundo tecnológico e estarem, diuturnamente, conectados às redes sociais. O diário escrito com a própria letra do aluno, confeccionado artesanalmente página por página, funciona como o momento de conexão consigo mesmo, pois, ao escrever, há, dialeticamente, a reflexão daquilo que está sendo escrito e/ou ocultado. Conseqüentemente, o diário serve como um documento, uma espécie de “portfólio” de cada aluno, no qual parte da sua trajetória escolar, ou seja, a sua “época da escola”, está registrada para leitura futura e reflexão de vida. Essa atividade é realizada no 2º Ano e não no 1º Ano do Ensino Médio, devido ao fato dos alunos estarem um pouco mais maduros, já com 15 para 16 anos. Por outro lado, como os alunos já tiveram alguns conteúdos de Sociologia no 1º Ano, o seu raciocínio crítico já foi sendo estimulado, tendo eles a possibilidade de utilizá-lo na escrita do diário, possibilitando, assim, uma maior conexão com a Literatura por parte deles.

AVALIAÇÃO

O quesito avaliação é o elemento-chave deste tipo de trabalho, pois dependendo de como ele é conduzido pode acarretar no sucesso ou no fracasso dele. Por isso, a preocupação dos professores envolvidos em pontuar os critérios de avaliação. Primeiro ponto, há a necessidade de uma relação ética entre todos os envolvidos (Professores – leitores e Alunos – escritores). Há a preocupação em construir uma relação de confiança com os alunos e de sigilo das informações lidas, para que a atividade do diário pessoal atinja o seu objetivo pretendido, que os alunos relatem suas vivências. Segundo, não há correção ortográfica e gramatical. Os professores entendem que realizar a correção, nesta atividade em específico e pelo caráter diferencial que ela possui, acarreta uma “invasão de privacidade” na liberdade criativa do aluno-autor. Anotações e sugestões são feitas no final do diário ou numa folha avulsa entregue a cada aluno. Terceiro, a socialização das histórias. Após a entrega dos diários pelos alunos e leitura dos professores envolvidos, há a devolutiva individual em novembro e um outro desafio proposto: Que os alunos troquem as suas experiências na produção do diário e na leitura coletiva de trechos, para aqueles que se dispuserem, na roda de leitura organizada no final do ano letivo. Quarto e último ponto dos instrumentos de avaliação, a atribuição da nota. Em conjunto, os professores responsáveis decidiram por estipular 1,0 ponto a mais no conceito final de cada aluno que fizer o diário. A escolha por esse critério justifica-se pela peculiaridade da atividade, pelo fato das dificuldades e resistências iniciais em escrever suas histórias para outras pessoas lerem. Por isso, por se disporem a produzirem o diário pessoal, já que alguns alunos optaram por não fazer, que se decidiu por essa forma de atribuição da nota, ao invés de classificar os diários e seus escritores numa escala de 0 a 10 pontos.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

O projeto tem duração de três anos (2016 a 2018), por isso os resultados aqui obtidos são parciais. Por alterar a estrutura pré-determinada da grade curricular do Estado de São Paulo e mexer no “ritmo diário” das aulas das disciplinas de Sociologia e Língua Portuguesa/ Literatura, o projeto interdisciplinar, que tem como eixo central, a produção de um diário pessoal pelos alunos, sofreu resistência por parte de setores da equipe administrativa da Escola e de alguns professores, justamente pela necessidade intrínseca de uma flexibilidade na organização escolar. Como alternativa para o projeto acontecer, vinculou-se ele aos resultados dos alunos na Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), mecanismo de avaliação processual da Secretaria de Estado da Educação, na disciplina de Língua Portuguesa; servindo como um termômetro e parâmetro para justificar a sua existência. Portanto, o resultado nesta prova dos alunos do 1º Ano do Ensino Médio, no 1º bimestre de 2016, ponto de partida do projeto, foi de 58,35%. No bimestre seguinte (2º), já com o projeto iniciado, as turmas selecionadas permaneceram com o rendimento parecido com o total das turmas que realizaram a avaliação no bimestre anterior (56,8%). No terceiro bimestre, por outro lado, houve uma queda acentuada no resultado da avaliação das turmas selecionadas (39,8%). Os professores envolvidos no projeto entendem esta queda nos dados como algo normal, pois o projeto estava na sua fase inicial e alunos, professores e comunidade escolar ainda não tinham absorvido a ideia de uma forma global.

Em 2017, quando erros foram corrigidos, resistências foram superadas e houve um planejamento desde o começo do ano, inclusive com apoio da equipe administrativa da Unidade escolar, informando alunos, professores e comunidade escolar sobre o projeto, sendo selecionadas as quatro turmas do 2º Ano do Ensino médio, período matutino (A, B, C e D), como participantes, para melhor desenvolvimento do trabalho, os resultados dos alunos envolvidos na Avaliação (AAP) foram mais satisfatórios, passando de 36,15%, no 1º Bimestre, para 56,9%, no 2º Bimestre. Os dados do 3º Bimestre da AAP ainda não estão disponíveis.

Afora a parte “técnica” de avaliar um projeto educativo, como destacado acima, há, principalmente, a parte humana do processo. Em outras palavras, estamos lidando com pessoas e não com objetos inanimados, mas sim, adolescentes no seu processo educativo. Para a disciplina de Sociologia os resultados podem ser vistos na relação direta que os alunos fazem com o mundo a sua volta, a forma como enxergam isso e expressam no diário; como na relação indireta que fazem com os conteúdos curriculares da disciplina aprendidos durante as aulas e o espírito crítico ao questionarem os fenômenos sociais e padrões de pensamento e comportamento. No que tange propriamente ao processo de ensino e avaliação de Sociologia, há uma diferença nítida “antes do diário” e “depois do diário”, por parte do professor, pois verifica-se, após a leitura desses registros, uma forma

diferente de ver o aluno e, conseqüentemente, de avaliá-lo. Em suma, a atividade do diário possibilita ao professor de Sociologia um outro olhar, um olhar mais apurado sobre as dificuldades de aprendizagem de determinado aluno e, mais do que isso, uma mudança mais qualitativa no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, os resultados mais profundos e humanos da formação escolar não transparecem em curto prazo nos índices escolares, eles aparecem na relação social do dia a dia do ensinar e do aprender, na produção dos diários e, particularmente, na interpretação do mundo pelos alunos e de si mesmos como agentes sociais transformadores da sua realidade e, também, na melhora da convivência escolar entre alunos e professores e entre alunos e alunos. Conforme o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2012), a disciplina de Sociologia, com seus temas e conteúdos, objetiva despertar o pensamento crítico no aluno diante dos fenômenos sociais à sua volta, estranhando-o, e, assim, questionar os “padrões de normalização” da vida social, mostrando a atuação social e cultural do ser humano na história. Além disso, na questão individual, a disciplina de Sociologia possibilita a compreensão da identidade como sendo de natureza sociocultural, na relação que se estabelece entre os indivíduos. A individualidade humana se dá na coletividade, na relação com os diversos grupos sociais.

Para 2018, quando as turmas escolhidas estiverem no 3º Ano do Ensino Médio, última fase da educação básica, obras de literatura nacional serão utilizadas nas aulas de Sociologia (Tema geral: Política.) para compreensão de um determinado contexto histórico e atividades autorais serão elaboradas pelos alunos, tendo como base o que já foi produzido por eles. Como há uma constante mudança de período, do matutino para o noturno, do 2º para o 3º Ano, os professores definirão o andamento do projeto no próximo ano.

Todavia, como trabalhar com projetos dentro da escola envolve uma mudança de mentalidade e prática, é essencial que os professores saibam trabalhar com esse recurso metodológico, não apenas no sentido prático de elaboração do mesmo, mas sim de um ponto de vista epistemológico, entendendo o processo cognitivo/científico que está por trás em se navegar num projeto interdisciplinar e transdisciplinar. Trabalhar com projetos é utilizar-se constantemente da pesquisa para a apreensão global de um determinado problema e na caminhada para sua resolução.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. “O direito à literatura”. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 2004.

GASPARIAN, M. C. C. A psicopedagogia e as questões da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. **Revista Psicopedagogia**, vol 23, n. 72. São Paulo, 2006.

PRADO, M. E. B. B. “Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações”. In: ALMEIDA, M. E. B; MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília, 2005.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**: coordenação geral: Maria Inês Fini; coordenação de área: Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012.

IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÕES EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DA AMAZÔNIA OCIDENTAL: SOB A VISÃO DA TEORIA UNIFICADA DE ACEITAÇÃO E USO DA TECNOLOGIA

Data de aceite: 01/06/2020

Rosana Cláudia Smék Batista

Universidade Federal de Rondônia

rosana@unir.br

Rosália Maria Passos da Silva

Universidade Federal de Rondônia

rosaliapassos@unir.br

Gleimiria Batista da Costa Matos

Universidade Federal de Rondônia

gleimiria@unir.br

Rosalina Alves Nantes

Universidade Federal de Rondônia

rnantes@unir.br

RESUMO: Este artigo apresenta estudo realizado sobre a aceitação da tecnologia implantada na Universidade Federal de Rondônia, o Sistema Eletrônico de Informações (SEI), tendo como suporte teórico a Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT), desenvolvida por Venkatesh *et al.*, objetivando identificar a percepção dos usuários sobre os benefícios esperados, as dificuldades para a implantação do sistema e a resistência ao uso. Para tanto, fez-se uma pesquisa exploratória e quantitativa. Para coletados dados foi distribuído, via e-mail, formulário estruturado elaborado via *google forms*, usando-se escala

Likert. O tratamento dos dados coletados foi feito de duas formas: aplicando-se o método do Ranking Médio e confrontando com os aspectos propostos na teoria para questões específicas e estatística descritiva para as questões que tratam do perfil demográfico dos respondentes, chamadas de variáveis moderadoras, segundo a teoria. Concluiu-se que a idade é o moderador que influencia diretamente os construtos. E ainda, que os resultados com a implantação da plataforma, que mudou disruptivamente a forma de trabalho na organização, a aceitação é altamente positiva, havendo a percepção de que o sistema contribui para o aumento da produtividade e a agilidade na rotina.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT). Aceitação de tecnologia.

ABSTRACT: This article presents a study carried out on the acceptance of technology implemented at the Federal University of Rondônia, the Electronic Information System (SEI), having as theoretical support the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT), developed by Venkatesh *et al.*, aiming to identify the users' perception about the expected benefits, the difficulties for the

implementation of the system and the resistance to use. For this, an exploratory and quantitative research was carried out. For data collection, a structured form prepared via google forms was distributed via e-mail using the Likert scale. The treatment of the collected data was done in two ways: applying the Average Ranking method and confronting the aspects proposed in the theory for specific questions and descriptive statistics for the questions dealing with the demographic profile of the respondents, called moderating variables, according to the theory. It was concluded that age is the moderator that directly influences the constructs. And yet, the results with the implementation of the platform, which has disruptively changed the way of working in the organization, the acceptance is highly positive, with the perception that the system contributes to increased productivity and agility in the routine.

KEYWORDS: Electronic Information System (SEI). Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT). Technology acceptance.

1 | INTRODUÇÃO

A adoção de sistemas de informação (SI) por organizações trata-se atualmente de um grande desafio, onde a quebra de paradigmas na reestruturação de sua forma de atuação global, causa grande impacto para todos os níveis na instituição. A partir da adoção, existe uma expectativa de que os sistemas de informação possam ser utilizados de forma satisfatória aos benefícios esperados para realização do trabalho. Para analisar a aceitação da implantação do Serviço Eletrônico de Informações (SEI), em uma universidade da Amazônia Ocidental, buscou-se apoio na Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT), desenvolvida por *Venkatesh et al.* (2003), a fim de averiguar as dificuldades na implantação e o reflexo dessas na aceitação dos usuários após a disponibilização aos servidores efetivamente.

Tem como objetivo geral, por meio de pesquisa de campo, investigar a aceitação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), na Universidade Federal de Rondônia na perspectiva da Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT). Os objetivos específicos são: levantar os benefícios esperados com a implantação do SEI pelos usuários (1), identificar as dificuldades na implantação do SEI, na perspectiva dos usuários (2), verificar se há resistência ao uso do SEI, na perspectiva dos usuários (3).

Este artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução é apresentado o referencial teórico adotado, em seguida a explanação da metodologia utilizada, na sessão 4 apresentam-se os resultados e discussões, finalizando com as conclusões.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

É fundamental contextualizar a importância e a evolução dos sistemas de informação (SI) para adentrar na Teoria Unificada de Aceitação e Utilização de Tecnologia (UTAUT)

que embasa esta pesquisa, objetivando não só entender esse entorno acerca da temática pesquisada, mas também a relevância para uma compreensão ampliada de um processo de escolha, implantação e aceitação de uma tecnologia.

O mercado evoluiu e como consequência as relações comerciais acompanharam o ritmo desenvolvimentista, porém a busca por um lugar de destaque no mundo empresarial não é mais novidade, ao decorrer dos anos inúmeras foram as tecnologias e métodos que surgiram e surgem hodiernamente visando colaborar para o crescimento das empresas e suas atividades, entre esses procedimentos destacamos os sistemas de informações (RAINER; CEGIELSKI, 2012).

De acordo com Oliveira (2012) sistemas de informações gerenciais funcionam como uma ferramenta capaz de apresentar aos gestores ou administradores da empresa todas as informações necessárias para que sejam melhorados, implantados ou retirados certos processos. O mesmo visa descrever de forma simples e objetiva tudo que envolve a empresa, destacando as informações mais necessárias ao desenvolvimento da empresa junto ao mercado ou suas relações comerciais.

O Sistema de Informação (SI) tem como elemento principal a gestão da informação, sendo a transformação dos dados, elementos brutos - que não possibilitam nenhuma compreensão, em informações, proporcionando aos gestores conhecimento necessário para a resolução de problemas organizacionais, auxiliando a tomar decisões, tornando-as aptas a competir no frenético e competitivo mercado atual (BATISTA, 2012; BIO, 1985; FREZATTI *et al.*, 2009; LAUDON *et al.*, 2011).

A interação entre os sistemas de informação e as tecnologias pode ser considerada fundamental para que as empresas venham a desenvolver uma execução precisa de suas atividades. Procurar formas ou meios de agilizar o processo da obtenção de informações pode ser considerada de extrema importância para as empresas, uma vez que essa agilidade pode lhe render certos benefícios junto ao mercado e colaborar para que a mesma venha ser destacada das demais. Essa integração pode propiciar um ambiente interno saudável oportunizando a organização traçar novas metas, realizar um planejamento estratégico mais fundamentado, entre outros processos (BEAL, 2012).

Todos esses processos têm como base fundamental as informações, sem as quais empresas podem levar anos para alcançar um desenvolvimento eficiente. Diante deste contexto a administração pública também precisou se adequar a rapidez do mercado para atender os cidadãos de forma mais eficaz.

Além desta contextualização sobre o significado e a importância dos sistemas de informação (SI), na sequência serão abordados dois recursos utilizados nesta área para facilitar o planejamento e a tomada de decisões.

2.1 Enterprise Resource Planning (ERP)

Enterprise Resource Planning (ERP) é conceituado como um recurso organizacional de planejamento que visa integrar todas as atividades realizadas pela organização, tornando possível padronizar as práticas dos departamentos componentes dela, desde o faturamento até os pagamentos realizados (LAUDON; LAUDON, 2010). Para os autores significa que tal procedimento torna possível para administração e gestão ter um controle preciso de tudo que ocorre internamente na empresa. Por meio de relatórios precisos os gestores podem identificar possíveis dificuldades financeiras, produtivas ou a necessidade de mudança em determinado planejamento.

De acordo com DAVENPORT, esse método é muito utilizado por empresas de grande porte, uma vez que se tornam necessários a padronização dos procedimentos e práticas realizadas, um maior acompanhamento das ações praticadas dentro da organização e as necessidades que a mesma pode vir a possuir. A gestão financeira utiliza-se muito desse método, uma vez que seus relatórios são precisos quanto aos valores gastos e ganhos com a fabricação e comercialização dos produtos por parte da empresa, sendo uma boa base para a busca por melhorias em alguns setores relacionados a venda ou a fabricação de tais produtos (DAVENPORT, 2000).

Em geral as empresas o utilizam a fim de controlar os procedimentos realizados na produção, identificar possíveis posturas administrativas contrárias as que gestão aconselha ou até mesmo comprovar o desvio de valores financeiros por meio de práticas erradas de pessoas que exercem cargos de confiança (DAVENPORT, 2002).

2.2 Sistema de Apoio à Decisão (SAD)

Sistema de Apoio à Decisão (SAD) é um dos sistemas de informações muito utilizados atualmente pelas empresas, uma vez que auxilia as mesmas no planejamento estratégico, procurando resolver possíveis problemas internos da empresa (O'BRIEN, 2010). Por conta desse fato o sistema de informação tem se tornando um grande aliado das empresas, suas bases de informações são precisas quando a resolução de problemas por meio de uma visão mais estratégica, buscando sempre a evolução da empresa (O'BRIEN, 2010).

O SAD trabalha com muitas fontes de dados, fornecendo aos administradores ou gestores um relatório preciso e com muitas possibilidades de solucionar os problemas. Isso pode ser apontando como um grande diferencial do mesmo perante os demais sistemas de informação, pois fornece uma visão geral dos possíveis problemas e as melhores saídas para a empresa diante dos mesmos, ressaltando sempre qual a melhor solução estratégica (STAIR; REYNOLDS, 2012).

2.3 Aceitação de um Sistema de Informação

Diante de um mercado que necessita da tecnologia para gerir os processos nas

organizações o volume de recursos investidos tomou uma significativa proporção dos orçamentos e a necessidade de avaliar se estão sendo bem empregados despertou para as pesquisas acerca da aceitação da tecnologia, visando verificar se o retorno está adequado, se os objetivos da implantação são atingidos observando a aceitação pelos usuários (Venkatesh *et al.* (2003).

Entre as diversas formas, disponíveis e validadas, de mensurar a aceitação e o uso de uma nova tecnologia está a *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology* (UTAUT) ou Teoria Unificada de Aceitação e Uso de Tecnologia, desenvolvida por Venkatesh *et al.* (2003), por meio da qual é possível identificar as características que influenciam aos usuários a adotar ou não uma tecnologia da informação em suas atividades.

Conforme esta teoria existe quatro construtos determinantes e quatro condições moderadoras para que ocorra a aceitação e a intenção de uso da Tecnologia da Informação pelas organizações Venkatesh *et al.* (2003). Os construtos são apresentados como: a expectativa da performance, a expectativa de esforço para uso, a influência social e as condições facilitadoras. Os autores definem quatro fatores, considerados moderadores, expostos como: o gênero, a idade, a experiência e a voluntariedade do uso por parte do usuário, apresentados na Figura 1.

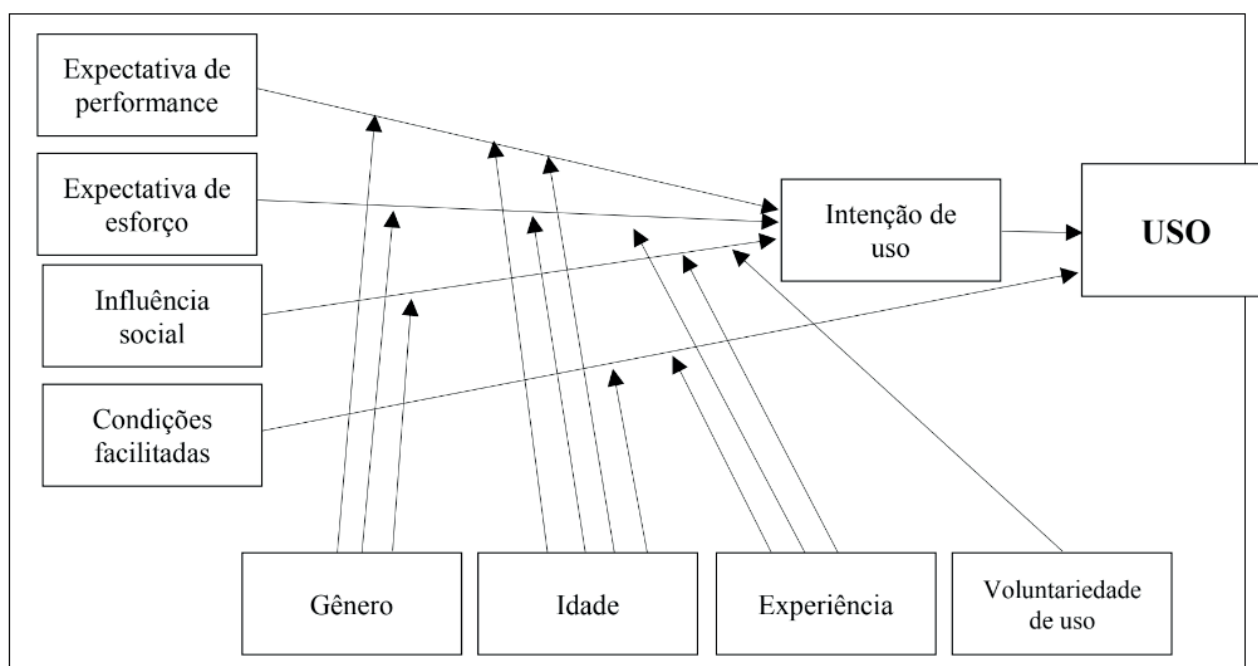


Figura 1: Modelo integrado em quatro construtos determinantes ao uso da TI e moderadores de relações-chave.

Fonte: Adaptado de Venkatesh et al. (2003).

Vale ressaltar que para ter um sistema de informação preciso e eficiente, é necessária a análise dos impactos que o mesmo gerará na empresa, além de estudar qual o SI que mais se aplica as necessidades da organização (LAUDON; LAUDON, 2010). Conforme estes autores a competência dos gestores na forma de condução do processo de implantação é

essencial, a eles cabe a missão de estar constantemente analisando e verificando como a empresa pode melhorar seus procedimentos ou processos, buscando os melhores meios de realizar um aperfeiçoamento das atividades já realizadas.

Nesse sentido percebe-se que o uso da tecnologia e suas ferramentas por parte dos processos gerenciais são relacionados diretamente as pessoas que coordenam ou gerem as empresas (LAUDON; LAUDON, 2010). Segundo os autores uma vez que os mesmos devem determinar como serão realizados os processos e procedimentos dentro da organização, ressaltando principalmente os objetivos que deseja alcançar por meio dos mesmos.

2.4 A importância da UTAUT para os processos organizacionais

Uma vez que forem realizadas as introduções de determinados processos tecnológicos em uma empresa, precisa-se ter alguns cuidados ou mesmo realizar uma supervisão mais aprofundada para verificar se os processos estão sendo positivos ou não para os objetivos traçados pela gestão (Venkatesh *et al.*, 2003). De acordo com os autores, por meio da UTAUT podem-se realizar esses procedimentos de verificar se os sistemas ou tecnologias utilizadas nas empresas estão realmente atingindo o objetivo desejado, tornando os procedimentos ou processos mais desenvolvidos. Analisando se os mesmos são bem aceitos pelos funcionários e se enquadrando nos setores onde foram implantados, além de fornecer um retorno aos gestores de como a empresa vem se comportando desde que foi realizada a introdução de determinados sistemas tecnológicos (Venkatesh *et al.*, 2003).

Mesmo com todas as alterações sofridas com a evolução tecnológica ainda existe a necessidade de ser averiguado se os sistemas ou ferramentas tecnológicas são bem aceitos por todos os envolvidos nos procedimentos gerenciais, se os mesmos são capazes de suprir determinada carência, seja produtiva, seja organizacional (BATISTA, 2012). Conforme o autor esse procedimento só pode ser realizado e aplicado com o passar do tempo, sendo comparado o desempenho e o desenvolvimento da empresa ou setores que se encontram envolvidos com os processos tecnológicos (BATISTA, 2012).

A teoria UTAUT Venkatesh *et al.* (2003) apoia esses pontos por meio dos seus fatores, analisando e apurando em quais situações os gestores optaram por incluir os procedimentos tecnológicos em suas empresas ou mesmo o que desejavam alcançar com tal implantação tecnológica. Conforme os mesmos uma vez que fique comprovado ou ressaltado que os processos tecnológicos estão contribuindo positivamente para a empresa e suas atividades pode-se destacar que ocorreu uma boa aceitação das tecnologias aplicadas nas mesmas. Sempre sendo passível de verificação ou análise ao longo do tempo, uma vez que quando determinada ferramenta ou procedimentos tecnológicos não estiverem mais atendendo as necessidades da instituição o mesmo precisa ser alterado

ou melhorado Venkatesh *et al.* (2003).

Sendo assim o uso da UTAUT, segundo Venkatesh *et al.*, vem somar aos processos organizacionais se aplicados de forma correta, devendo ser profundamente analisado ou estudado todos os processos tecnológicos quando forem ser implantados em suas atividades, mantendo um alto padrão dos serviços ofertados.

2.5 A Utilização do Sistema Eletrônico de Informações na Administração Pública

O Sistema Eletrônico de Informações (SEI) é uma plataforma multifunções que foi desenvolvida pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4), visando a eficiência administrativa e a sustentabilidade organizacional (TRF4, 2015). Os documentos institucionais são imprescindíveis para a rotina administrativa e sua história (TRF4, 2015). O SEI surgiu para quebrar o paradigma do arquivo físico de documentos, possibilitando por meio de uma plataforma de fácil compreensão a gestão de processos eletronicamente, trazendo agilidade com a comunicação *online* entre as unidades internas envolvidas e possibilitando acesso à usuários externos para assinatura de documentos (TRF4, 2015).

O sistema rompeu os limites do TRF4, para então, sob a coordenação do Ministério de Planejamento Orçamento e Gestão, dentro do projeto Processo Eletrônico Nacional (PEN), e passou a ser utilizado pelos mais diversos órgãos da Administração Pública nas três esferas de governo, colocando em prática a socialização do conhecimento em âmbito nacional (PEN-SEI, 2015).

Não foi objeto desta pesquisa, mas não se pode deixar de mencionar a representatividade deste projeto, diante da economicidade na aquisição de *softwares* de gestão, equipamentos e suprimentos, possibilitando melhor gestão dos recursos públicos. (TRF4). No Quadro 1 é apresentado um panorama atual do quantitativo de instituições que aderiram ao SEI.

	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	ESTATAIS	TOTAL
Formalizado¹	41	15	128	28	212
Cessão autorizada²	39	4	0	0	43
Implantado	97	9	2	6	114
Total	177	28	130	34	369

Quadro 1-Gestão do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) - ATUALIZADO EM 21/12/2018

Fonte: <http://www.planejamento.gov.br/pensei/adesao-ao-processo-eletronico-nacional-pen>

1.Pedido formalizado, aguardando autorização.2.Acordo de Cooperação Técnica assinado.

O quadro 1 pode-se verificar a quantidade de instituições que já aderiram ao Processo Eletrônico Nacional, observa-se nos totais apresentados mais da metade dos pedidos ainda aguardam autorização da cessão de uso, que proporcionará mais unidades

utilizando o sistema. Os que aparecem como implantados são as instituições que já utilizam efetivamente o SEI, com predominância da esfera federal como precursora.

3 | METODOLOGIA

Para elaboração deste artigo foi realizada uma pesquisa junto aos servidores da Universidade Federal de Rondônia. Para coletar os dados utilizou-se um instrumento de coleta estruturado, criado no *google forms*, distribuído pelo e-mail institucional. Para validação deste instrumento, o pré-teste objetivando identificar possíveis erros como conteúdo, redação e sequenciamento das questões COOPER(2016), este foi realizado junto aos servidores do gabinete da reitoria, entre os dias 08 e 10 de dezembro de 2018, obtendo ao todo onze respostas, de um total de quatorze servidores naquela unidade, não obteve nenhuma alteração após análise do pré-teste.

Foi disponibilizado via e-mail para os demais servidores, entre os dias 12 e 18 de dezembro de 2018, perfazendo um total de 1.283 servidores efetivos, sendo 468 da área meio e 815 da área fim, conforme relatório de gestão 2017. As respostas objetivas foram aplicadas por meio de afirmativas como escala Likert, que segundo Malhotra (2012) é um tipo de escala onde os indivíduos devem responder a afirmativa de acordo com seu grau de concordância ou discordância, podendo ir de concordar totalmente até discordar totalmente. Esse tipo de análise não visa comparação entre dois objetos, mas perceber a satisfação ou falta dela através das assertivas do instrumento de coleta, sendo, portanto, trabalhadas como medidas intervalares (Malhota, 2012).

Antes de prosseguir com a análise dos dados propriamente, foi verificada a confiabilidade utilizando o *software IBM SPSS Statistics 25 (SPSS25)*, que obteve como resultado o coeficiente Alfa de *Cronbach* de 0,845, com nível de confiabilidade em 95%.

A Teoria Unificada de Aceitação e Utilização de Tecnologia-UTAUT foi utilizada como aporte teórico para realização da pesquisa, conforme constructos independentes e moderadores, bem como as assertivas apresentadas constantes no instrumento de coleta, abaixo descritas no Quadro 2:

Constructos independentes		Assertivas
Expectativa de desempenho	Mostra o grau de expectativa de contribuição com o desempenho do trabalho.	A mudança de sistema prejudicou meu trabalho em alguns aspectos.
		Considero o SEI útil ao meu trabalho diário.
		O SEI permite que eu termine minhas tarefas rapidamente.
		O uso do SEI contribui com o aumento da minha produtividade.

Constructos independentes		Assertivas
Expectativa de esforço	Evidência a percepção da facilidade do uso do sistema.	No início tive dificuldades em utilizar o SEI.
		Ainda tenho dificuldades em utilizar o SEI.
		Tenho colegas que têm dificuldades em utilizar o SEI.
		Para mim, o SEI é claro e compreensível.
		Foi (é) fácil aprender a usar o SEI.
Influência social	Percepções coletivas sobre o uso do sistema.	Tenho colegas que resistem ao uso do SEI.
		Meu superior apoia o uso e as facilidades do SEI.
		O sistema anterior (SINGU) era mais eficaz.
Condições facilitadoras	Crença na estrutura de suporte ao sistema.	Existem informações e manuais disponíveis que me ajudem a utilizar corretamente o SEI.
		Os treinamentos iniciais para o uso do SEI foram eficazes.
		O setor de informática está apto a sanar dúvidas e proporcionar o suporte necessário ao uso do SEI.
		As informações e funcionalidades do SEI são confiáveis.
		As funcionalidades do SEI são suficientes para meu trabalho diário.
Moderadores		Questões
Gênero		Questões demográficas.
Idade		
Experiência		Escolaridade. Tempo de atuação no órgão. Tempo de experiência com sistemas e informática (em toda a vida profissional).
Voluntariedade de uso		Não se aplica, pois, o uso do sistema não é facultativo.

Quadro 2: Ancoragem do questionário ao modelo UTAUT.

Fonte: Adaptado de Gomes (2014).

Quanto os demais dados obtidos pelo instrumento de coleta, se referem aos construtos apresentados acima e composto por 18 afirmativas, distribuídas entre os construtos propostos pela teoria UTAT, sendo assim distribuídos: expectativa de desempenho (1 a 5), expectativa de esforço (6 a 10), influência social (11-13) e condições facilitadoras (14-18), classificadas pela escala Likert, onde o respondente indica seu grau de concordância ou discordância a cada uma delas (Malhota, 2012). Do total das afirmativas há uma divisão também ao que se refere a questões contrárias e favoráveis. Abaixo tem-se o Quadro 3, onde são atribuídos os valores, quantitativo e qualitativo, dado a cada resposta.

Resposta	Variável qualitativa	Variável quantitativa
Discordo totalmente	Muito baixo	1
Discordo parcialmente	Baixo	2
Nem concordo nem discordo	Neutro	3
Concordo parcialmente	Alto	4
Concordo totalmente	Muito Alto	5

Quadro 3: Valor atribuído a cada uma das respostas da escala.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Embasado em Malhota (2012) para efetuar a análise dos dados, utilizou-se uma abordagem quantitativa visando estabelecer o Ranking Médio, a fim de que seja possível medir o grau de concordância dos respondentes com as diferentes assertivas, obtido a partir da divisão da média ponderada alcançada pela da frequência de respostas obtidas e a valoração atribuída a cada uma delas conforme apresentada nos resultados e discussões, dividindo-a pela totalidade de respostas obtidas.

Como produto da análise, de acordo com o proposto pela escala Likert, visou investigar, na perspectiva dos usuários, a aceitação, identificar os benefícios esperados, as dificuldades na implantação e verificar a resistência ao uso, ao vivenciarem a experiência com a ferramenta recentemente implantada na UNIR, as quais serão detalhadas nos resultados obtidos na próxima seção.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção são apresentados, os resultados obtidos analisando os dados coletados entre os usuários do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), da Universidade Federal de Rondônia.

4.1 Identificação da população analisada

Buscou com a análise do perfil dos entrevistados identificar os moderadores necessários para possibilitar a interpretação do impacto causado na rotina dos servidores após a implantação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), sob a visão da Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT). Ressaltou que o fator moderador-voluntariedade de uso não foi considerado nesta pesquisa, por ser um sistema de uso obrigatório, portanto, não se aplica pesquisar a facultatividade junto aos respondentes. Os dados apresentados na sequência, são referentes aos demais moderadores da teoria acima descrita, a saber, dois demográficos, idade e sexo e o outro, experiência, esta subdivida em escolaridade, tempo de atuação no órgão pesquisado e tempo de experiência com sistemas e informática em sua vida profissional.

A população desse estudo compreende os servidores, docentes e técnicos, da Universidade Federal de Rondônia, perfazendo um total de 1.283 servidores de carreira,

desses 815 professores e 468 técnicos, distribuídos entre os sete campi e a sede (UNIR, 2017). Desse universo obteve-se 181 respondentes, sendo excluídos 3 por não responderem integralmente.

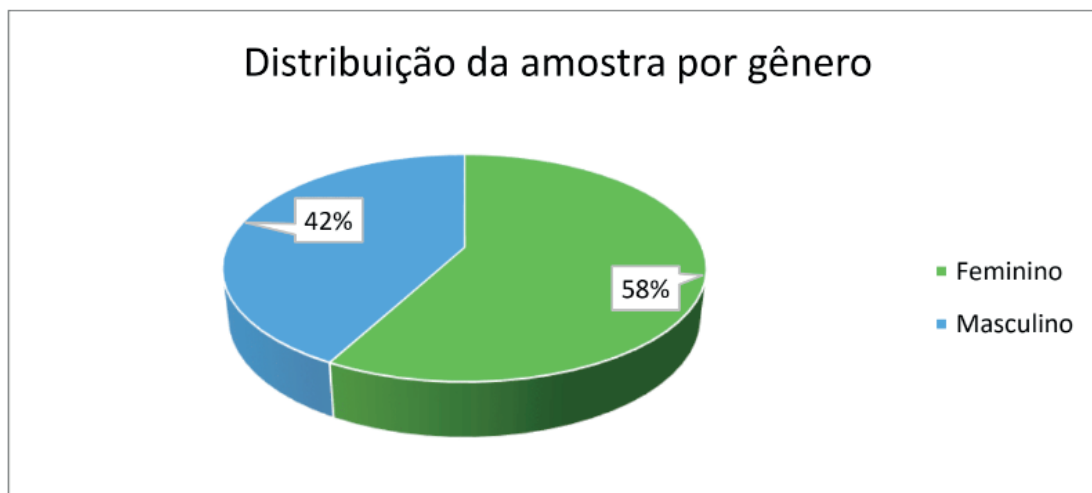


Gráfico 1: Distribuição da amostra por gênero

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como ilustrado graficamente acima a maioria dos respondentes é do gênero feminino (58%). No Gráfico 2 é identificada a distribuição por faixa etária dos respondentes, classificação efetuada de acordo com a classificação etária do IBGE, excluídas a não identificadas na pesquisa.

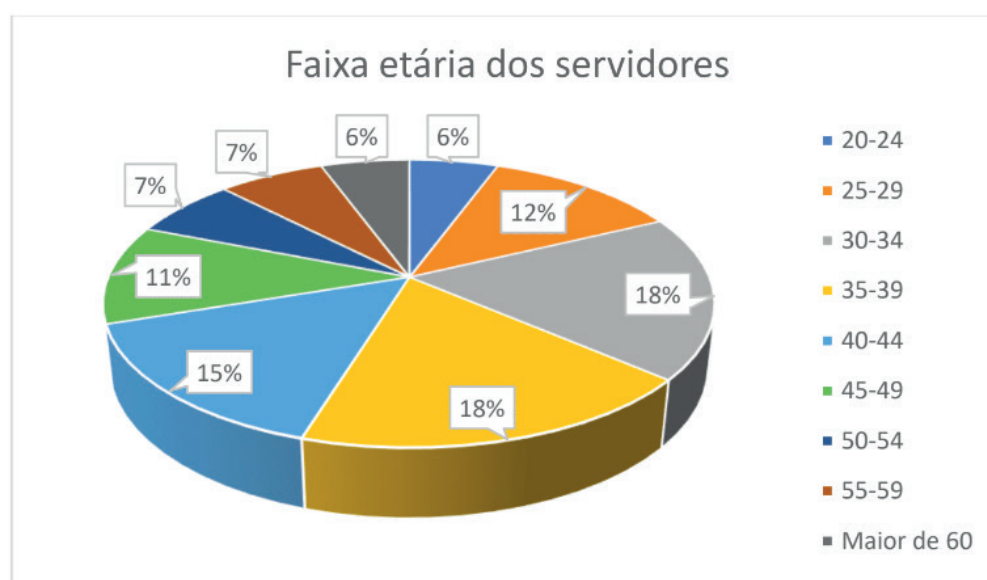


Gráfico 2: Faixa etária dos servidores respondentes.

Fonte: Elaborado pelas autoras

O maior percentual de servidores, conforme representado no gráfico 2, é da faixa

etária de 30 e 39 anos, que correspondem a 36% da amostra, outros dois grupos com percentuais bem próximos, são os de 40 a 44 anos (15%) e em terceiro lugar de 25 a 29 anos (12%), num somatório de 63% de servidores da amostra entre essas quatro faixa etárias. No Gráfico 3 é apresentada a distribuição do grau de escolaridade dos participantes.

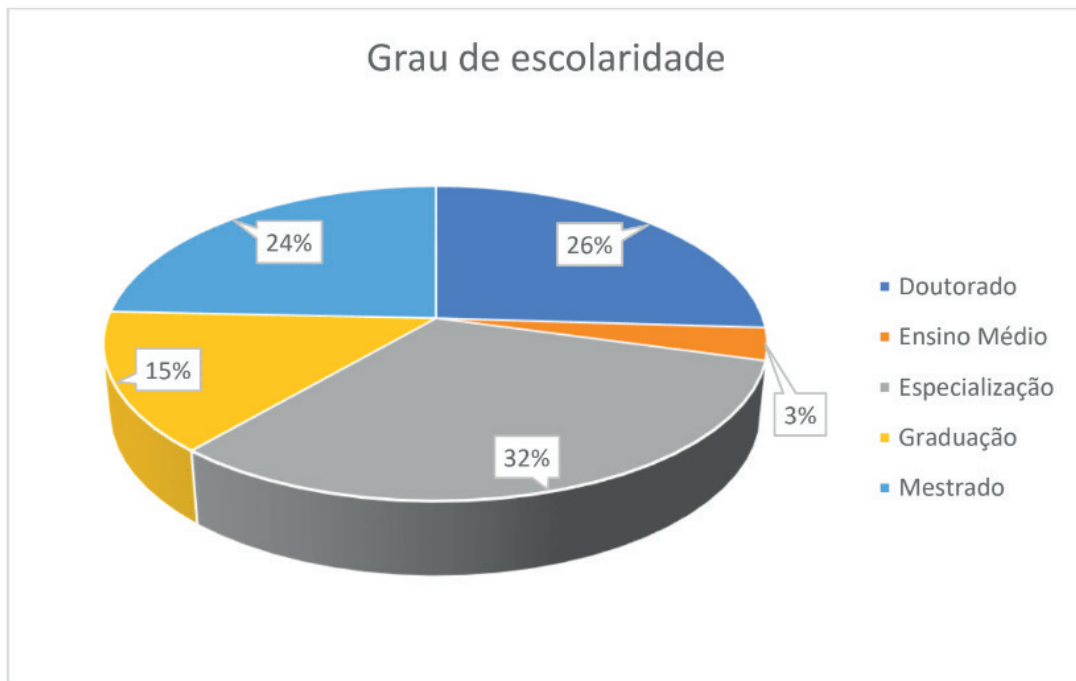


Gráfico 3: Grau de escolaridade.

Fonte: Elaborado pelas autoras

O Gráfico 3 expõe que a maioria dos servidores possui pós-graduação (82%) ao total nos três níveis, especialização (32%), mestrado (24%) e doutorado (26%), podendo ser considerado como um alto nível de qualificação destes servidores. No Gráfico 4 pode ser visualizado o tempo de serviço na instituição, classificado por faixas temporais de cinco anos.

Em relação ao tempo de serviço representado neste gráfico, revela que há uma predominância de servidores até meados da carreira. Considerando o tempo médio de serviço para passar a inatividade de trinta anos, com destaque para a classe que conta com até cinco anos de serviço na instituição (43%), a quantidade de quase 50% estar no primeiro quinquênio de serviço, pode ser justificado pelo tempo de atividade do órgão, a UNIR possui 37 anos desde sua fundação, passando por um ciclo natural de renovação do quadro de pessoal, assim sendo muitos servidores já passaram para a inatividade, sendo esses 43% a reposição dos cargos oriundos de aposentadorias por tempo de serviço.

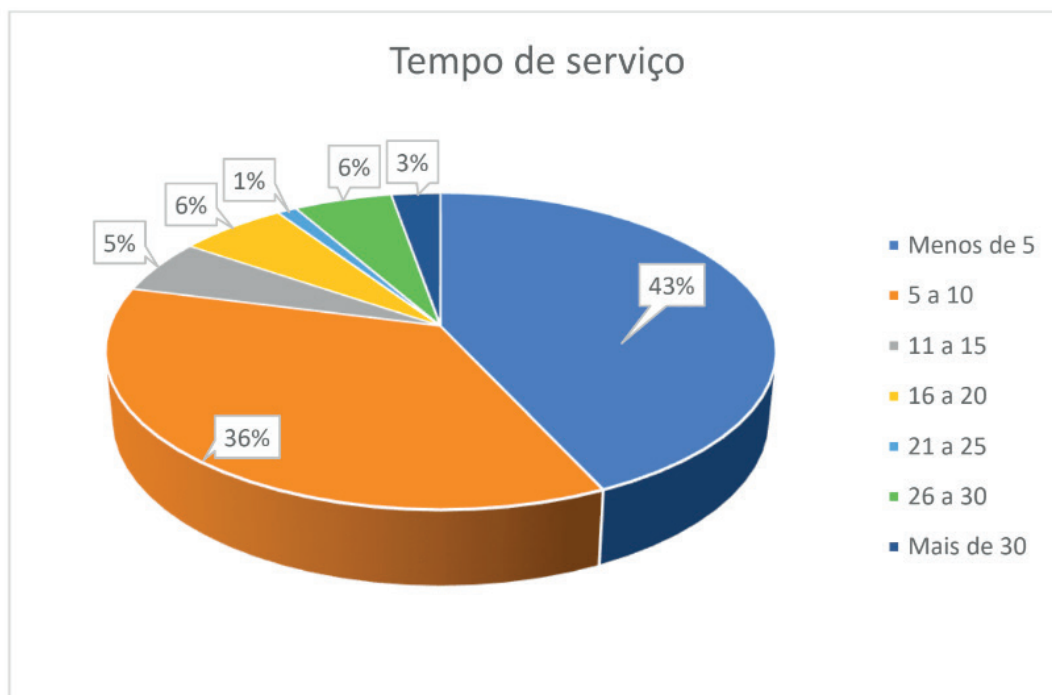


Gráfico 4: Tempo de serviço.

Fonte: Elaborado pelas autoras

4.2 Análise do Resultados

Conforme exposto na seção metodologia, utilizou uma abordagem quantitativa a fim de estabelecer o Ranking Médio, obtendo a métrica da concordância entre as assertivas apresentadas e as valorações propostas. No Quadro 3 infra, são apresentados os dados levantados nas questões no tocante a percepções contrárias ao tema, sob o aspecto pessoal e social:

Questões		Valor atribuído às respostas					Média Ponderada	Ranking Médio (RM)
		1	2	3	4	5		
		Frequência das respostas						
Pessoais	No início tive dificuldades em utilizar o SEI.	20	36	62	39	24	$(20*1)+(36*2)+(62*3)+(39*4)+(24*5)=554$	3,06
	Ainda tenho dificuldades em utilizar o SEI.	21	37	59	43	21	$(21*1)+(37*2)+(59*3)+(43*4)+(21*5)=549$	3,03
	A mudança de sistema prejudicou meu trabalho em alguns aspectos.	35	19	52	48	27	$(35*1)+(19*2)+(52*3)+(48*4)+(27*5)=556$	3,07

Sociais	Tenho colegas que têm dificuldades em utilizar o SEI.	23	32	49	44	33	$(23*1)+(32*2)+(49*3)+(44*4)+(33*5)=575$	3,18
	Tenho colegas que resistem ao uso do SEI.	25	34	56	37	29	$(25*1)+(34*2)+(56*3)+(37*4)+(29*5)=635$	3,51
	O sistema anterior (SINGU) era mais eficaz.	76	45	41	14	5	$(76*1)+(45*2)+(41*3)+(14*4)+(5*5)=370$	2,04

Quadro 3: Ranking médio das questões de percepções contra o tema.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a análise foram atribuídos os seguintes critérios: valores superiores a 3 são considerados concordantes, valores inferiores a 3 são considerados discordantes e valores iguais a 3 são considerados indiferentes, sem opinião ou não respondida.

Analisado os dados obtidos através do Ranking Médio apresentado no quadro supra e a valoração proposta acima, pode concluir que os servidores foram indiferentes aos quesitos ali elencados, exceto no construto social, na afirmativa que se refere a percepção a dificuldades que colegas resistem ao uso do SEI, que apresentou valoração 3,51, sendo compatível a concordância da assertiva.

Abaixo no Quadro 4, revela-se o Ranking Médio do agrupamento de questões de percepções favoráveis ao tema, sob os constructos pessoal e social:

Questões		Valor atribuído às respostas					Média Ponderada	Ranking Médio (RM)
		1	2	3	4	5		
		Frequência das respostas						
Pessoal	Para mim, o SEI é claro e compreensível.	6	22	54	58	41	$(6*1)+(22*2)+(54*3)+(88*4)+(41*5)=649$	3,59
	Foi (é) fácil aprender a usar o SEI.	8	28	48	58	39	$(8*1)+(28*2)+(48*3)+(58*4)+(39*5)=635$	3,51
	Considero o SEI útil ao meu trabalho diário.	3	5	22	63	88	$(3*1)+(5*2)+(22*3)+(63*4)+(88*5)=771$	4,26
	As funcionalidades do SEI são suficientes para meu trabalho diário.	5	10	47	71	48	$(5*1)+(10*2)+(47*3)+(71*4)+(48*5)=690$	3,81
	O SEI permite que eu termine minhas tarefas rapidamente.	3	6	33	73	66	$(3*1)+(6*2)+(33*3)+(73*4)+(66*5)=736$	4,07
	O uso do SEI contribui com o aumento da minha produtividade.	3	6	40	55	77	$(3*1)+(6*2)+(40*3)+(55*4)+(77*5)=740$	4,09
	As informações e funcionalidades do SEI são confiáveis.	2	10	49	58	62	$(2*1)+(10*2)+(49*3)+(58*4)+(62*5)=711$	3,93
	Existem informações e manuais disponíveis que me ajudem a utilizar corretamente o SEI.	10	25	46	55	45	$(10*1)+(25*2)+(46*3)+(55*4)+(45*5)=643$	3,55
Social	Os treinamentos iniciais para o uso do SEI foram eficazes.	37	38	50	32	24	$(37*1)+(38*2)+(50*3)+(32*4)+(24*5)=511$	2,82
	O setor de informática está apto a sanar dúvidas e proporcionar o suporte necessário ao uso do SEI.	22	26	54	49	30	$(22*1)+(26*2)+(54*3)+(49*4)+(30*5)=582$	3,22
	Meu superior apoia o uso e as facilidades do SEI.	5	2	36	46	92	$(5*1)+(2*2)+(36*3)+(46*4)+(92*5)=761$	4,20
	A UNIR através de seus gestores se empenha em motivar o uso e as melhorias do SEI.	9	16	56	52	48	$(9*1)+(16*2)+(56*3)+(52*4)+(48*5)=657$	3,63

Quadro 4: Ranking médio das questões de percepções a favor do tema.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Da mesma forma que descrito no quadro anterior o Ranking Médio revela os resultados acima expostos no Quadro 4, identificando alta satisfação, em ampla visão, tanto no constructo pessoal como no social. A afirmativa de maior destaque no social foi a que faz referência ao apoio superior à utilização do sistema, seguida da que faz alusão ao apoio por parte dos gestores se empenharem em motivar o uso do sistema, pode concluir também que há falta de conexão para obtenção de uma linguagem uníssona no âmbito global da instituição.

Já no construto pessoal os usuários indicaram-se muito satisfeitos quanto a utilidade

do SEI no trabalho diário, seguido pela assertiva que o sistema contribui para o aumento da produtividade dos respondentes.

Para apontar a relação entre os construtos e moderadores em relação as afirmativas apresentadas, objetivando a verificação dos resultados obtidos na coleta de dados, com a teoria apresentada anteriormente, o Quadro 5 a seguir os correlaciona para explicitar ao leitor.

Concordância dos usuários	Constructos	Moderadores
Considero o SEI útil ao meu trabalho diário.	Expectativa de desempenho	Gênero Idade
O SEI permite que eu termine minhas tarefas rapidamente.		
O uso do SEI contribui com o aumento da minha produtividade.		
Para mim, o SEI é claro e compreensível.	Expectativa de esforço	Gênero Idade Experiência
Foi (é) fácil aprender a usar o SEI.		
Tenho colegas que resistem ao uso do SEI.	Influência social	Gênero Idade Experiência
Meu superior apoia o uso e as facilidades do SEI.		
A UNIR através de seus gestores se empenha em motivar o uso e as melhorias do SEI		
Existem informações e manuais disponíveis que me ajudem a utilizar corretamente o SEI.	Condições facilitadoras	Idade Experiência
O setor de informática está apto a sanar dúvidas e proporcionar o suporte necessário ao uso do SEI.		
As informações e funcionalidades do SEI são confiáveis.		
As funcionalidades do SEI são suficientes para meu trabalho diário.		

Quadro 5: Relação das afirmativas com os constructos e moderadores.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Só obtive idade como moderador comum para todas as alternativas que obtiveram concordância às afirmativas apresentadas, demonstrado pelas das várias faixas etárias dos respondentes, que há uma boa aceitação da utilização do sistema em todas elas. Adiante no Quadro 6 foram elencadas as afirmativas as quais os respondentes foram indiferentes e a correlação com os construtos e moderadores da UTAUT.

Indiferença dos usuários	Constructos	Moderadores
A mudança de sistema prejudicou meu trabalho em alguns aspectos.	Expectativa de desempenho	Gênero Idade
No início tive dificuldades em utilizar o SEI.	Expectativa de esforço	Gênero Idade Experiência
Ainda tenho dificuldades em utilizar o SEI.		
Tenho colegas que têm dificuldades em utilizar o SEI.	Condições facilitadoras	Idade Experiência
Os treinamentos iniciais para o uso do SEI foram eficazes.		
O setor de informática está apto a sanar dúvidas e proporcionar o suporte necessário ao uso do SEI.		

Quadro 6: Relação das afirmativas com os constructos e moderadores.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Fazendo essa correlação o moderador idade foi o comum às afirmativas que demonstraram frequências tidas como indiferentes no método utilizado para análise.

5 | CONCLUSÕES

A alteração do *status quo* em um processo decisório que envolve a implantação de uma nova tecnologia, ou no caso em estudo propriamente, uma plataforma que muda de forma disruptiva a forma de operacionalizar os processos administrativos, enfrenta obstáculos que podem colocar abaixo a pretensão inicial. Os percalços encontrados no decorrer do processo desde a decisão até efetiva disponibilização não foram impeditivos para que se concretizasse o projeto no âmbito desta instituição, seguindo as mais de 360 instituições que o utilizam, ficando alinhada à estratégia nacional de buscar a eficácia aliada à sustentabilidade.

A presente pesquisa fez um breve percurso por algumas das teorias que tem essa ligação com a implantação de sistemas de informações e buscou na UTAUT o aporte teórico para analisar a aceitação da implantação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) no âmbito de uma universidade federal da Amazônia Ocidental.

Conforme denominação dada por Malhotra à Ranking Médio, foram encontrados na pesquisa dados que possibilitaram concluir que houve uma boa aceitação do sistema implantado, apontando para aumento da produtividade motivada pela facilitação na rotina administrativa. Demonstrado também a indiferença quanto a dificuldade no aprendizado e utilização atualmente, bem como ao apoio da equipe do setor de informática para suporte e apoio frente a dificuldades.

Ao relacionar os resultados encontrados com os moderadores da UTAUT, percebe-se que tanto as concordâncias quanto as indiferenças obtiveram um único moderador em comum, o moderador idade o que aponta que estão a ela vinculadas a boa aceitação

de uma tecnologia dessa magnitude, considerando o corpo de servidores com perfil de menor faixa etária, ao que indicam os resultados, amplamente abertos a receber a utilização de novas tecnologias que cooperem para o bom desenvolvimento do serviço prestado.

Como sugestão para pesquisas futuras, entendeu que por ser implantado no último trimestre de 2018, o SEI, foi possível efetivar a pesquisa com um número reduzido de servidores, para estudo futuro sugere fazer o levantamento histórico do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e do processo de tomada de decisão da implantação dele na instituição como embasamento teórico mais encorpado para demonstrar a importância histórica desta tecnologia que foi implantada nesta IFES. Quanto a pesquisa de campo, será oportuno ampliar a coleta de dados para todos os servidores, porém dimensionando em técnicos e docentes e entre esses identificar os que ocupam cargo de gestão, buscando verificar o amadurecimento da aceitação do uso desta tecnologia.

REFERÊNCIAS

ADESÃO ao Processo Eletrônico Nacional (PEN). **Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão**. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/pensei/adesao-ao-processo-eletronico-nacional-pen>>. Acesso em: 22 dez 2018.

BATISTA, Emerson de Oliveira. **Sistemas de Informação: o uso consciente da tecnologia para o gerenciamento**. – 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

BEAL, A. **Gestão estratégica da informação: como transformar a informação e a tecnologia da informação em fatores de crescimento e de alto desempenho nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2012.

COOPER, Donald R; SCHINDLER, Pamela S. Métodos de pesquisa em administração [recurso eletrônico]; [tradução: Scientific Linguagem Ltda, textos da 10. ed.: Iuri Duquia Abreu]. - 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.

COORDENADORIA de Capacitação e Desenvolvimento informa que ainda há vagas para o Treinamento de Multiplicadores do SEI. **Fundação Universidade Federal de Rondônia**, 2017. Disponível em: <<https://www.unir.br/index.php?pag=noticias&id=23356>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

DAVENPORT, T.H; PRUSAK, L. **Ecologia da informação**. São Paulo: Futura, 2000.

DAVENPORT, Thomas H. **Missão Crítica - Obtendo vantagem competitiva com os sistemas de gestão empresarial**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

GOMES, J. Z. (2014). **Aceitação de um sistema de apoio à manufatura: um estudo de caso na empresa Marcopolo S/A**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em administração - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LAUDON, K.; LAUDON, J. **Sistemas de Informação Gerenciais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MALHOTRA, N. (2012). **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. (6ª edição). Porto Alegre: Bookman.

O'BRIEN, J. A. **Sistemas de informação e as decisões gerenciais na era da internet**. 3. ed. São Paulo,

SP: Saraiva, 2010.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Sistemas de Informações Gerenciais: Estratégicas Táticas Operacionais**. 12ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008, 299 páginas.

RAINER JR, R.K.; CEGIELSKI, C.G. **Introdução a Sistemas de Informação**. Rio de Janeiro: Campus, 2012.

REITOR agradece apoio institucional do TRE-RO para a implantação do Sistema Eletrônico de Informações na UNIR. **Fundação Universidade Federal de Rondônia**, 2017. Disponível em: <<https://www.unir.br/index.php?pag=noticias&id=23461>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

RELATÓRIO de gestão 2017. **Fundação Universidade Federal de Rondônia**, 2017. Disponível em: <https://www.unir.br/noticias_arquivos/25596_rg_2017___final_publicado_site_tcu_em_pdf.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

SEI será disponibilizado aos servidores da UNIR a partir de 25 de setembro. **Fundação Universidade Federal de Rondônia**, 2018. Disponível em: <<http://www.unir.br/index.php?pag=noticias&id=26030>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

SOBRE o SEI. **Portal do Software Público Brasileiro, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão**, 2015. Disponível em: <<https://softwarepublico.gov.br/social/sei/sobre-o-sei>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

VENKATESH, V.; MORRIS, M. G.; DAVIS, G. B.; DAVIS, F. D. **User acceptance of Information Technology: toward a unified view**. MIS Quarterly, v. 27, n.3, pp. 425-478, 2003.

SERVIÇO ESPECIALIZADO DE ATENÇÃO MULTIPROFISSIONAL AO AUTISTA (SEAMA) DOURADOS/MS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Data de aceite: 01/06/2020

Kaio da Silva Barcelos

Discente do programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) PPGEdU- Universidade Federal da Grande Dourados -UFGD

Morgana de Fátima Agostini Martins

Docente do programa de Pós-graduação em Educação PPGEdU - Universidade Federal da Grande Dourados -UFGD

Priscila de Carvalho Acosta

Discente do programa de Pós-graduação em Educação (Doutorado) PPGEdU - Universidade Federal da Grande Dourados -UFGD

Emerson Henklain Ferruzzi

Docente da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

RESUMO: O objetivo desse trabalho foi levantar algumas considerações acerca do funcionamento do Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA) na cidade de Dourados/MS, Brasil. O estudo utilizou a abordagem qualitativa e pesquisa documental. A análise dos documentos foi realizada dentro do contexto de análise de conteúdo, além da realização de pesquisa bibliográfica para embasamento teórico. Devido ao aumento na incidência de diagnósticos

de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e preocupados em oferecer serviço de qualidade que atendesse a tal demanda, a Unimed/ Dourados planejou e implementou o Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista – SEAMA. O serviço visa oferecer atendimento multiprofissional e interdisciplinar ao indivíduo com TEA, desde o processo diagnóstico e a caracterização dos sinais do transtorno até a realização de acompanhamento clínico.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do espectro do autismo. Unimed. Serviço especializado.

SPECIALIZED SERVICE OF MULTI-PROFESSIONAL ATTENTION TO AUTISM (SEAMA) DOURADOS/MS: SOME CONSIDERATIONS

ABSTRACT: The aim of this work was to take some considerations about the functioning of the Specialized Service of Multi-professional Attention to Autism (SEAMA) at municipality of Dourados/MS, Brazil. The study used qualitative approach and documentary research. The documents analysis was performed within content analysis context, in addition to bibliographic research for theoretical

support. Due to the increase of Autism Spectrum Disorder (ASD) diagnoses incidence and concerned with offering quality service to meet such demand, Unimed/Dourados planned and implemented the Specialized Service of Multi-professional Attention to Autism (SEAMA). The service aims to offer multidisciplinary and interdisciplinary care to individuals with ASD, from diagnostic process and disorder signs characterization until clinical monitoring performance.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder. UNIMED. Specialized Service.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) caracteriza-se por uma perturbação do neurodesenvolvimento onde ocorre comprometimento nas áreas de comunicação e interação social dos indivíduos. A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) adotou o termo TEA referindo-se aos quadros clínicos que são caracterizados por déficits na comunicação e socialização, e ainda com padrões de comportamento restritivos e repetitivos, sendo que indivíduos tomados com o conjunto dessas características em suas respectivas áreas devem ocasionar prejuízos na funcionalidade dos mesmos (APA, 2014).

Segundo Peduzzi (2001) a proposta de trabalho em equipe vincula-se como uma estratégia de enfrentamento ao intenso processo de especializações profissionais. Tal processo tende a aprofundar o conhecimento e as práticas de intervenção em aspectos individualizados levando em consideração as necessidades do indivíduo em si, sem contemplar a articulação das ações realizadas e dos saberes.

A autora ainda aponta com base nos estudos utilizados sobre o trabalho em equipe multiprofissional, que a compreensão sobre a temática é tida como uma realidade já imposta, sem a problematização das articulações parcelares, da interação entre os profissionais. Cada profissional é especialista na sua área apreendido com um conjunto de atividades, tarefas e atribuições. (PEDUZZI, 2001).

Diante do exposto delimitamos a temática desse trabalho que é de levantar algumas considerações acerca do funcionamento do Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA) na cidade de Dourados/MS.

O Objetivo geral desse projeto é compreender como funciona o Serviço de modo geral.

Objetivos Específicos:

- Identificar quais são as áreas de atuação dos profissionais da equipe;
- Realizar um levantamento de quantas pessoas são atendidas neste local.

MÉTODOS

Este trabalho foi realizado com a abordagem qualitativa e pesquisa documental. A

análise dos documentos foi realizada dentro do contexto de análise de conteúdo, além da realização de pesquisa bibliográfica para embasamento teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Devido ao aumento na incidência de diagnósticos de TEA e preocupados em oferecer serviço de qualidade que atendesse a tal demanda, a Unimed/Dourados planejou e implementou o Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista – SEAMA. O serviço visa oferecer atendimento multiprofissional e interdisciplinar ao indivíduo com Transtorno do Espectro do Autismo, desde o processo diagnóstico e a caracterização dos sinais do transtorno até a realização de acompanhamento clínico baseado em um Programa Individual Terapêutico (PIT) feito pela equipe de profissionais e a família do beneficiário. Esse trabalho é realizado em um espaço especialmente adaptado e destinado ao atendimento desse público.

Atualmente a equipe conta com amplo quadro de profissionais, incluindo um neurologista pediátrico; um psiquiatra, quatro psicólogas; uma fonoaudióloga, uma fisioterapeuta, três terapeutas ocupacionais, uma musicoterapeuta, um profissional de educação física, uma psicopedagoga, três acompanhantes terapêuticos (psicólogos) e uma nutricionista. Conta ainda com um estagiário/bolsista de educação física, uma psicóloga/bolsista, uma estagiária de fisioterapia e uma de psicologia. A equipe atende a 56 indivíduos com diagnóstico de TEA, esses, por sua vez, recebem acompanhamento terapêutico, sendo assistidos entre duas e vinte horas semanais, dependendo do grau de comprometimento e das necessidades específicas de cada pessoa.

O destaque do trabalho em equipe se caracteriza pelo benefício e preenchimento de lacunas que existem, nos mais diversos sentidos da vida: social, físico, psíquico entre outros (FREIDSON, 1998). Para Silva *et al.* (2002), pensar no trabalho em equipe nos remete a um modelo ideal de atuação, no qual existe a interação entre os profissionais de diversas especialidades buscando solucionar um determinado caso, agindo de forma produtiva e definida.

A UNIMED/Dourados é pioneira na proposta desse modelo de serviço e efetivou uma parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados, com vistas à produção científica e a formação específica de profissionais, permitindo ampliar o quadro de atuação e a qualidade do Serviço. Tornando-se centro de referência no atendimento de pessoas com TEA no município de Dourados e região que atende a 32 pequenos municípios.

Em relação ao atendimento oferecido pelo serviço destacamos: realizar avaliação nas diversas áreas terapêuticas, bem como contribuir com o diagnóstico do TEA; orientação e suporte emocional aos familiares/responsáveis dos participantes do programa; oferta de plano de atenção e intervenção elaborado previamente pelos profissionais em atuação

no projeto – Programa Individual Terapêutico; promover e indicar encaminhamentos para outros serviços que auxiliem usuários não elegíveis ao projeto; e ainda possui uma função social onde serviço atende gratuitamente a UM indivíduo com TEA, para cada 10 usuários cooperados atendidos pelo Serviço.

Neste local é utilizado a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como abordagem de atendimento e a Estrutura de ensino *TEACCH*. Para avaliação de beneficiários com hipótese diagnóstica utiliza-se o teste de rastreamento precoce de TEA - o *M-CHAT* e a Escala de avaliação *CARS* que aponta além de níveis (leve, moderado e grave) áreas de desenvolvimento mais e menos acometidas pelo transtorno.

Segundo Peduzzi (2001) a relação trabalho e interação deve ser destaque para a realização de atividades ou intervenções técnicas, buscando uma comunicação ativa, consensos, para que os profissionais possam atuar mutuamente no trabalho executado com um objetivo comum, que atenda às necessidades dos seus usuários. A autora ainda destaca que o trabalho em equipe não pressupõe excluir as especialidades dos trabalhos, ao contrário, as diferentes técnicas possibilitam a contribuição de uma divisão de trabalho buscando uma melhoria dos serviços ofertados, as especialidades permitem um aprimoramento maior em determinada área de atuação, assim como uma produção mais eficaz (PEDUZZI, 2001).

A parceria da Unimed/Dourados com a Universidade Federal da Grande Dourados já gerou uma cartilha de orientação sobre o TEA, produto desenvolvido por meio de uma pesquisa de mestrado e *folders* explicando sobre o TEA e sobre o serviço oferecido pelo SEAMA, para serem distribuídos aos cooperados, conveniados, unidades públicas e privadas de saúde e educação.

A proposta de Serviço tem assistido a Rede de profissionais cooperados/conveniados que não tinham para onde encaminhar crianças com suspeita e/ou diagnóstico de TEA na região.

CONCLUSÃO

Segundo Bosi (1996) a área da saúde representa um campo de intervenção com uma diversidade de profissionais, entre eles: médicos, fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, profissionais de educação física, entre outros. A autora destaca que dentro de uma mesma equipe pode haver um profissional que tem uma base de conhecimento mais consolidado, o que denomina de autonomia técnica, bem como um maior status social, por consequência esse profissional se sobrepõe aos demais, tomando frente à coordenação das ações. É importante ressaltar que quanto menor for a desigualdade dentro de uma equipe, maior será a atuação em conjunto, assim como a interação entre os profissionais e consequentemente os resultados (BOSI, 1996).

Concluimos que serviços que buscam favorecer e otimizar processos de avaliação diagnóstica e possibilitar atendimento de qualidade aos beneficiários da rede tem sido a alternativa da Cooperativa de Saúde que não possuía profissionais especializados dentre os cooperados e/ou que atendiam apenas a uma parcela de beneficiários. O SEAMA tem produzido respostas positivas e promovido formação e informação dos usuários e famílias. O público atendido pelo Programa tem demonstrado satisfação com a proposta.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento, Paulo Henrique Machado, Regina Machado Garces, Régis Pizzato e Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 50-59. Título original: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

BOSI, M. L. M. **Profissionalização e conhecimento**: a nutrição em questão. São Paulo: Hucitec, 1996. 208 p.

FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1988. 280 p. Título original: Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy.

PEDUZZI, M. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 103-109, 2001.

SILVA, N. E. K.; OLIVEIRA, L. A.; FIGUEIREDO, W. S.; LANDRONI, M. A. S.; WALDMAN, C. C. S.; AYRES, J.R. Limites do trabalho multiprofissional: estudo de caso dos centros de referência para DST/Aids. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 4, p.108-116, 2002.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: A PRÁTICA ARTÍSTICA EM SALA DE AULA

Data de aceite: 01/06/2020

Michael Santos Silva

Arte Educador e Artista Visual

Mestrando em Educação pela Universidade de Taubaté – Unitau

<http://lattes.cnpq.br/1637213270762508>

Juliana Marcondes Bussolotti

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Rio Claro)

Coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – Unitau

<http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>

RESUMO: O saber e o fazer docente nesta pesquisa foram discutidos a partir de uma formação de professores. O presente artigo pretendeu discutir as intenções da formação continuada, a partir das percepções dos professores em relação à participação em uma oficina sobre a prática artística em sala de aula, realizada em um evento de Formação Docente que ocorreu na Rede Municipal de Educação da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte de São Paulo. O estudo foi conduzido por meio da aplicação de um questionário que abordou as percepções dos

professores sobre atuação profissional e as práticas artísticas da oficina. Após tabulação dos dados deu-se a pesquisa bibliográfica com os expoentes da área: Nóvoa (2017), Gatti (2009), Marcelo Garcia (2009), Salles (2009), Roldão (2007), Ostrower (1999; 2007), Huberman (1995), dentre outros pesquisadores. Os resultados indicaram que os professores desejam formações com aplicabilidade em sala de aula e que apresentem novidades para o seu fazer pedagógico. O estudo evidenciou a relevância das Instituições Educacionais desenvolverem formações direcionadas por tempo de atuação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Formação de Professores; Saberes docentes; Atuação profissional.

ABSTRACT: The knowledge and practice of teacher training in this research were discussed from a specific teacher training event. This article intend to discuss the intentions of continuing education, from the perceptions of teachers related to the participation in a workshop on an artistic practice in the classroom, as a part of a Teachers Training event held in a Municipal Network of Education of the Metropolitan Region of Vale do Paraíba and North Coast of São Paulo. The study was carried out through the application

of a questionnaire that approached by the teachers' perceptions of professional performance and the artistic practices of the workshop. After data tabulation using bibliographic research with the exponents of the area: Nóvoa (2017), Gatti (2009), Marcelo Garcia (2009), Salles (2009), Roldão (2007), Ostrower (1999; 2007), Huberman (1995), among other researchers. The results indicated that teachers want to training with applicability in the classroom and presenting news for they our pedagogical doing. The study showed the relevance of the Educational institutions develop training directed by experience professional.

KEYWORDS: Education; Teacher training; Teachingknowledge; Professional performance.

INTRODUÇÃO

Os desafios da educação brasileira são muitos, sendo que a formação de professores é uma necessidade constante diante de um contexto permeado por tantos dilemas e dificuldades: salas superlotadas, salários baixos, infraestrutura inadequada, falta de materiais pedagógicos, cobrança excessiva de pais e gestores, dentre outros obstáculos (NÓVOA, 2017; GATTI, 2009). De acordo com Marcelo Garcia (2009) ser um professor que desenvolve boas práticas é fruto de longo processo, uma vez que:

Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios. Nas suas investigações, Lortie (1975) afirma que as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e, por outro lado, ajuda-os a interpretar as suas experiências na formação. Por vezes, estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma trans-formação profunda nessas mesmas crenças (Pajares, 1992; Richardson & Placier, 2001) (MARCELO GARCIA, 2009, p.13).

É entre a sala de aula como estudante (educação básica e universidade) e a sala de aula como professor (profissional) que o saber docente se constrói, as teorias são assimiladas com as experiências de atuação profissional.

Vale destacar que a formação docente estrutura-se por duas grandes etapas, a primeira sendo a formação inicial, desenvolvida durante a graduação “[...] que contemple os conteúdos teóricos e práticos que formem a identidade deste profissional tendo em vista as funções que irá desempenhar nas diferentes possibilidades de trabalho” (MIRANDA, 2017, p. 24142), já a segunda, é a formação continuada que “[...] caracteriza-se pela atualização, complementação e/ou aprofundamento de conteúdos relacionados à prática educativa em suas diferentes dimensões” (*op. cit.*).

Pensar na oferta de formações continuadas é uma estratégia de ampliação do repertório docente, pois de acordo com segundo Shulman L. e Shulman J. (2016, p.134):

O ensino e a aprendizagem eficazes dependem da provisão de recursos adequados, como tutoria, formação continuada, materiais curriculares e livros didáticos, instrumentos e modelos de avaliação, pessoal de apoio, computadores, espaço físico adequado. (SHULMAN L.; SHULMAN J., 2016, p.134)

Ao possibilitar o compartilhamento de experiências formativas as Instituições e Redes de Educação estão oportunizando o desenvolvimento profissional entre os pares, já que “aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores” (ROLDÃO, 2007, 102). É de extrema importância ter clareza que a formação docente “[...] deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, *aprender a sentir* como professor” (NÓVOA, 2017, p. 1123).

Diante do processo de aprender e sentir decente, o professor está inserido numa rede de relações, já que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p.21). É ao estabelecer relações e significados que o docente estrutura seu aprendizado, pois “[...] o saber profissional tem de ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docente, sua e observada noutros (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Tendo como objetivo discutir as intenções da formação continuada de professores, a partir das percepções de docentes referentes à participação em uma oficina acerca das práticas artísticas de artes visuais em sala de aula, destacando-se uma experiência real e possível para formação docente, o presente estudo apresenta a seguir as seguintes seções: Percurso Metodológico do Artigo, Percurso da Oficina, Desenvolvimento, Considerações Finais e Referências.

PERCURSO METODOLÓGICO DO ARTIGO

A fim de realizar um levantamento acerca da percepção docente sobre as possibilidades de formação continuada, foi aplicado no encerramento da oficina sobre práticas artísticas de artes visuais um questionário tipo *survey*. A oficina foi desenvolvida em um evento sobre Formação para professores da Rede Municipal de Educação na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte de São Paulo com participação de 30 profissionais, destes, 27 se voluntariaram a responder o instrumento aplicado.

As questões fechadas abordavam: o tempo de atuação profissional, o tempo de atuação profissional na referida Rede Municipal, a etapa de atuação profissional, o grau de satisfação com a sua participação na oficina e se a participação na oficina ampliou o seu repertório cultural. Já as perguntas abertas, referiam-se a quais expectativas os docentes tinham em participar de um evento de formação continuada e palavra aberta.

Após a aplicação dos questionários, os dados coletados foram tabulados e analisados buscando relações com pensamentos de Nóvoa (2017), Miranda (2017), Shulman, L.; Shulman, J. (2016), Socorro (2012), Brasil (2010), Gatti (2009), Salles (2009), Marcelo Gracia (2009), Roldão (2007), Bondía (2002), Nunes (2001), Ostrower (2007; 1999),

Pimenta (1999), Ripper (1996) e Huberman (1995), por meio de uma pesquisa bibliográfica.

O PERCURSO DA OFICINA

A oficina sobre práticas artísticas da linguagem de Artes Visuais surgiu com o trabalho desenvolvido durante um semestre na disciplina de Arte em uma escola municipal com estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do ensino fundamental.

O percurso da oficina envolveu a explanação da sequência de atividades a serem realizadas, desde a definição do procedimento artístico realizado pelos estudantes por meio de votação (escultura em grande formato ou estampa em tecido) sendo escolhida a estampa; a sensibilização por meio do filme: “Uma lição de vida”¹ do diretor britânico Justin; a experimentação de estampa com carimbos e estêncil; a apreciação dos procedimentos artísticos da xilogravura, serigrafia e gravura em metal e realização da estampa em tecido em grande formato.

Com o ideal de relatar o trabalho artístico/pedagógico desenvolvidos com os estudantes da EJA, a oficina foi estruturada em três etapas: a primeira com a exposição de fotos e vídeos da sequência didática desenvolvida e na segunda com a experimentação de estampa com estêncil em pequenos grupos, feito com os estudantes em sala de aula. Tal experimentação artística pauta-se, pois o “processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1999, p. 29)”.

Neste processo de compartilhamento de boas práticas a exemplo da oficina aqui descrita, o docente tem a possibilidade de aprender com o seu colega de profissão, uma “troca de aprendizagens com seus pares” como orienta Gatti (2009, p. 88), ainda sobre o processo de aprendizagem

A importância que se dá à formação dos professores e, principalmente, à formação em serviço [...]. O objetivo é valorizar o educador, oferecendo-lhe constante aperfeiçoamento técnico-pedagógico que estimule a vontade de construção coletiva dos ideais pedagógicos e sociais a serem alcançados em seu fazer pedagógico. Espera-se possibilitar, desse modo, ao educador não só a formação continuada e cotidiana, mas também a visualização de novas fronteiras a serem alcançadas no desenvolvimento do aluno e segurança para conduzir esse processo (RIPPER, 1996, p. 79).

Para a finalização da oficina, na terceira etapa, os participantes tiveram a oportunidade de apreciar os trabalhos dos colegas e comentaram sobre a sua experiência de realizar estampa, após responderam a um questionário com 11 questões a fim de levantar suas percepções sobre a oficina e sua experiência profissional. É válido destacar que “a percepção é a elaboração mental das sensações” como afirma Ostrower (2007, p.12).

1. Produzido por no Reino Unido pela BBC Films em 2010 o filme é baseado em fatos reais e narra a história de vida de Kimani N'gan'ga Maruge, um ex-combatente do grupo dos Mau-Mau, no Quênia que aos 84 anos de idade, lutou para aprender a ler e a escrever, enfrentando o preconceito de estar em uma sala de aula com crianças

DESENVOLVIMENTO

Por meio da tabulação e análise dos questionários, foram constatadas diversas tendências na percepção dos professores. Quando questionados sobre qual o tempo de atuação profissional como professor (a), 33,33% dos entrevistados apontaram de seis (6) a dez (10) anos, 18,51% até cinco (5) anos, 18,51% e vinte e um (21) a vinte e cinco (25) anos como se pode observar no gráfico 1:

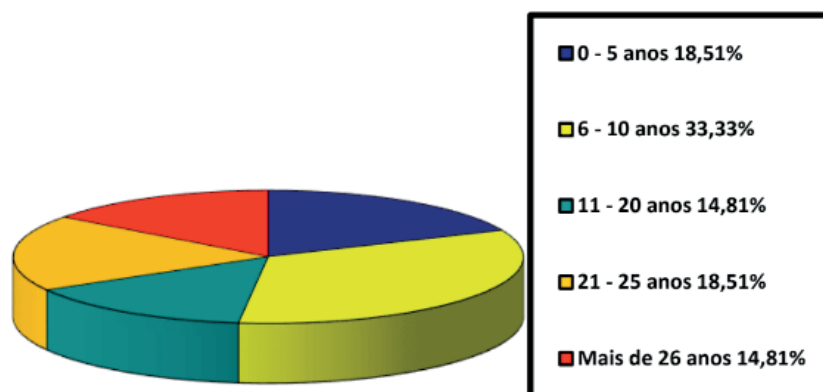


Gráfico 1 – Tempo de atuação profissional.

Fonte: Autores, 2020.

Ao serem questionados sobre o tempo de atuação profissional na Rede Municipal de Educação, 44,44% entrevistados afirmaram ser de até cinco (5) anos, 22,22% ter de seis (6) a dez (10) anos e 14,81% de vinte e um (21) anos a vinte e cinco (25) anos, como é possível constatar na gráfico 2.

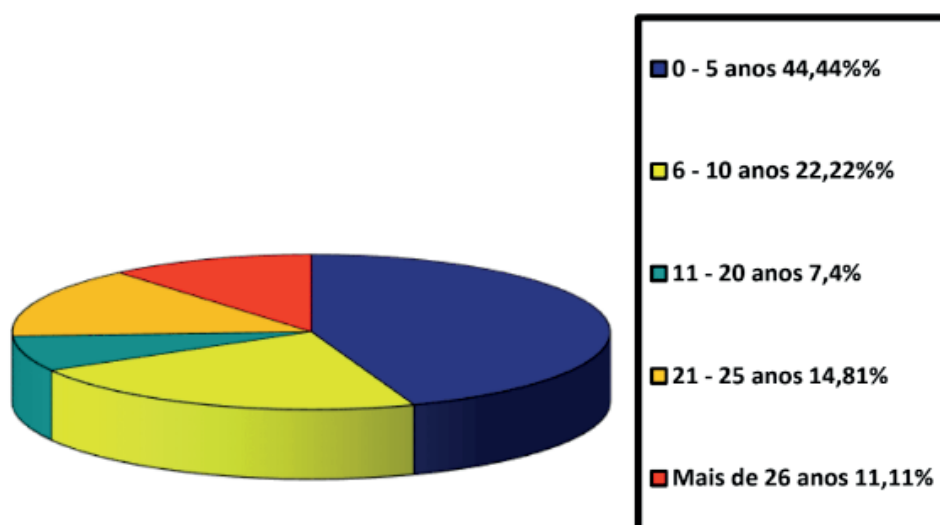


Gráfico 2 – Tempo de atuação profissional na Rede Municipal.

Fonte: Autores, 2020

Segundo Huberman (1995, p. 38) “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. O período do ciclo profissional docente se caracteriza por algumas fases, sendo que muitos dos participantes da oficina estavam no período de: entrada na carreira – os três (3) primeiros anos –, estabilização – do quarto (4º) ao sexto (6º) ano de atuação – e a fase da diversificação após o sétimo (7º) ano (HUBERMAN, 1995).

É entre o processo de sobrevivência e descoberta que a fase de início na profissão se constitui, “o aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”[...]. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial (HUBERMAN, 1995, p. 39)”. Já o estágio da estabilização caracteriza-se pelo comprometimento definitivo com a carreira docente com aspecto de maior “liberdade” e “afirmação” para a atuação profissional, quando a fase da diversificação se distingue pelo foco na reelaboração de experiências pessoais e questionamentos as aberrações do sistema (HUBERMAN, 1995, p. 41).

Quando perguntado ao grupo de professores em qual nível de ensino eles atuam, 55,55% nos anos iniciais, isto é, professores com formação em pedagogia e com turmas do primeiro (1º) ao quinto (5º) ano e 44,44% dos participantes da oficina eram professores dos Anos finais, que possuem formação/atuação profissional específica nas disciplinas de educação física e arte como se pode verificar no gráfico 3.

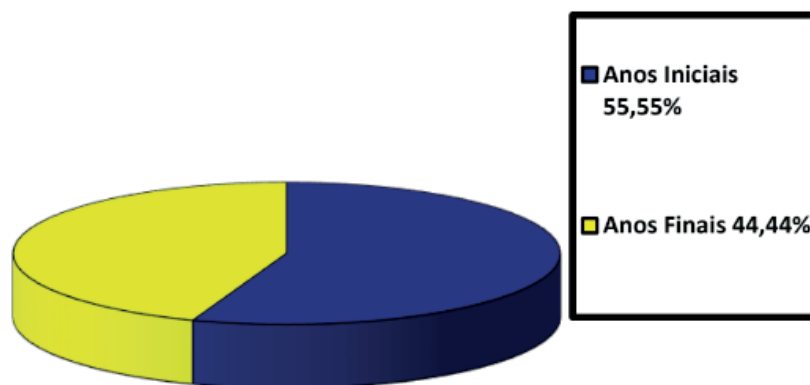


Gráfico 3 – Etapa de atuação profissional.

Fonte: Autores, 2020.

É válido ressaltar que com base na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove (9) anos, os Anos Iniciais é a primeira (1) etapa no Ensino Fundamental do primeiro (1º) ao quinto (5º) ano e os Anos Finais a segunda (2º) do sexto (6º) ao nono (9º) ano.

É no dia-a-dia que este potencial criador do professor se revela, claro que o tempo de atuação influencia e muito, pois aquele professor com mais tempo de atuação profissional

está em um momento diferente daquele que entra pelas primeiras vezes em sala de aula, e até mesmo chegou há pouco tempo na Instituição. E é justamente isto que ocorre com 44,44% dos participantes da oficina que estão até nos cinco (5) primeiros anos de atuação na Rede Municipal de Educação. É de suma importância ter clareza que o conhecimento profissional docente é um saber especificamente prático, em que:

A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa (NÓVOA, 2017, p. 1128).

Em seguida, ao serem abordados sobre a ampliação do repertório cultural, 85,18% dos professores mencionaram ter ampliado muito e 14,81% declararam ter ampliado um pouco seu repertório cultural (gráfico 4).

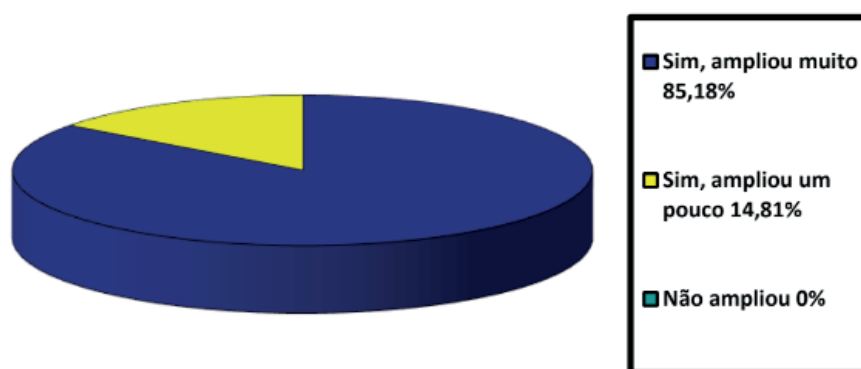


Gráfico 4 – Ampliação do repertório cultural.

Fonte: Autores, 2020

Destaca-se que a pluralidade de público da oficina era grande, uma vez que 55% dos professores atuam com anos iniciais e 44,44% nos anos finais, ou seja, professores desde o primeiro ano (1º) até com os professores de arte e educação física que trabalham com turmas até nono ano (9º).

Mesmo em um grupo plural, 85,18% dos professores declararam ter ampliado muito o seu repertório cultural, o que significa que os professores tiveram a oportunidade de estabelecer novas relações com o mundo, como aponta Salles(2009, p. 94): “O filtro perceptivo vai processando o mundo em nome da criação de uma nova realidade que a obra de arte oferece”. Ainda como expressa Nunes (2001, p. 30) momentos formativos são de grande valia, oportunidade para “[...] reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática (NUNES, 2001, p. 30)”.

A oficina mostrou possibilitar aos professores novas experiências, motivando o seu potencial criativo, instaurando oportunidades de contato com o interior e a sensibilidade

dos participantes, tal como Ostrower afirma:

O potencial criador não é outra coisa senão esta disponibilidade interior, está plena entrega de si e a presença total naquilo que faz. Ela vem acompanhada do senso do maravilhoso, da eterna surpresa com as coisas que se renovam no cotidiano, ante cada manhã que ainda não existiu e que não existirá mais de modo igual, ante cada forma que, ao criada, começa a dialogar conosco. É nossa sensibilidade viva, vibrante. (OSTROWER, 1999, p.247).

Ao se perguntar sobre quais as expectativas dos professores para a participação na oficina, 29,62% desejavam que ela fosse aplicável em sala de aula, 14,81% apontou a procura por novidades e 11,11% ampliar o repertório cultural e conhecimentos sobre o EJA (Educação de Jovens e Adultos), como é possível notar no gráfico 5.

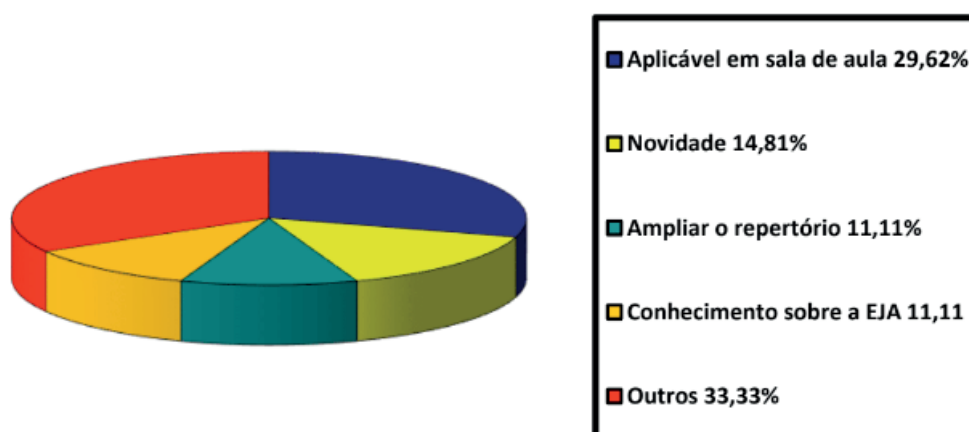


Gráfico 5 – Expectativas.

Fonte: Autores, 2020.

Quando os professores foram solicitados para indicar sugestões para demais formações e apontamentos sobre a oficina, 25,92% parabenizaram o orientador da oficina e a realização de outras formações em HTC (Horário de Trabalho Coletivo) que na referida Rede Municipal de Educação ocorre duas vezes por semana, 11,11% apontaram a necessidade de maior tempo para a realização da oficina e 14,81% optaram por não opinar (gráfico 6).

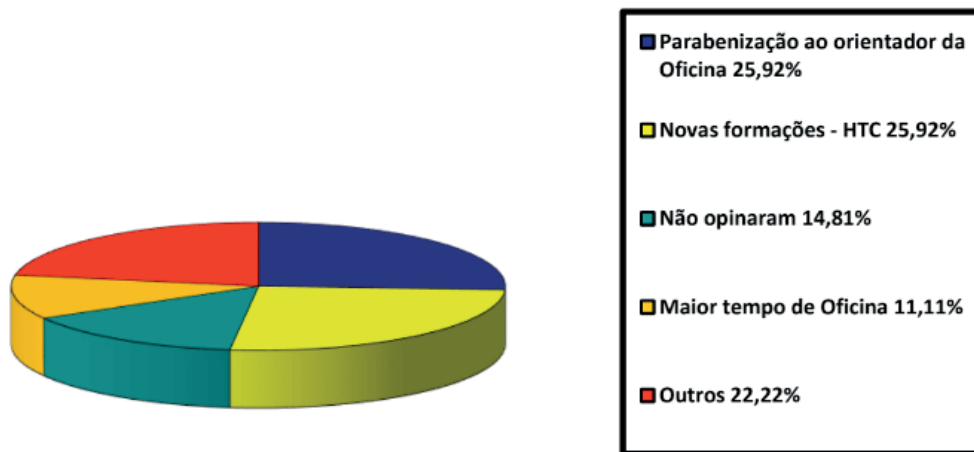


Gráfico 6 – Sugestões.

Fonte: Autores, 2020.

As opiniões expressadas pelos professores para participação na oficina eram principalmente de passar por uma formação aplicável em sala de aula e novidades, fatores bastante importantes, pois “alguns professores hesitam em adotar novos procedimentos devido à falta de exemplos bem sucedidos, já que as práticas consagradas lhes permitem certo conforto (SOCORRO, 2012, p.25)”.

O interesse por novas formações retrata o processo de estabilização e diversificação dos participantes da oficina, num percurso de aprimoramento pedagógico e empenho profissional (HUBERMAN, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, ao centrar-se nas percepções de um grupo de professores de uma Rede Municipal de Educação situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte de São Paulo destaca as impressões de profissionais diante do aprender e do viver à docência.

O debate incorporado neste estudo expõe a relevância de formações continuadas direcionadas para o desenvolvimento do potencial criador dos professores, oportunidade esta capaz de estabelecer o contato com o saber sensível.

É possível considerar por meio dos resultados expostos e referências apresentadas que a formação continuada de professores é uma necessidade e quando bem realizada torna-se uma feliz oportunidade de empoderamento das práticas realizadas pelos profissionais que participam de tais formações, já que os professores expressam o propósito de participar por formações com aplicação em sala de aula e que apresentem novidades.

O estudo aponta para a importância das Instituições Educativas desenvolverem formações direcionadas por tempo de atuação profissional com a intenção de maior

saliência e significação em suas propostas formativas, uma vez que um professor no início de sua carreira tem necessidades diferentes de um educador que está finalizando o seu ciclo profissional docente.

REFERÊNCIAS

- BONDÍA, Jorge L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, Jan./Apr. p. 2028, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2020.
- GATTI, Bernardete. A.. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP)**, Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de ciências da educação** v. 8, p. 7–22, 2009. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 dez. 2019.
- MIRANDA, Maria de J. C.. Formação inicial e continuada de professores: uma experiência articuladora dos saberes docentes. In: XIII Congresso Nacional de Educação Educere, IV Seminário Internacional de Representações sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SI'D/Cátedra, 2017, Curitiba-PR. Anais **EDUCERE - Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. Curitiba-PR: PUC-Curitiba-PR, 2017. p. 24136-24147.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- NUNES, Célia M. F.. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>. Acesso: 15 jan. 2020.
- OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1999.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PIMENTA, Selma G.. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G.. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- RIPPER, Afira V.. O preparo do professor para as novas tecnologias. OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **Informática em Psicopedagogia**. São Paulo: Ed. Senac, 1996.
- ROLDÃO, Maria do C.. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.
- SALLES, Cecília. A.. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2009.

SOCORRO, Adriano. Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasses e possibilidade da compreensão da teoria. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa. (org.). **Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo das práticas educativas**. Dourados: UFGD, 2012. Disponível: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/formacao-inicial-e-continuada-de-professores-o-multiplo-e-o-complexo-nas-praticas-educativas-adair-vieira-goncalves-e-maria-rosa-petroni-orgs.pdf>. Acesso: 15 jan. 2020.

SHULMAN, Lee; SHULMAN, Judith. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec I** Nova série, [S.l.], v. 6, n. 1, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>. Acesso em: 26 fev. 2020.

RECOMPILANDO O FUTURO: O PENSAMENTO COMPUTACIONAL COMO PARTE DO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE DETENTOS

Data de aceite: 01/06/2020

Fábio Ventorim Siqueira

Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)
Vitória – ES

Márcia Gonçalves de Oliveira

Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)
Vitória – ES

RESUMO: A Lei de Execução Penal brasileira prevê que a pessoa privada de liberdade tem direito garantido à assistência educacional, porém, menos de 11% dessa população está envolvida em alguma atividade educacional. Aqui, mostramos que a estimativa para os casos de reincidência criminal entre os presos no Brasil é assustadora, mas existe uma redução considerável quando o apenado está envolvido em alguma atividade educacional. Este projeto busca, portanto, contribuir com o processo de ressocialização desses indivíduos que encontram-se em privação de liberdade, através do curso Recompilando o Futuro, que visa desenvolver o pensamento computacional, por meio da ferramenta Scratch, em pessoas que encontram-se em privação de liberdade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Programação, Educação Prisional, Pensamento

Computacional.

ABSTRACT: Brazilian Criminal Enforcement Law provides that prisoners have a guaranteed right to educational assistance, however, less than 11% of this population is involved in some educational activity. Here, we show that the estimate for cases of criminal recidivism among prisoners in Brazil is frightening, but there is considerable reduction when the prisoners is involved in some educational activity. This extension project, expected to still apply in 2019, seeks contribute to the process of resocialization of those individuals who are in deprivation of liberty, through the course Recompiling the Future, which aims to develop computational thinking, through the Scratch tool, in people who are in deprivation of freedom.

KEYWORDS: Programming Teaching, Prison Education, Computational Thinking.

1 | INTRODUÇÃO

O sistema prisional brasileiro enfrenta grande dificuldade para promover a ressocialização das pessoas que se encontram em privação de liberdade. Por todo o país, é possível observar um perigoso processo de deterioração do ambiente carcerário, caracterizado por cadeias superlotadas, com

péssimas condições de higiene e habitação.

Segundo o último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen)¹, publicado em dezembro/2017, o Brasil é o terceiro país com maior número de pessoas presas, chegando a 726.354 internos em junho de 2017, atrás apenas de Estados Unidos e China. Considerando que o número de vagas neste período era de 423.242, são quase dois presos para cada vaga. Esse quadro pode piorar consideravelmente, já que uma pesquisa realizada em 2018 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) mostrou que existem 143.967 mandados de prisão em aberto no país², ou seja, pessoas que deveriam estar detidas, mas que estão em liberdade pelos mais diversos fatores.

Ao contrário do senso comum, que acredita ser elevado o número de atentados contra a vida praticados por esses indivíduos, o Infopen mostra que a maioria dos crimes estão relacionados ao tráfico de drogas (29%) e roubos/furtos (46%), sendo os casos de homicídios responsáveis por apenas 12% das detenções. Esses números nos levam a refletir também até que ponto a falta de oportunidade de uma educação adequada pode ter contribuído para a condição atual de privação de liberdade da maioria dessas pessoas, principalmente quando verificamos nesse levantamento que 64% da população carcerária brasileira possui, no máximo, o ensino fundamental completo. Enquanto as pessoas com ensino superior completo, não chegam a computar 1% dos internos.

De acordo com a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984), como forma de reintegração da população prisional à sociedade, a pessoa privada de liberdade tem direito garantido à assistência educacional, que deve ser oferecido pelo Estado na forma de instrução escolar e formação profissional. Porém, segundo o último relatório do Infopen, menos de 11% da população prisional no Brasil está envolvida em algum tipo de atividade educacional.

Com o objetivo de promover a educação profissional às pessoas que se encontram em privação de liberdade, desenvolvemos o curso *Recompilando o Futuro*. Trata-se de um projeto de extensão que visa trabalhar o pensamento computacional, utilizando a ferramenta *Scratch* com pessoas que se encontram privadas de liberdade. Dessa forma, buscamos apresentar também uma nova oportunidade profissional para esses indivíduos, o que poderá contribuir diretamente em seu processo de ressocialização.

A preocupação em capacitar pessoas com perfil tecnológico encontra respaldo nos números apresentados pela Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação (Brasscom), que reúne setenta associados dentre as maiores e mais significativas empresas do setor de TIC, como Amazon.com, Dell EMC, Linux, Microsoft, Oracle e SAP. Afinal, seu relatório setorial³, apresentado em maio de 2019,

1. Relatório Infopen. Disponível em: depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf

2. Reportagem O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/cnj-revela-que-paistem-143-mil-mandados-de-prisao-em-aberto-22816955>. Acesso: 09 jan. 2019.

3. Relatório Basscom. Disponível em: <https://brasscom.org.br/relatorio-setorial-de-tic-2019/>

mostra que no último ano foram contabilizados mais de 845 mil empregos e existe a expectativa para um investimento de 345,5 bilhões de reais entre os anos de 2019 e 2022, fazendo com que a previsão de demanda profissional nessa área seja estimada em 420 mil profissionais até o ano de 2024. Isso representa uma oferta de vagas bem superior a quantidade de profissionais habilitados, já que, segundo o relatório, no Brasil são formados atualmente 46 mil pessoas com perfil tecnológico por ano.

Nesta proposta de projeto, destaca-se a metodologia desenvolvida para aplicação do curso, já que o ambiente onde ele será aplicado segue um rígido critério de segurança, não permitindo aos alunos portar sequer qualquer tipo de material escolar, como apostila, lápis ou papel fora do ambiente de aula.

A contribuição deste trabalho para a educação profissional está em utilizar, de forma criativa e lúdica, recursos da linguagem de programação Scratch para desenvolvimento do pensamento computacional como parte do processo de ressocialização destes alunos.

Este trabalho está organizado conforme a ordem a seguir. Na Seção 2, estão presentes os aportes teóricos, abordando a relação entre educação e trabalho, a importância da educação como forma de superação do fenômeno da marginalidade e a ineficiência do sistema carcerário. Na Seção 3, é apresentada a estratégia desenvolvida. Na Seção 4, apresentam-se os resultados esperados e, na Seção 5, concluímos com as considerações finais.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

Karl Marx e Friedrich Engels afirmavam que os homens se distinguem dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência. Para eles, é no trabalho que o homem produz sua própria vida (MARX e ENGELS, 1999).

Partindo do princípio de que educação e trabalho estão articulados (KUENZER, 1988), é preciso pensar meios que propiciem uma educação interessante, atrativa e que desperte nos alunos o gosto pelo aprender. Isso se justifica, principalmente, ao lembramos que a educação não está entre as prioridades dos internos, possivelmente porque eles aprenderam a conviver sem ela, já que, para eles, escola é sinônimo de fracasso e frustração (MAEYER, 2006).

Considerando que o público alvo deste projeto vive à margem da sociedade, Saviani traz uma interessante contribuição ao relatar que a marginalidade é um desvio que não apenas pode, mas deve ser consertado. Além disso, é papel da educação atuar na superação desse fenômeno, não apenas para combatê-lo, mas também para impedir seu reaparecimento (SAVIANI, 2018).

Para Julião (2007), também é possível observar que o simples encarceramento, quando desacompanhado de programas socioeducativo adequados, torna-se insuficiente para recuperar efetivamente uma quantidade significativa de apenados, gerando assim

ônus para toda a sociedade, além de vir degenerando a condição de vida humana dessas pessoas. Por isso, Julião indaga se não é necessário reavaliar a cultura da prisão, que atualmente resulta na ideia de que a verdadeira ressocialização só pode ser alcançada quando o apenado vive o processo de privação de liberdade.

2.1 Trabalhos Relacionados

Há uma carência de trabalhos que se dispõem a estudar o desenvolvimento do pensamento computacional em pessoas em privação de liberdade. Mas é possível encontrar alguns trabalhos que tem por objetivo desenvolver o pensamento computacional em crianças e jovens, além de trabalhos voltados a estudar os benefícios que podem ser obtidos através do estudo no cárcere.

Wing (2006), responsável pela popularização do termo pensamento computacional na sociedade acadêmica, ressalta a importância dessa habilidade ser desenvolvida nas pessoas. Por isso, propõe que o pensamento computacional seja tratado como uma competência fundamental para qualquer estudante.

No que se refere a utilização da ferramenta *Scratch*, as pesquisas realizadas por Oliveira (2014), Nunes (2018) e Da Costa (2018) mostram que foi possível obter resultados positivos utilizando essa plataforma no desenvolvimento do pensamento computacional e que ela é considerada uma das ferramentas de programação visual mais utilizadas para estimular o pensamento computacional.

Com relação à educação no cárcere, podemos destacar os trabalhos de Elionaldo F. Julião. Em sua pesquisa realizada para mensurar o impacto da educação e do trabalho como programa de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro (JULIÃO, 2010), foi possível apurar que a maioria dos internos prefere o estudo ao trabalho no cárcere, já que os internos enxergam no estudo uma perspectiva de futuro, principalmente quanto à reinserção social. A pesquisa em questão também mostrou que o estudo no cárcere diminui a probabilidade de reincidência em 39%.

Em outra pesquisa que trata sobre a ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro, o autor também nos mostra que podem existir diversos benefícios ao se trabalhar à educação no cárcere, como manter os internos ocupados de maneira proveitosa, melhorar a qualidade de vida no ambiente prisional, além da conquista de resultados considerados úteis, como aquisição de conhecimento, compreensão, mudança de atitudes, dentre outros comportamentos que perdurem além do cárcere (JULIÃO, 2009).

3 | ESTRATÉGIA DESENVOLVIDA

Este projeto de pesquisa está sendo elaborado com o aval da Secretaria de Estado da Justiça (SEJUS) e está em execução na Penitenciária Semiaberta de Vila Velha (PSVV),

onde conta com um público formado por dez internos, maiores de 18 anos de idade, que cumprem pena no regime semiaberto, possuem o ensino médio completo, ou em fase de conclusão e têm conhecimento básico em informática.

É importante destacar que os pré-requisitos estabelecidos para participar das oficinas foram formulados em conjunto com a Gerência de Educação da SEJUS, de maneira que as oficinas fossem formadas por alunos que possuíssem grandes expectativas de atuação no mercado de trabalho e que estão prestes a retomar o convívio social.

3.1 Fase de Planejamento

Para a fase de planejamento das oficinas, buscou-se nos trabalhos de Elionaldo Julião informações que ajudassem a definir características e preferências do público que é objeto deste estudo, de forma que as oficinas se tornassem atraentes aos internos. Diante do relato de um preso da Unidade Plácido de Sá Carvalho, que afirmava “A grande realidade é que, acho que 90% do coletivo vive em função do futebol...” (JULIÃO, 2009, p. 232), boa parte das atividades propostas nas oficinas terão como tema o futebol.

A preocupação em formular um material para as oficinas que desperte o gosto dos internos pelos estudos também se baseia na intenção de proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, conceito central da teoria da aprendizagem do psicólogo norte-americano David Ausubel.

Quanto aos conceitos computacionais a serem explorados no decorrer das oficinas, estaremos nos valendo da experiência relatada em (FRANÇA e AMARAL, 2013). Nesse estudo, os pesquisadores realizaram uma oficina com a ferramenta *Scratch* para estimular o desenvolvimento do pensamento computacional de um pequeno grupo de estudantes do Estado de Pernambuco.

O resultado apurado na ocasião mostrou-se satisfatório em relação à aprendizagem de conteúdos de computação. Assim como ocorreu no referido estudo, a intenção desta pesquisa é que, no decorrer das oficinas, enquanto os alunos projetam soluções interativas utilizando o *Scratch*, seja feito uso de uma gama de conceitos computacionais comuns a diversas linguagens de programação, como sequencia, evento, paralelismo, loop, condicionais, operadores e armazenamento de dados. A esses conceitos, acrescentaremos ainda a compreensão de problemas e o fluxo de programação que envolve entrada, processamento, e saída. De forma paralela, e fazendo uso dos conceitos computacionais, estaremos buscando também trabalhar nos alunos as seguintes habilidades do pensamento computacional: decomposição, reconhecimento de padrão, abstração e pensamento algorítmico.

Com o objetivo de garantir que o produto preparado para as oficinas é compatível com o conhecimento prévio dos alunos, todo o material, antes de ser aplicado, será submetido a avaliação dos docentes que atuam na PSVV. Afinal, acreditamos ser de grande valia a opinião dos professores que já trabalham com boa parte dos potenciais alunos deste

projeto de pesquisa.

3.2 Fase de Ação

Após o término da fase de planejamento, a fase da ação consistirá na aplicação das oficinas para os internos da PSVV. Para tanto, os recursos tecnológicos a serem utilizados são: computador ou notebook contendo o editor *Scratch 3.0* desconectado para os alunos, que poderão utilizá-lo de forma individual ou em duplas, além de um projetor que será usado para exibição de vídeos e apresentações ilustrativas. A visão macro do conteúdo abordado nas oficinas pode ser visualizada nas seções a seguir.

3.2.1 Aula Introdutória

Considerando que o curso será aplicado a um público muito específico, a primeira aula será destinada a conhecer um pouco melhor o perfil dos alunos, de forma que as estratégias para as oficinas sejam validadas ou reavaliadas para as demais aulas.

Partindo do princípio que a educação não está entre as principais preocupações dos internos (MAEYER, 2006), como forma de motivar os alunos, nessa aula inicial apresentaremos um pouco do projeto *The Last Mile*, realizado em prisões da Califórnia para ensinar programação a pessoas privadas de liberdade. Além disso, para despertar a expectativa dos alunos quanto à possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, serão apresentados alguns dados do relatório setorial da Brasscom, demonstrando a carência de profissionais com formação tecnológica no Brasil. Dessa forma, esperamos que os alunos compreendam que existe uma possibilidade real de transformação em suas vidas. Por fim, a ferramenta *Scratch* será apresentada aos alunos.

3.2.2 Oficina 01

Nesta oficina serão apresentados aos alunos alguns blocos de comandos da ferramenta *Scratch*. Em seguida, utilizando os blocos já apresentados na oficina, eles serão estimulados a desenvolverem sequências lógicas para atingir os objetivos propostos em aula. Um exemplo de tarefa proposta nesta oficina é a “cobrança de pênalti”, que consiste em apresentar aos alunos a figura da Tabela 1 e pedir a eles para produzirem uma animação que atenda aos requisitos especificados nesta tabela:


Figura	Requisitos
	<p>O jogador corre do bico da grande área até a bola, que deverá estar posicionada na marca do pênalti;</p> <p>Em seguida, o jogador chutará a bola que deverá se movimentar lentamente até o ângulo do gol (direito ou esquerdo);</p> <p>Por fim, ouviremos o grito da galera comemorando o gol!</p>

Tabela 1 – Ilustração e requisitos da tarefa “cobrança de pênalti”

Nessa tarefa, estaremos trabalhando com os alunos habilidades do pensamento computacional como a decomposição e o pensamento algorítmico, além de conceitos computacionais como sequência, evento e paralelismo.

A previsão é que essa oficina ocorra em duas aulas, totalizando quatro horas.

3.2.3 Oficina 02

A proposta desta oficina é que sejam trabalhados os conceitos de expressões lógicas (expressões cujo valores podem ser verdadeiro ou falso) com os alunos. A previsão é que ela também ocorra em duas aulas, com duração de duas horas cada aula.

Um exemplo de tarefa proposta nessa oficina é o “labirinto do time favorito”. Com base na figura da Tabela 2, os alunos deverão criar um jogo onde a bola deve ser levada até o escudo do seu time favorito, conforme requisitos especificados abaixo.

Figura	Requisitos
	<p>Ao começar o jogo, a bola deve estar posicionada no local indicado e o aluno deverá utilizar as setas direcionais do teclado para movê-la;</p> <p>Caso a bola saia do caminho branco traçado, o jogador deverá receber um aviso, devendo a bola retornar a posição anterior ao último movimento. Se a falha ocorrer pela segunda vez, será exibido o aviso: “Fim de jogo. Tente novamente”;</p> <p>Quando o jogador conseguir levar a bola ao seu time favorito, ele será aplaudido e em seguida será tocado o hino do clube. Porém, se a bola for levada ao escudo de outro time, o jogador ouvirá uma sonora vaia.</p>

Tabela 2 – Ilustração e requisitos da tarefa “labirinto do time favorito”

Nessa tarefa, estaremos trabalhando com os alunos habilidades do pensamento computacional como a abstração, o reconhecimento de padrões, a decomposição e o pensamento algorítmico, além de diversos conceitos computacionais como sequência, evento, paralelismo, *loop*, condicionais, operadores e armazenamento de dados.

3.2.4 Oficina 03

Nessa oficina os alunos serão estimulados a desenvolver pequenos programas que recebam uma informação do usuário (entrada). Diante dessa informação, determinadas ações deverão ser executadas (processamento) e, por fim, o usuário deverá receber um retorno do programa. A Tabela 3 mostra um exemplo de tarefa proposta nessa oficina.


Figura	Requisitos
	<p>O programa deve exibir as informações dispostas na figura ao lado, e aguardar o usuário votar;</p> <p>Após informar seu voto, o usuário deverá visualizar em uma nova tela o escudo do clube que teve o número informado, além dos botões: confirmar voto ou cancelar voto;</p> <p>Se o usuário clicar em <i>Confirmar</i>, o voto deverá ser registrado. Caso contrário, o voto não deverá ser computador. Nos dois casos, o programa deve retornar a tela anterior e aguardar o novo eleitor;</p> <p>Esse procedimento deve se repetir até que seja clicado no botão <i>Encerrar</i>;</p> <p>Ao clicar em <i>Encerrar</i>, o programa informará apenas quantos votos cada time recebeu.</p>

Tabela 3 – Ilustração e requisitos da tarefa “Eleição do time de futebol mais querido”

Nesta tarefa, estaremos trabalhando com os alunos as habilidades do pensamento computacional como abstração, decomposição, reconhecimento de padrão e pensamento algorítmico, além de diversos conceitos computacionais como sequência, evento, paralelismo, loop e armazenamento de dados.

Considerando que o foco das oficinas não é a produção de imagens e áudios, sempre que houver a necessidade de utilizar recursos dessa natureza que não estejam presentes no *Scratch*, os arquivos necessários serão disponibilizados em um diretório, onde poderão ser carregados para a ferramenta durante a realização das tarefas. A previsão é que essa oficina ocorra em três aulas, com duração de duas horas cada aula.

3.2.5 Oficina 04

Nesta oficina os alunos serão colocados diante de um problema qualquer, onde sua solução passe pela implementação de um programa. Para isso, eles precisarão compreender o problema apresentado e desenvolver a solução no *Scratch*. Diferente das outras oficinas, neste caso não haverá instruções de como implementar o programa.

Um exemplo de tarefa que será proposta nesta oficina é o desenvolvimento de um programa que mostre ao usuário quais são as duas cartas que devem ser escolhidas por ele no jogo conhecido como *Samba 10*.

Para realização dessa tarefa, os alunos receberão apenas a explicação de como funciona o jogo, e em seguida deverão implementar a solução.

O jogo em questão funciona da seguinte forma: o jogador recebe 03 cartas numéricas que variam de 0 a 15. Seu objetivo é escolher duas dessas três cartas e realizar a operação de soma ou subtração entre elas com o intuito de alcançar o resultado 10, ou chegar o mais próximo possível.

Espera-se da solução desenvolvida pelos alunos que, após o usuário informar quais são as três cartas recebidas, o programa informe as duas cartas que devem ser escolhidas, bem como a operação a ser utilizada (soma ou subtração). Por exemplo, se o jogador tem nas mãos as cartas 9, 2 e 4, o programa deve indicar que ele escolha as cartas 9 e 2 e realize a operação de soma, já que essa é a combinação que mais se aproximará do número 10.

Para que o conceito do jogo fique mais claro, os alunos serão convidados a jogar uma partida com as cartas que serão disponibilizadas durante a aula. A previsão é que esta oficina ocorra em duas aulas, totalizando quatro horas.

É válido ainda destacar que, com o objetivo de estimular os alunos a desenvolver o pensamento computacional também fora do ambiente de sala de aula, na parte final de cada aula sempre será apresentado um problema/tarefa aos alunos, que ficarão responsáveis em desenvolver o pensamento sobre como o problema apresentado poderá ser resolvido, enquanto estiverem fora da sala de aula. Assim, na aula seguinte, os alunos deverão utilizar os conceitos aprendidos na aula anterior e implementar a solução pensada durante esse intervalo entre as aulas.

3.3 Fases Descrição e Avaliação

As fases de descrição e avaliação ocorrerão paralelamente e serão realizadas com base na observação do pesquisador e análise dos blocos de comando desenvolvidos pelos alunos durante a execução das tarefas propostas em sala de aula.

Essa etapa será devidamente documentada ao término de cada atividade proposta em sala de aula. Portanto, para fase de descrição estaremos desenvolvendo um formulário próprio com o objetivo de que o pesquisador possa pontuar informações relevantes que ajudem a melhorar o conteúdo abordado nas oficinas.

Com a intenção de buscar as melhores práticas para a avaliação do pensamento computacional, estaremos utilizando a contribuição da revisão sistêmica realizada por Avila *et al.*(2017). Nessa pesquisa, onde os autores se propõem a realizar a avaliação do Pensamento Computacional em diferentes cenários de ensino, verificou-se que a maioria dos artigos analisados entre 2011 e 2016 realizaram avaliações por meio de ferramentas desenvolvidas pelos próprios pesquisadores, tais como: pré e pós- questionários de opinião, pré e pós-testes de conhecimento, além de observações e análise do material produzido pelos alunos. Em alguns trabalhos, foi possível observar ainda a utilização da ferramenta

Dr. Scratch. Trata-se de uma ferramenta web que permite a avaliação automática dos programas na ferramenta *Scratch*, fornecendo ainda *feedback* ao desenvolvedor, com o objetivo de aperfeiçoar o desenvolvimento do pensamento computacional (MORENO-LEÓN et al., 2015).

Utilizando o *Dr. Scratch* e analisando os blocos de comandos montados pelos alunos, será possível averiguar a eficácia da metodologia adotada e também mensurar o nível de aprendizado dos internos. Assim, acreditamos que será possível pontuar informações relevantes para melhorar o conteúdo abordado nas oficinas, além de monitorar o nível de aprendizado dos alunos.

4 | RESULTADOS ESPERADOS

Considerando as premissas de educação e profissionalização da pessoa reclusa como possíveis condições para o seu (re) ingresso no mundo do trabalho e partindo do princípio que o sistema de reclusão tem por objetivo não somente a punição do infrator, mas também fornecer meios para sua ressocialização, espera-se que este projeto possa contribuir no processo de retorno dos internos ao convívio social a partir do desenvolvimento do pensamento computacional e do ensino de conceitos iniciais de programação de computadores.

O principal fruto deste trabalho está no desenvolvimento de novas perspectivas na vida das pessoas que se encontram em privação de liberdade, de forma que estes sujeitos possam enxergar que, através do desenvolvimento do pensamento computacional e da programação, é possível trilhar um caminho lícito, longe dos furtos, roubos, e tráfico, já que essas são as principais causas do encarceramento no país.

Partindo do princípio que o foco deste trabalho é, literalmente, desenvolver o pensamento computacional da pessoa em condição de confinamento, também existe a expectativa de que o ato de pensar de maneira criativa, iniciado em sala de aula, possa estender-se para o ambiente do cárcere, fazendo com que o interno mantenha sua mente voltada para a solução criativa dos problemas e exercícios vivenciados no ambiente de estudos, mantendo seus pensamentos e intenções livres de atos ilícitos.

Espera-se ainda que, ao final do projeto, seja detectado o interesse do apenado em dar continuidade nos estudos, o que permitirá sua evolução para capacitações que abordem em mais detalhes o desenvolvimento de soluções computacionais.

Nessa expectativa, esperamos que as algumas políticas sejam revistas de forma a garantir que as unidades prisionais disponham de uma infraestrutura tecnológica mínima, capaz de permitir que os presos possam não somente capacitar-se, mas também evoluir dos estudos para o trabalho, desenvolvendo assim soluções computacionais de dentro do próprio cárcere. Isto fará com que o apenado possa garantir o seu próprio sustento ainda no ambiente de reclusão, desonerando o Estado desta tarefa, que por sua vez poderia

direcionar esses recursos para investimentos que beneficiariam toda a sociedade.

5 | CONCLUSÃO

A proposta exposta neste trabalho trata da aplicação de um curso, em formato de oficinas, a ser realizado na Penitenciária Semiaberta de Vila Velha (PSVV) com o objetivo de desenvolver o pensamento computacional dos internos, trazendo assim novas perspectivas sociais e profissionais aos alunos.

As pesquisas analisadas até o momento mostram que o estudo no cárcere apresenta números consideráveis quanto a diminuição na taxa de reincidência criminal e que é possível desenvolver nos alunos o pensamento computacional utilizando a linguagem de programação Scratch. Porém, sua aplicação em um ambiente prisional, onde existem rígidas regras de segurança, ainda é um tema pouco explorado na ciência.

Por fim, dando continuidade ao estudo proposto, pretende-se seguir com as etapas da estratégia desenvolvida, aplicando as oficinas junto aos alunos da PSVV, avaliar os resultados obtidos, fazer possíveis ajustes e apontar possíveis melhorias nos procedimentos metodológicos.

REFERÊNCIAS

AVILA, Christiano et al. Metodologias de Avaliação do Pensamento Computacional: uma revisão sistemática. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2017. p. 113.

FRANÇA, Rozelma Soares; DO AMARAL, Haroldo José Costa. Proposta metodológica de ensino e avaliação para o desenvolvimento do pensamento computacional com o uso do scratch. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2013. p. 179.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, 2006.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 529-543, 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. **Salto para o futuro, boletim**, v. 6, 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. **Rio de Janeiro**, 2009.

KUENZER, Acácia. Ensino do 1º grau: o trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 108, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). **São Paulo: Boitempo**, p. 76, 2007.

MORENO-LEÓN, Jesús; ROBLES, Gregorio; ROMÁN-GONZÁLEZ, Marcos. Dr. Scratch: Automatic analysis of scratch projects to assess and foster computational thinking. **RED. Revista de Educación a Distancia**, n. 46, p. 1-23, 2015.

NUNES, Marina Macedo et al. Uso da lógica de programação para potencializar o pensamento criativo em crianças do ensino básico. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2018. p. 325.

OLIVEIRA, MLS de et al. Ensino de lógica de programação no ensino fundamental utilizando o Scratch: um relato de experiência. In: **XXXIV Congresso da SBC-XXII Workshop de Ensino de Computação, Brasília**. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018..

WING, Jeannette. PENSAMENTO COMPUTACIONAL—Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2016.

QUE CONTRIBUIÇÕES O PROGRAMA PIBID PROPORCIONOU À FORMAÇÃO DAS ALUNAS PARTICIPANTES?

Data de aceite: 01/06/2020

Data da submissão: 06/05/2020

Andreza Gessi Trova

Mestre em Educação

UNINOVE- Universidade Nove de Julho -São Paulo - SP

gessitrova@yahoo.com.br

Endereço para acessar CV <http://lattes.cnpq.br/9205417794250010>

ID Lattes: 9205417794250010

Margarete Bertolo Boccia

Doutora em Educação

UNINOVE- Universidade Nove de Julho -São Paulo - SP

margaretebertolo@gmail.com

Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/2020235209060144>

ID Lattes: 2020235209060144

Este texto foi ampliado, atualizado e adaptado da comunicação: As alunas revelam a contribuição do PIBID sobre a docência, no IV Congresso Nacional de Formação de Professores e, XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, de 2018 – UNESP – SP.

RESUMO: O presente texto visa apresentar e responder a pergunta: Que contribuições

o programa PIBID proporcionou à formação das alunas participantes? As respostas vão se constituindo à medida que as experiências relatadas pelas bolsistas participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de licenciatura em Pedagogia são apresentadas. A pesquisa foi construída inicialmente, a partir da busca sobre trabalhos existentes sobre o Programa PIBID, a partir do recorte temporal entre 2013 e 2019, ou seja, identificou-se na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) os trabalhos que apresentariam como foco central de discussão a participação de discentes do PIBID e seu processo de aprendizagem profissional. O estudo evidenciou até o ano de 2017, trabalhos somente em outras licenciaturas como Inglês, Matemática e outros campos, em 2018, apenas 05 trabalhos que trataram do PIBID, da formação no contexto da Pedagogia; e, em 2019, apenas um trabalho foi identificado; neste sentido esta pesquisa contribuiu para identificarmos como alunas da licenciatura em Pedagogia apresentam ou reportam as contribuições à sua formação, das ações e vivências do PIBID sobre sua atuação docente inicial. O referencial teórico no qual a pesquisa se baseia privilegia correntes que tratam da formação de professores(as),

baseando-se nas características do início da docência, nos sentimentos marcados pelas sensações de descoberta da profissão e dos saberes docentes, que são provenientes de variadas fontes e vão sendo construídos, não somente no período inicial, mas ao longo de toda carreira profissional. O trabalho ainda aponta por meio da descrição das alunas bolsistas como foi a experiência da prática, a relação teoria e prática adquirida na formação inicial em Pedagogia, assim como a relação direta com os alunos(as), a equipe docente e relação com os seus pares, na troca de saberes e experiências no campo da Educação Básica, no Ensino Fundamental I, lugar onde as alunas do projeto efetivaram as suas ações como bolsistas, juntamente com a sua equipe de orientação e formação. Evidenciou-se ainda que a prática pedagógica, compreendida como o fazer diário do professor, não depende apenas dos conhecimentos formais, que constituem os conteúdos dos cursos de formação inicial, mas também da articulação das observações diárias que o professor(a) faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos(as), da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico na dialética entre teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID, Formação Inicial e Docência.

WHAT CONTRIBUTIONS DOES THE PIBID PROGRAM PROVIDE TO THE TRAINING OF PARTICIPATING STUDENTS?

ABSTRACT: This text aims to present and answer the question: What contributions has the PIBD program made to the training of participating students? The answers are constituted as the experiences reported by the fellows participating in the PIBID (Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship) of the Pedagogy degree course are presented. The research was initially built, based on the search for existing works on the PIBID Program, from the time frame between 2013 and 2019, that is, the works that would present in CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) were identified. the central focus of discussion is the participation of PIBID students and their professional learning process. The study showed until the year 2017, works only in other degrees such as English, Mathematics and other fields, in 2018, only 05 works that dealt with PIBID, training in the context of Pedagogy; and, in 2019, only one job was identified; in this sense, this research contributed to identify how undergraduate students in Pedagogy present or report the contributions to their education, the actions and experiences of PIBID on their initial teaching performance. The theoretical framework on which the research is based favors currents that deal with the formation of teachers, based on the characteristics of the beginning of teaching, on the feelings marked by the sensations of discovery of the profession and the teaching knowledge, which come from various sources and are being built, not only in the initial period, but throughout the entire professional career. The work also points out through the description of the scholarship students how the experience of practice was, the relationship between theory and practice acquired in the initial education in Pedagogy, as well as the direct relationship with students, the teaching team and the relationship with their students. peers, in the exchange of knowledge

and experiences in the field of Basic Education, in Elementary School I, a place where the students of the project carried out their actions as scholarship holders, together with their guidance and training team. It was also evident that the pedagogical practice, understood as the daily practice of the teacher, does not depend only on formal knowledge, which constitute the contents of the initial training courses, but also on the articulation of the daily observations that the teacher makes of his work, students, school, society and daily reflection that imposes all pedagogical work in the dialectic between theory and practice.

KEYWORDS: PIBID, Initial Training and Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto visa apresentar e responder a pergunta: Que contribuições o programa PIBID proporcionou à formação das alunas participantes? As respostas vão se constituindo à medida que as experiências relatadas pelas bolsistas participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de licenciatura em Pedagogia são apresentadas. Pretendendo ainda, amplificar a voz das(os) alunas(os) pibidianas participantes do subprojeto do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior, da Capital de São Paulo. Mas, antes de conhecermos essas alunas e alunos, apresentaremos uma linha temporal sobre a inserção de alunas(os) e escolha de IES no programa.

O Programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), vinculado a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma proposição da Política Nacional de Formação de Professores do MEC (Ministério da Educação) que oferece bolsas aos alunos(as) das licenciaturas do país, que estejam vinculados a projetos de Iniciação à docência, aprovados e vigentes das IES (instituições de Ensino Superior) do país, para que atuem em escolas das redes públicas de ensino, visando a articulação entre teoria e prática.

O primeiro edital foi publicado em 2007 e destinava-se a instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que possuíam cursos de licenciatura. Como exigência o edital indicava a necessidade de os interessados terem avaliação satisfatória no SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior).

O edital de 2010, ampliou as possibilidades de proponentes, indicando que instituições públicas municipais de ensino superior, universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos, que possuem cursos de licenciatura pela e que assumissem o compromisso de executarem o projeto, quando aprovados, com excelência, poderiam submeter projetos para a análise e aprovação.

O edital de 2011 aceitou apenas propostas de Instituições públicas de Ensino Superior, em 2012 os critérios foram os mesmos de 2010 e apenas em 2013 é que foram aceitas também, propostas de Instituições de Ensino Superior Privadas, abrindo assim a

possibilidade da inserção dos alunos(as) do curso de Pedagogia que foi pesquisado¹.

Segundo o portal da CAPES, o mesmo tem como objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (portal CAPES – www.capes.gov.br/pibid).

Com base nos objetivos descritos e em atendimento ao edital de 2013, a IES estudada apresentou 23 ações, a que as (os) alunas(os) escolhidos e participantes passariam a executar, excluindo-se as ações relacionadas a implantação e efetivação do projeto aprovado, destacamos 8 (oito) propostas de atividades que serão consideradas para a análise dos relatórios construídos pelas alunas. Assim, 3 (três) ações propostas tinham como característica a observação e apropriação do espaço e atividade educativa, cujas propostas eram de observação dos espaços escolares, dos encontros pedagógicos e do trabalho docente. Duas propostas de atividades tinham como característica um trabalho mais próximo à apropriação de recursos didático-pedagógicos, com confecção de material e elaboração de atividades; por fim 3 (três) ações apresentavam como objetivo uma ação mais reflexiva e discursiva dos bolsistas, com vistas a identificar as maiores dificuldades dos professores, a avaliação do contexto escolar e a proposição de um projeto de intervenção.

Com base nessa seleção consideramos as categorias: Observação, Recursos/atividades e Reflexão-ação para analisarmos os relatos construídos pelas 5 (cinco) alunas participantes do projeto, pois compreendemos que esses são os elementos que

1. Após o edital de 2013 que iniciou em 2014, houve um edital no ano de 2018 – Edital 07/2018 de 01 de março de 2018, com características muito parecidas ao edital anterior, com a inclusão do estabelecimento de parceria e instituição de contrapartida das IES participantes, a cada professor coordenador de área mantido pela CAPES, a IES deve indicar um outro professor denominado voluntário, assim como, a cada aluno bolsista a IES deveria designar um outro aluno. Além disso, a duração do programa foi alterado em tempo inferior, precisamente 18 meses.

O edital de 2020, foi publicado em 06 de janeiro de 2020, o Edital 02/2020, com foco maior na alfabetização, número de cotas total menor e com organização por núcleos, assim, para cada núcleo, será concedida 1 cota de bolsa de coordenador de área e 3 cotas de supervisor e 24 cotas de bolsas de iniciação à docência.

possibilitam a articulação entre teoria e prática, de modo a promover uma formação mais efetiva para a atuação docente.

A partir da observação e apropriação do espaço e prática educativa, as alunas saberão selecionar recursos e atividades necessárias à essa prática; sem desconsiderar, muito pelo contrário, fomentando a reflexão e a proposição de novas observações, seleção e reflexão, num círculo formativo virtuoso.

Trova (2014) sobre a prática educativa sinaliza que a partir dos percursos vivenciados pelas alunas na prática profissional a identidade profissional será descoberta, paulatinamente construída e compartilhada com os seus pares, com grande relevância e associação de saberes com a instituição em que atua ou atuará. É nesse espaço da unidade escolar que vão aparecer as dimensões da formação da identidade e da socialização profissional, ligando-se estreitamente aos aspectos da formação pessoal e da formação acadêmica, ambas concorrendo para a prática pedagógica do futuro professor(a).

A autora ainda afirma que dessa forma a entrada em uma instituição, ou em um novo cargo, ou até mesmo em uma nova escola, exigirá o aprendizado de novas regras e formas de organização e, especialmente, de novos valores a serem compartilhados com o novo grupo em suas práticas.

2 | ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O PROGRAMA PIBID

A pesquisa foi construída inicialmente, a partir da busca sobre trabalhos existentes sobre o Programa PIBID, a partir do recorte temporal entre 2013 e 2019, ou seja, identificou-se na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) os trabalhos que apresentariam como foco central de discussão a participação de discentes do PIBID e seu processo de aprendizagem profissional.

O levantamento realizado identificou até o ano de 2017, trabalhos somente em outras licenciaturas como Inglês, Matemática e outros campos, em 2018, apenas 05 trabalhos que trataram do PIBID, da formação no contexto da Pedagogia e, em 2019 apenas um trabalho foi identificado.

O levantamento junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de trabalhos – Teses e Dissertações sobre o tema PIBID, nos últimos 6 anos, entre 2013 e 2019; foi com vistas a identificarmos as publicações vinculadas ao tema, mas principalmente buscando pesquisa que tivessem pesquisado a perspectiva dos alunos participantes no programa.

Iniciamos a busca com filtro da palavra-chave: PIBID e, a partir dos resultados obtidos, construiu-se a tabela abaixo:

Ano	Palavra	Dissertação	Tese	Total
2019	PIBID	40	20	60
2018	PIBID	86	27	113
2017	PIBID	107	43	150
2016	PIBID	113	45	158
2015	PIBID	79	23	102
2014	PIBID	54	16	70
2013	PIBID	40	6	46
TOTAL		519	180	699

Tabela 01

Fonte: elaboração das autoras

Para possibilitarmos uma análise um pouco mais precisa, escolhemos o refinamento de busca com os itens apenas, Educação e Formação de professores(as), e, os resultados obtidos, possibilitaram a organizados dos dados na tabela abaixo:

Ano	Refinamento de busca	Dissertação	Tese	Total
2019	Educação e Formação de Professores	07	06	13
2018	Educação e Formação de Professores	42	15	57
2017	Educação e Formação de Professores	36	15	51
2016	Educação e Formação de Professores	38	12	50
2015	Educação e Formação de Professores	33	10	43
2014	Educação e Formação de Professores	23	4	27
2013	Educação e Formação de Professores	11	1	12
Total		190	63	253

Tabela 02

Fonte: elaboração das autoras

Foram identificados 253 trabalhos, lembrando que foi aplicado um filtro dentre os trabalhos selecionados que traziam vinculação com o programa PIBID, sendo 190 dissertações de mestrado e 63 teses de doutorado, ao analisarmos os resumos destas pesquisas em busca de trabalhos que versassem sobre os alunos(as) participantes, suas experiências, expectativas, ações, impressões, sensações ou como escolhemos denominar, as vozes desses alunos(as), encontramos **5 (cinco)** teses e **6 (seis)** dissertações que tratavam os alunos(as) como atores ou alunos(as) participantes do projeto e integrantes das pesquisas, trabalhos esses que traziam os alunos(as) das diferentes licenciaturas que as instituições ofereciam e participavam do projeto; indicando assim, que nenhum trabalho, especificamente trata dos alunos(as) do curso de Pedagogia.

Exatamente por não existirem trabalhos que realizem a análise e reflexão sobre o protagonismo dos alunos(as) do curso de Pedagogia, na participação do projeto e, que nos debruçamos a este estudo com vistas a possibilitar colher elementos que auxiliem ainda mais na articulação entre teoria e prática na formação inicial, com vistas a oferecer

subsídios para a atuação docente efetiva e real dos alunos egressos do curso.

3 | O PROGRAMA PIBID CONTRIBUIU COM A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE?

Durante muito tempo, a formação dos docentes esteve baseada no modelo de racionalidade técnica, modelo este de formação e atuação docente com base e fundamentos no positivismo (que compreende que o conhecimento científico devia ser reconhecido como o único conhecimento verdadeiro), o qual visava formar o professor(a) para aplicar técnicas, metodologias e teorias prontas – sem questionamentos ou reflexões, subestimando os saberes práticos – e ignorava a realidade única de cada ambiente escolar. Nesse modelo pouco se pesquisava a prática pedagógica e, tampouco, a história de vida dos professores(as), porque se considerava a carreira docente como desprovida de subjetividade.

Uma das alunas bolsista apresentou um relatório com a característica de uma lista de atividades que foram desenvolvidas. Consideramos que seu olhar foi para a identificação da metodologia, das técnicas e tudo mais que estava pronto. Feito pela professora da sala.

Primeiro dia de aula: *Tivemos a organização para buscar os alunos no pátio aonde eles seguiram para a sala de aula aonde a professora pode se apresentar e pedir para os alunos se apresentarem para ela [...]*

Nas primeiras semanas de aula: *tivemos atividades de revisão aonde tiramos algumas dúvidas existente e, também, serviu para medir o nível de dificuldade de cada aluno. [...]*

A páscoa: *Na páscoa tivemos a montagem do pirulito de chocolate.*

[...]

Semana de prova: *Antes da semana de provas tivemos revisões para prova, aonde eu e a professora ajudamos e auxiliamos um aluno por vez, assim os resultados das provas foram bem melhores do que esperávamos (Aluna 1).*

O relato da aluna mostra as ações pautadas no acompanhamento dos alunos, na ação de apoio à professora quanto ao atendimento individual dos alunos e assim o resultado satisfatório nas avaliações. Ações com objetivo claro dos resultados no documento final de avaliação.

Apenas no momento de ausência da professora, a aluna relata seu momento de protagonismo, mas ainda com a marca da aplicação de uma técnica.

Disputa de stop: *A professora ficou ausente por alguns dias.*

No primeiro dia, não tinha sido comunicada, infelizmente não tinha nada preparado, mas consegui montar uma divertida partida de stop onde a dupla vencedora ganharia um prêmio, bem tivemos alguns contratempos, mas acabou dando tudo certo e tivemos até duas duplas vencedoras, e o melhor foi que os alunos se divertiram um pouco (Aluna 1).

Nas últimas décadas, tal modelo da racionalidade técnica tem sido amplamente questionado, embora não superado, e em seu lugar tem-se defendido o paradigma da racionalidade prática na formação dos professores(as), modelo em que os saberes práticos e a experiência profissional passam a ser considerados como conhecimentos importantes para a formação dos profissionais da educação.

Outra aluna mostrou em seu relatório vivenciar essa transição, consegue se incluir no processo e vincula a análise do diagnóstico dos alunos(as) às ações necessárias, indicando a importância dos saberes práticos.

Durante o semestre, as atividades realizadas com as crianças foram propostas e desenvolvidas a partir das dificuldades que os professores perceberam com a leitura e a interpretação de textos de alguns estudantes, decidimos então que seria mais adequado trabalhar a Leitura Dramática com os educandos, pois assim seria mais dinâmico e causaria maior interesse para que houvesse a interação entre história e aluno.

Partindo desse pressuposto, foi realizada a atividade com o intuito acima referido e avalio que podemos proporcionar momentos de experiência muito importante para os educandos e que tal atividade ajudou no desenvolvimento satisfatório dos alunos (Aluna 2).

Maurice Tardif (2000) aponta que a epistemologia da prática profissional, teria por finalidade revelar os saberes que englobam “os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p. 11), visando compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo do trabalho docente quanto na identidade profissional dos professores.

O modelo da racionalidade prática percebe o processo de formação do professor(a) como contínuo e o próprio do docente como sujeito ativo de seu desenvolvimento profissional.

Três alunas trouxeram as aproximações e reflexões com essas marcas.

[...] Acredito que tenha contribuído e ajudado neste semestre tanto os professores como os alunos no desenvolvimento e ocorrência das diversas atividades realizadas, espero continuar a ajudar sempre.

Para minha futura formação quero poder desenvolver e continuar uma pessoa que irei buscar sempre o melhor tanto para os professores como para os alunos mais pelos alunos, pois eles são a peça central da escola.

Está sendo para mim uma oportunidade de compreender que ao nos ensinar também estamos aprendendo e com nosso exemplo a vida futura dos alunos(as) será a construção de uma sociedade melhor.

Enfim este semestre no projeto PIBID, como já estava familiarizada com a escola, acredito sim que ainda continua a acrescentar muito como aprendizado de como de forma correta administrar uma sala de aula e a desenvolver em algumas habilidades... (Aluna 3).

A aluna reconhece que sua ação é de contribuição tanto para os alunos como para a professora, mas principalmente, que as atividades desenvolvidas reverberam na sua

formação, que ela aprende.

Eliane Nogueira (2013) afirma que o início da carreira é marcado pelo triunfo nas tentativas de realização das atividades docentes, e se isto se soma ao sentimento de ser aceito pelo grupo, de orgulho de pertencer a uma classe, há boas chances de sobrevivência à fase de exploração e, em consequência, a passagem desta para a fase de estabilidade e alicerçamento.

Trova (2014) sobre carreira docente ressalta que este início pode vir acompanhado de ponderações sobre o desvelar do profissional e da profissão escolhida, quando ocorre a “tomada de consciência”.

Essa tomada de consciência é algo contínuo, progressivo e muitas vezes prazeroso. As relações estabelecidas, as descobertas, conexões e reflexões.

[...] Cumprir o estágio foi uma experiência de grande importância para minha formação, pois não tinha ideia de como funcionava uma escola pública de período integral. Ao iniciar as atividades demorei um pouco para me acostumar com a nova rotina, mas logo me socializei com todos, desde a diretora até a funcionária da higienização. Creio que a escola só consegue alcançar êxito no aprendizado dos alunos quando todos independente de sua função, trabalham juntos tendo o educando como foco principal na missão da escola. Pude ver a rotina das crianças, dos professores e demais funcionários, cada um fazendo seu papel para o bom andamento da escola.

Pela primeira vez tive a oportunidade de acompanhar de perto alunos com necessidades educacionais especiais, assim como a convivência deles dentro da sala de aula e o trabalho que é desenvolvido com eles. Foi uma experiência riquíssima, pois pude fazer referência daquilo que estava aprendendo na faculdade com as vivências do dia a dia na escola, o que me ajudou a compreender melhor algumas situações.

As professoras que mais tive contato me deram a oportunidade de vivenciar e entender como funciona uma sala de aula, por exemplo: a forma como ocorre o aprendizado, as dificuldades recorrentes, falta de apoio da família e a indisciplina, são fatores que influenciam no resultado final.

Aprendi que como futura professora devo me comprometer com o aprendizado dos alunos, ter uma postura firme, mas não autoritária, pois os educandos são os primeiros a perceber quando o educador não se empenha naquilo que se propõe a fazer.

Acredito que contribuí com a escola participando e colaborando naquilo que me foi proposto fazer e com certeza essa experiência agregou valores e aprendizados importantes que antes não possuía, os quais irão me tornar uma pessoa e futuramente profissional melhor (Aluna 4).

Conscientização do comprometimento necessário, escolha e vivência de postura; algo novo, mas constituinte do professor. Respeito ao aluno e aos processos, aproximação com valores profissionais sempre são reveladores da profissão e vão se constituindo nessa tomada de consciência, dos sabores e dissabores na profissão.

Esse processo de aproximação da realidade escolar tem ajudado a enxergar e pensar no espaço escolar com todas as suas possibilidades e dificuldades. Atualmente, sentem-se mais dispostos e preparados para enfrentar os desafios do “ser docente”; esse sentimento de segurança, conquistaram após a entrada no programa.

Vivenciar tudo o que a teoria mostra é gratificante, está em contato diretamente com os alunos numa escola período integral, é essencial para a minha formação. É muito gratificante quando vejo o sorriso lindo do aluno, quando consegue ler o alfabeto, uma frase e quando ele consegue escrever o que está lendo, quando consegue contar de 01 a 100, conhecer os números, é bom observar que o trabalho da professora tem resultados positivos, os alunos evoluíram muito, mas tem alguns com dificuldades. A professora faz o seu melhor para ajudar, mas devido a estrutura familiar do aluno fica difícil desenvolver, isto acaba me entristecendo um pouco, mais como “Heloisa Luck” fala, nunca desista de um aluno (Aluna 5).

O estabelecimento da relação teoria e prática pôde ser vivenciado pela aluna, essa articulação, muitas vezes questionada, apresentada com descrédito, “a teoria na prática é outra”, ou frases semelhantes que, muitas vezes, são ouvidas ou ditas pelos alunos dos cursos de Pedagogia, caem por Terra na satisfação apresentada pela aluna. Contudo, não se pode afirmar que este programa, necessariamente, garanta um estímulo à docência, mesmo sendo este um dos seus objetivos, se não o principal. Existem outros elementos ligados à escolha da escola como campo de atuação, como, por exemplo, os baixos salários, que podem interferir na tomada de decisão.

Para Pacheco e Flores (1999, p. 45) “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas”. Mas, esse processo complexo, pode ter seu início em atividades previstas pelo programa e assim, auxiliar aos futuros profissionais, uma escolha mais consciente e significativa da profissão.

Imbérnon (2004, p. 13) ressalta ainda a função de ensinar deve se preocupar em criar espaços de reflexão e participação numa perspectiva emancipatória.

A partir do que foi exposto pelas bolsistas o que se pode constatar é que a participação no programa foi fundamental no processo de formação e amadurecimento profissional.

Seus relatos ressaltam as aprendizagens, as significações, as reflexões realizadas e possibilidades pela experiência, de tal modo que indicam a satisfação da realização e participação da ação docente direta com os alunos.

Para Taffarel (2006),

Pouco se investe, pouco se ensina, pouco se aprende. Essa é a realidade vivenciada nas salas de aulas brasileiras. Prioriza-se quantidade ao invés de qualidade, escolas lotadas, um número reduzido de professores, salários baixos, condições de trabalho inadequadas, políticas públicas que não atendem aos interesses da população em geral, não reconhecimento da situação socioeconômica e cultural dos educandos, dificuldades na formação de professores. (TAFFAREL et al., 2006, p. 4)

André Mariano (2006) revela que, mesmo sendo um assunto discutido em sala de aula durante a formação, são poucos os pesquisadores que estão dispostos a retratar as dificuldades do início da vida docente em suas publicações. Daí a necessidade de dar voz e colocar luz sobre essas ações que enriquecem a formação.

Juliane Diniz (2007) ressalta que o professor(a) não se forma apenas pelas vias acadêmicas, por meio de cursos de formação inicial e continuada. Forma-se pelas

inúmeras relações interpessoais e profissionais estabelecidas, pelas experiências do dia a dia, pelo ambiente familiar e pelo encontro entre a teoria e a prática pedagógica. Fato esse descrito e, mais do que isso, vivenciado pelas alunas que aceitaram compartilhar seus registros, relatórios das experiências durante a participação no programa PIBID.

4 | CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES IDENTIFICADAS

O estudo permitiu evidenciar que, a despeito de haver certa regularidade quanto aos dilemas do início da docência, cada docente, assim como futuros profissionais da educação arquiteta uma trajetória subjetiva no processo de desenvolvimento de seu aprendizado profissional. Em síntese, se o início da carreira é marcado pelo êxito nas tentativas de realização das atividades docentes, e se isto se soma ao sentimento de ser aceito pelo grupo, de orgulho de pertença a uma classe, há boas possibilidades de sobrevivência à fase de “exploração” e, em consequência, a passagem desta para a fase de “estabilização e consolidação”.

A tarefa de ensinar a um grupo de alunos(as) o estatuto da profissão docente, a ausência de um corpo codificado de conhecimentos especializados, a organização tradicional da escola e a entrada na profissão, são essenciais e pertinentes quando se procura mediar e refletir nas unidades escolares os saberes construídos e discutidos na formação inicial.

Nos relatos das alunas bolsistas fica evidente que a prática pedagógica, esta que é o fazer diário do profissional docente, depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação inicial, mas depende também da articulação das observações diárias que o professor(a) faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos(as), da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico na dialética entre teoria e prática.

Compreendemos por meio de vastas pesquisas sobre formação inicial que os nossos alunos(as) construirão saberes sobre a teoria e a prática na relação e no exercício coletivo da prática docente, na relação com os seus pares, permitindo refletir as experiências construídos in lócus.

Faz-se relevante ressaltar que a docência não se resume à aplicação de modelos prévios, à manutenção de paradigmas, mas à conciliação de teoria e prática para um melhor desempenho em sala de aula com os seus alunos(as) e pares.

As alunas ainda ressaltaram que neste processo de aprendiz há patamares diferentes, pois como bem sabemos, o desenvolvimento profissional é resultante de um processo de formação continuada em que o contato com novos referenciais teóricos, outros profissionais conduzem o futuro professor(a) a fazer uma análise constante de sua prática.

As reflexões empreendidas indicam como este projeto contribuiu com a construção

de novos saberes e reflexões sobre a profissão escolhida, confrontando a os saberes teóricos construídos no espaço de formação com a realidade empírica da unidade escolar, com os profissionais e os alunos(as).

Identificamos esse confronto por meio dos relatos das alunas quando destacaram questões do âmbito da nossa profissão, ressaltando o quanto foi gratificante esta relação direta e real com as demandas da escola, relação e contato com os alunos(as), identificando as correntes teóricas na ação escolar.

Frente ao exposto consideramos que o projeto PIBID ampliou as reflexões sobre a docência, dando voz e protagonismo às nossas alunas e até mesmo aos futuros alunos(s) bolsistas, com vistas a compreenderem a formação inicial e a profissão na realidade das escolas; ao ingressarem em uma escola para desenvolverem as ações do projeto, interagindo com outros atores e sujeitos que desempenham papéis de extrema relevância para a compreensão da função social da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Catálogo de Tese CAPES**. Site – www.catalogodeteses.capes.gov.br, acesso em 01 de maio de 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID Edital nº 02/2020** – Programa Institucional de Iniciação à docência, 06 de janeiro de 2020

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID Edital nº 07/2018** – Programa Institucional de Iniciação à docência, 01 de março de 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID Edital nº 061/2013** – Programa Institucional de Iniciação à docência, 02 de agosto de 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID Edital nº 001/2011** – Programa Institucional de Iniciação à docência, 15 de dezembro de 2010.

CAPES. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Portaria Capes nº 260**, 19 de março de 2012.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; MARIANO André Luiz Sena; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **O início da docência de uma professora considerada bem-sucedida: apontamentos a partir de relatos orais**. Ponta Grossa – PR, 2007.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, F. Q. de; SILVA, M. A. da. **As Práticas de Desinvestimento Pedagógico na Educação Física Escolar**. In: Revista Movimento, vol. 16, núm. 2, abril-junho, 2010, pp. 129-147.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2006.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA,

Leny Rodrigues Martins. **Narrativas do início da docência: uma investigação-formação com alunas concluintes de um curso de Pedagogia**, Interfaces da Educação. Paranaíba - MS, v.4, n.10, p.35-46, 2013.

TAFFAREL, C. Z.; LACKS S.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. **Formação de professores de educação física: estratégia e táticas**. In: Revista Motrivivência: ano XVIII, n. 26, Jun./2006. p. 89-111.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, pp. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TROVA, Andreza Gessi. Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Nove de Julho (Uninove) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). São Paulo – SP, 2014.

QUAL O PERFIL DOS ALUNOS QUE QUEREMOS NO ENSINO SUPERIOR?

Data de aceite: 01/06/2020

Jemmla Meira Trindade Moreira

RESUMO: Este artigo analisa a relação entre o processo seletivo de entrada nas Universidades Públicas desde a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o número de concluintes. A fundamentação teórica foi pautada em esclarecer a evolução do ENEM. No tocante aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza inquietante do desconforto que é a situação atual, um número cada vez maior de alunos atingindo o Ensino Superior mas que não estão conseguindo concluí-lo. Os resultados evidenciam que algo precisa ser feito para que não seja levada à uma responsabilidade das Universidades Públicas resolverem esse inchaço de alunos que se acumulam nas Universidades Públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, ENEM, Perfil

ABSTRACT: This article analyzes the relationship between the selection process at the Public Universities since the creation of national high school exam (ENEM) and the number of graduates. The theoretical foundation

was based on clarifying the evolution of ENEM. Regarding the methodological aspects, it is a research of a disturbing nature of the discomfort that is the current situation, an increasing number of students reaching Higher Education but who are not able to complete it. The results show that something needs to be done so that it is not the responsibility of Public Universities to resolve this swelling of students who accumulate in Public Universities.

KEYWORDS: Higher Education, ENEM, Profile

1 | INTRODUÇÃO

Pessoalmente, como professora do ensino superior há 5 anos, vi o ENEM ocupando um lugar cada vez mais importante no cenário como forma de ingresso no ensino superior, porém me preocupa muito, pois facilita a entrada no aluno nas Universidades Públicas, que estão cada vez mais com um número maior de estudantes ingressantes, porém não tem melhorado as estatísticas tanto de alunos egressos como de qualidade de alunos que estão entrando nos cursos superiores.

Os estudantes estão ingressando muitos jovens no Ensino Superior, isso tem seus pontos positivos, porém sem maturidade para

designar a vida acadêmica. Muitas vezes escolhem os cursos por disponibilidade de vagas ou pontuação do ENEM fazendo com que desistam facilmente de sua escolha e abandonam o curso.

Aqui neste trabalho mostro o levantamento dessa inquietação: Se o ENEM foi desenvolvido para avaliar o Ensino Médio e tem verificado várias falhas neste, como poderá ser utilizado para progredir em seus estudos com estas dificuldades? Passando a frente meramente pelas oportunidades sistemáticas e levando estas prerrogativas para o Ensino Superior?

2 | METODOLOGIA

Neste artigo foi realizado um levantamento bibliográfico de publicações existentes sobre o tema deste trabalho, principalmente relacionados com estatísticas e avaliações do ENEM. E levantamento quantitativo de dados comparativos disponibilizados no INEP.

3 | RESULTADOS

3.1 O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

O Enem foi criado em 1998 como ênfase a avaliação do perfil de saída dos egressos do ensino médio. Seu objetivo principal é proporcionar uma avaliação do desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica, segundo uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares, que se espera tenha sido incorporada pelo aluno, para fazer frente aos crescentes desafios da vida moderna.

A estrutura conceitual de avaliação do Enem vem se aprimorando desde sua primeira aplicação, tendo como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania. É uma única prova, multidisciplinar, com uma redação e 63 questões objetivas, baseadas numa matriz de cinco competências e 21 habilidades, não dividida, portanto, por disciplina, como é o caso da maioria dos demais exames. O Enem segue as orientações da reforma do ensino médio e contempla as diretrizes dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, ao demonstrar, por meio de uma prova, como é possível trabalhar os diferentes conteúdos numa perspectiva transdisciplinar, privilegiando a aprendizagem a partir da resolução de problemas de temáticas presentes no contexto pessoal dos alunos e social da escola e do meio onde estão inseridos.

As cinco competências avaliadas no Enem contemplam:

- domínio da língua portuguesa, domínio das linguagens específicas das áreas matemática, artística e científica;
- aplicação de conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas;

- utilização de dados e informações para tomada de decisões diante de situações-problema;
- construção de argumentação consistente;
- capacidade de elaboração de propostas de intervenção na realidade, respeitando valores humanos e considerando a diversidade sociocultural do país.

É crescente o número de universidades e outras instituições de ensino superior que utilizam seus resultados como parte dos critérios de seleção de candidatos aos cursos de graduação.

Desde 2004, o ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 539 Instituições de Ensino Superior (IES), já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo (total ou parcialmente) o vestibular

Em 2010, o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma proposta de reformulação do ENEM e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). No que tange ao novo ENEM, este é composto por testes de rendimento (provas) em quatro áreas do conhecimento humano, a saber: a) linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); b) ciências humanas e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; e d) matemática e suas tecnologias. Cada grupo de testes será composto por 45 itens de múltipla escolha, aplicados em dois dias, constituindo, assim, um conjunto de 180 itens. A redação deverá ser feita em língua portuguesa e estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, científica, cultural ou política.

Nesse âmbito há que esclarecer que as IFES possuem autonomia e, como tal, poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo ENEM como processo seletivo, a saber:

- Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição;
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Nesse âmbito, foi criado o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que é um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, por meio do qual as IFES participantes selecionarão novos estudantes exclusivamente pela nota obtida no ENEM de 2009.

O tema central deste trabalho é mostrar que o ENEM da forma que está sendo utilizada está dando oportunidade do aluno ingressar no Ensino Superior mas não dá suporte para dá andamento ao curso ou mesmo conclui-lo.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre muitas finalidades tem como viabilizar o acesso à Educação Superior sendo usado como mecanismo único, alternativo

ou complementar.

3.2 Ensino Superior

Além das Universidades Públicas tem-se as Universidades particulares que também utilizam o ENEM como critério de seleção de seus alunos.

Segundo Dubet, deve-se ter cuidado ao quantificar a democratização do Ensino Superior, pois não devemos levar em consideração somente a massificação do mesmo. Outros critérios devem ser considerados como: que categorias sociais se beneficiaram da massificação; às desigualdades internas do ensino superior: os estudantes são mais numerosos, mas acessam níveis muito desiguais nesse sistema e finalmente, é preciso analisar a democratização do ensino superior em termos de utilidades acadêmicas: qual o valor dos diplomas no mercado de trabalho?

Assim, as estatísticas de que o quantitativo de matrículas crescem, como mostram os relatórios do ENEM, não dá suporte para classificá-lo como a melhor opção.

Pela primeira vez, o Censo da Educação Superior traçou um perfil dos estudantes ao longo da graduação, considerando as taxas de permanência, conclusão e desistência. Os dados relativos ao ano de 2015, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), revelam um acréscimo desordenado na taxa de desistência do curso de ingresso, na avaliação da trajetória dos alunos entre 2010 e 2014. Em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos. Em 2014, esse número chegou a 49%.

Em relação à desistência do curso, ainda referente ao Censo da Educação Superior de 2015 Censo, o então Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho comentou:

“Este Censo da Educação Superior reforça a tese de que há uma necessidade muito grande de reforma do ensino médio no Brasil. A mudança, proposta pela Medida Provisória nº 746/2016, terá um impacto direto nos indicadores do ensino superior”.

“O Brasil tem apenas 8% dos alunos do ensino médio em programas vocacionais. A falta de orientação contribui para que haja uma desistência significativa dos jovens que ingressam no nível superior”

Após este relatório algumas propostas ao ENEM já foram modificadas visando estas possibilidades, mas tudo relacionado somente ao processo seletivo e poucas ações relacionadas a qualidade do ensino.

Antes de analisar o perfil do estudante, no entanto, convém observar, ainda que rapidamente, os dados que mostram uma crescente aceitação dos Institutos na utilização do ENEM desde 1998.

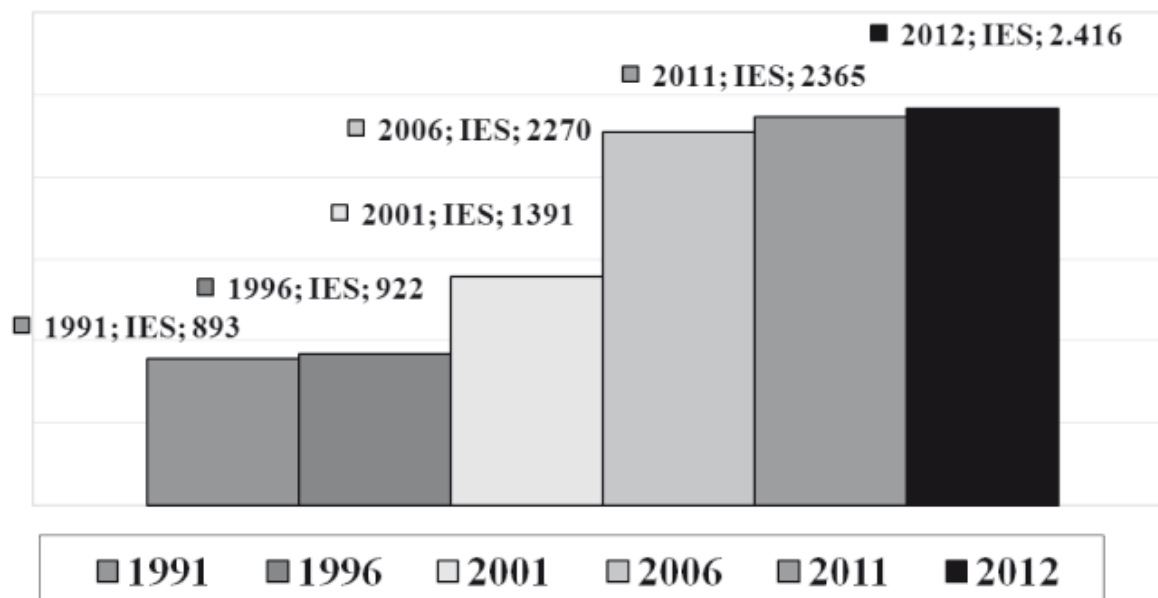


Figura 1: Evolução das Instituições no ENEM.

Fonte: Dilvo Ristoff, O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação.

Segundo Dilvo Ristoff, o crescimento ocorrido nas duas últimas décadas. O número de instituições, por exemplo, como se verifica na Figura 1, cresceu de 893 em 1991 para 2.416 em 2012, representando um crescimento de 171%.

Para Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do Inep entre 1995 e 2001, a adesão das instituições de ensino superior ao Enem foi um fator determinante para incentivar a participação dos alunos no exame. Na segunda edição do exame, mais de 348 mil se inscreveram e destes, 316 mil fizeram as provas. O índice de abstenção foi de apenas 8,9%, bem abaixo do medido no ano passado: 26,5%.

Observa-se que as matrículas cresceram de pouco mais de 1,5 milhão para mais de 7 milhões no período, representando um crescimento de cerca de 350%. O crescimento se dá em grande parte pelo setor privado, especialmente no período de 1999 a 2003, quando as matrículas cresceram 66%, quatro vezes mais do que nos quatro anos seguintes. O setor público retoma um ritmo de crescimento superior ao do setor privado apenas nos últimos três anos do governo Dilma. Mesmo com este crescimento do setor público, no entanto, a graduação brasileira, em função da forte participação do setor privado, se mostra em flagrante contraste com os demais níveis de ensino¹, todos eles, do ensino fundamental ao doutorado essencialmente públicos. Cabe destacar, ainda, que cerca de 15% das matrículas da graduação pertencem hoje à modalidade de educação à distância.

Desde a sua criação, o sistema de seleção à Educação Superior no Brasil converteu-se em um problema complexo, impregnado por barreiras às vezes ocultas, mas bastante eficientes.

Conforme expôs Cunha (1982), na medida em que se elevou o quantitativo de candidatos aos cursos superiores, por meio desse mecanismo de seleção ora se procurou

expandir, ora se procurou conter a demanda. Desse modo, tal como um pêndulo, ele se deslocou da posição de abertura para a de fechamento, atendendo às necessidades políticas e econômicas de diferentes momentos históricos.

O número de Institutos vem crescendo a cada ano com os formatos de adesão ao programa são diferenciados por Universidade, o Super Vestibular listou as universidades públicas que vão usar o **Enem 2017** e outras edições.

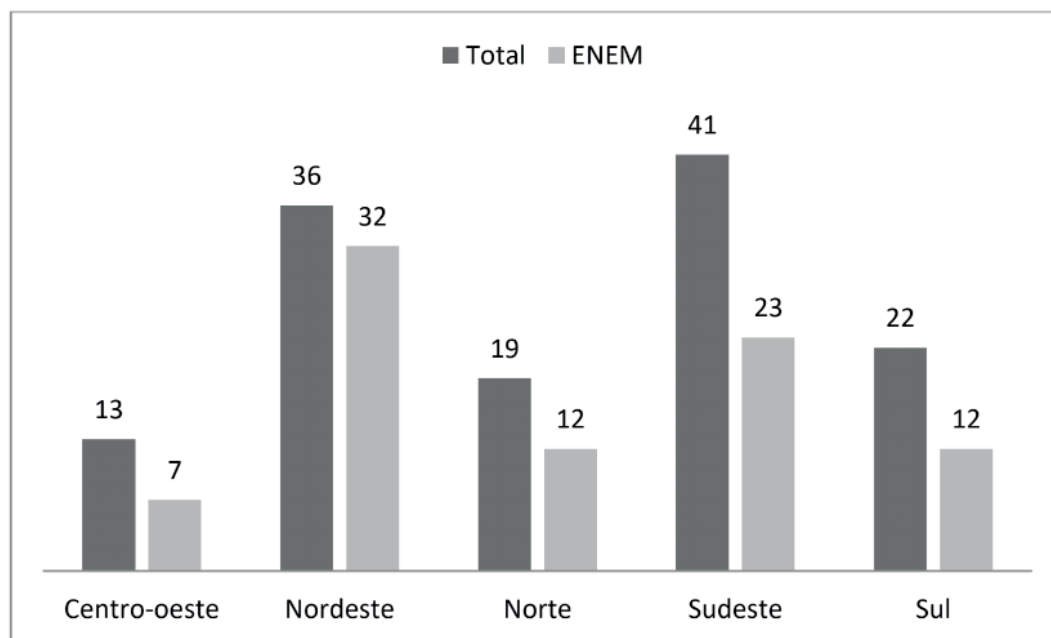


Figura 2: Distribuição regional das Universidades Pública no ENEM 2017.

Fonte: Super Vestibular, 2018.

Como mostrado na Figura 2, as tendências nas diferentes regiões variam: nas regiões Norte e Nordeste há uma maior adesão, 63 e 89% e na Região Centro-Oeste, Sul e e Sudeste na faixa de 50% que usam o ENEM como o único processo seletivo. As demais apresentam uma avaliação específica por área e/ou processo de seleção interno. Mesmo com este crescimento do setor público, no entanto, a graduação brasileira, está inflando a quantidade de alunos matriculados e que não correspondem ao quantitativo de alunos concluintes.

Neste estudo busca-se gerar uma discussão, mediante a análise das matrículas e concluintes que algo precisa ser pensado para que não se torne um efeito bola de neve, que só cresce, e que no futuro estas ações irão cair sobre as metodologias aplicadas no Ensino Superior. Entrando no discurso que o problema está nos professores do Ensino Superior como cita Souza et al (2013) mostram seus resultados indicando que papel do professor contribui significativamente para a evasão, enquanto o número de alunos que entram nas Universidades Públicas está crescendo e participando de uma estatísticas não de qualidade e simplesmente por quantidade.

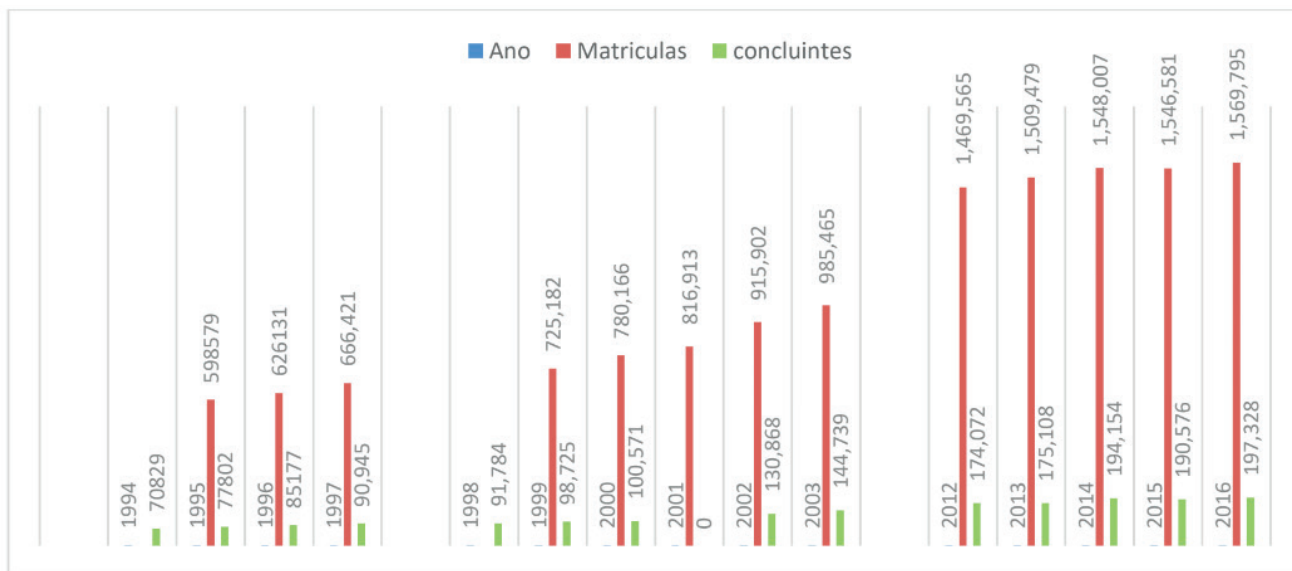


Figura 3: Comparativo dos Matriculados e Concluintes das Universidades Públicas no período de 1994 a 2016.

Fonte INEP/ MEC (1994-2016)

Na Figura 3, mostra o levantamento de matriculados e concluintes desde 1994, quando o método seletivo era o vestibular tradicional até 2016 já usando o ENEM como processo seletivo. Pode-se observar que a proporção matriculados/concluintes em 1994 era de 13% para as Universidades Públicas e em 2016 esta proporção caiu para 12%, estes valores estão muito próximos porém observa-se que o procedimento de avaliação de ingressantes nos Cursos Superiores não equivalem para um aumento no número de concluintes e somente eleva o número de matriculados cada vez mais.

Na Figura 4 observa-se que o número de matriculados cresce 10 vezes mais rápido que o número de concluintes.

Denise Leyi Li (2016) apresentou resultados de seus estudos sobre a influência que o ENEM e o SISU têm sobre o processo de migração e evasão estudantil no Ensino Superior e ela verificou que a adesão ao Sisu elava a probabilidade de evasão no primeiro ano em 4,5 pontos porcentuais. Além disso, um aluno que ingressa em um programa de oferta de vagas pelo Sisu tem uma probabilidade maior de mudar de instituição antes de completar o curso.

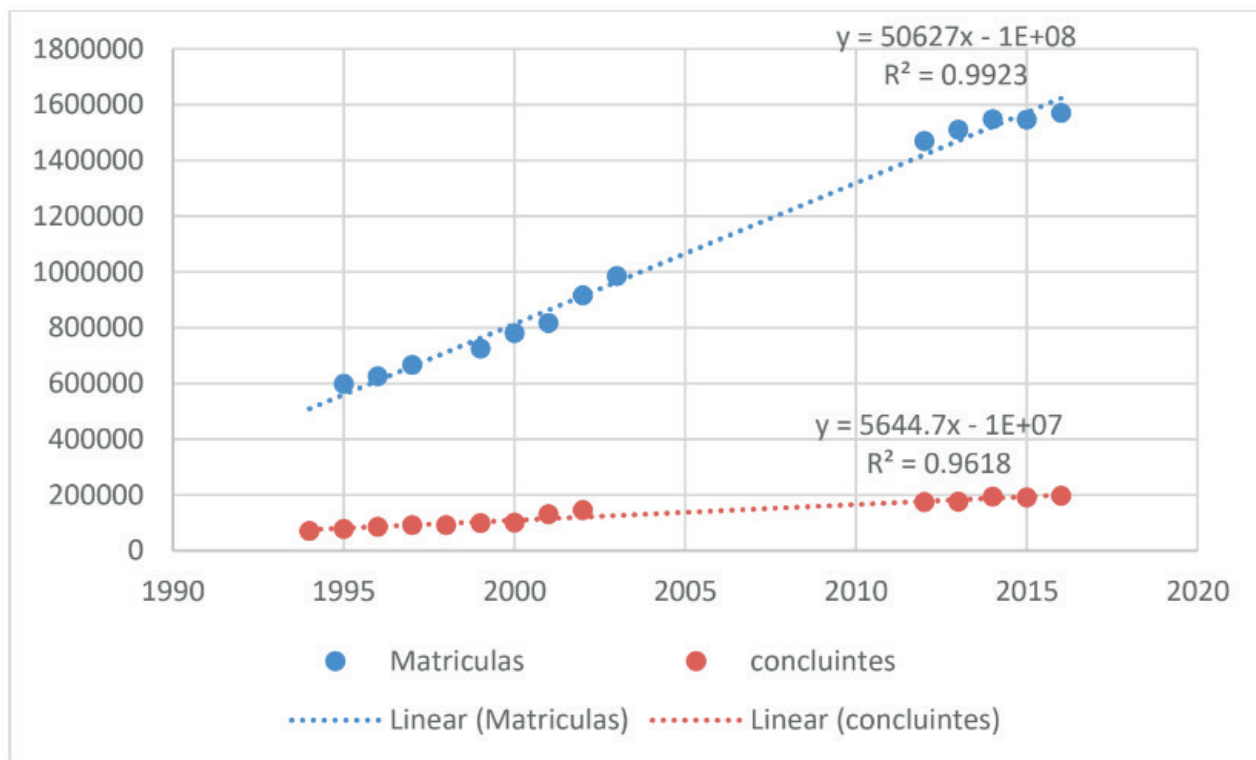


Figura 4: Gráfico comparativo de números de matriculados e concluintes entre os períodos de 1994 a 2016. Dados do INEP.

De acordo com a reitora Maria José de Sena, da UFRPE, o índice de alunos que abandona o curso na Rural dobrou. Passou de 15% para uma média de 30%. Ela salienta que este “não é um problema só na UFRPE. É nacional. Todas as universidades que integram o Sisu têm percebido mais evasão. Tanto que a questão tem sido discutida com o MEC”. Na opinião da reitora, “a maioria dos candidatos não entra no curso que tem vocação. Como o sistema permite que ele busque vaga pela nota, termina ingressando numa graduação que não é a sua primeira ou segunda opção” (BARROS, 2014).

Com o maior número de inscritos no Sisu 2012, o curso de tecnologia em gestão pública do Instituto Federal de Brasília (IFB) registrou uma evasão superior a 50% no último semestre daquele ano. Segundo o coordenador do curso, Ailton Bispo, dos 30 alunos que ingressaram, somente 12 concluíram o período. “A gente percebeu que muitos não sabiam o que era o curso, acabavam descobrindo lá dentro. Isso ajuda a explicar a alta evasão” (G1, 2013). Para ele, a taxa de reprovação também é consequência do alto nível do curso, que tem disciplinas como cálculo, estatística, planejamento urbano e direito tributário.

E ainda temos o levantamento de especialistas sobre a decepção do mercado com o que já está sendo chamado de “geração do diploma”. “Os empresários não querem canudo. Querem capacidade de dar respostas e de apreender coisas novas. Quando os candidatos são testados, rejeitam a maioria”, afirmou o sociólogo e especialista em relações do trabalho da Faculdade de Economia e Administração da USP, José Pastore (COSTAS, 2013). Estudiosos consultados pela reportagem da BBC Brasil também

disseram que a principal causa para a decepção com a “geração do diploma” estaria relacionada à qualidade do ensino e habilidades dos alunos que se formam em algumas faculdades e universidades do país.

4 | CONCLUSÃO

Nesse caso, surge uma dúvida: o Enem é uma boa política? Ficarà a cargo do leitor deste texto responder a esta questão. Nossa intenção maior não é fornecer as respostas, mas, principalmente, trazer elementos para o debate.

Concordo em grande medida também com o professor de Economia, Cláudio de Moura Castro (1982, p. 26), quando o afirma que “o acesso à universidade se determina nos níveis anteriores”. Logo, abrem-se mais as portas das melhores universidades brasileiras quanto mais bem preparados forem os egressos do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro. Ministério da Educação, 206. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>. Acesso em: 10, abril, 2020.

BARROS, A. S. X. **Vestibular e Enem: um debate Contemporâneo.** *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014*

CASTRO, C. de M. **Sua Excelência, o Vestibular.** Fórum de debates – Em Aberto, ano 1, n. 3, Brasília, DF, 1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/viewFile/2504/2456> . Acesso em: 15, abril, 2020.

COSTAS, R. **Geração do diploma lota faculdades, mas decepciona empresários.** BBC Brasil, 2013. Disponível em: < https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131004_mercado_trabalho_diplomas_ru . Acesso em: 10, abril, 2020.

CUNHA, L. A. **Vestibular: a volta do Pêndulo.** Fórum de debates – ‘Em Aberto’, ano 1, n. 3, Brasília, fev., 1982. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1355/1329>. Acesso em: 09, abril, 2020.

DUBET, François. **Qual democratização do ensino superior?** Caderno C R H, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio /Ago. 2015.

ENEM - Apresentação. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 04, março, 2020.

MORAES, R. **1ª turma do curso mais procurado no Sisu tem evasão superior a 50%.** G1 DF, 2013. Disponível em:< <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2013/01/1-turma-do-curso-mais-procurado-no-sisu-tem-evasao-superior-50.html>>. Acesso em: 12, março, 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo de educação superior. Brasília: INEP.

LI, L. D. **O novo ENEM e a plataforma SISU: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil**. 2016. 108p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo (SP).

MORAES, C. A. S. *et al.* **O estudante do ensino superior: identificando categorias de análise**. VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 3, p. 205-218, set./dez. 2011.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília:INEP, 2004. (Série documental. Textos para discussão)

RISTOFF, D. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014

Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acessado em 06 de abril de 2020.

SOUZA, F. N. *et al.* **A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: Perspectivas na prática do educador no âmbito público e privado**. Disponível em: https://www.iesap.edu.br/arquivo/CIDA-EVASAO-LORENA-16-11%20-%20A%20EVAS%C3%83O%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20-%20Perspectivas%20na%20pr%C3%A1tica%20do%20educador%20no%20%C3%A2mbito%20p%C3%ABlico%20e%20privado_1.pdf. Acesso em: 18, março, 2020.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A VISÃO DOS ESTUDANTES

Data de aceite: 01/06/2020

Marília Ribas Machado

Universidade do Estado de Santa Catarina

Andressa Sasaki Vasques Pacheco

Universidade Federal de Santa Catarina

Alex Fabiano Wehrle

Instituto Federal Catarinense

RESUMO: A qualidade da educação a distância nos cursos de ensino superior no Brasil é um tema relativamente novo, por este motivo, o presente artigo busca analisar a percepção dos acadêmicos em relação a qualidade do ensino distância ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Para elaboração da pesquisa, foi utilizado um questionário semiestruturado enviado aos alunos dos cursos. Com base nos resultados obtidos, conforme as análises dos acadêmicos sobre os cursos de educação a distância oferecidos pela universidade, é possível conferir alguns pontos: a instituição costuma fornecer o curso de maneira regular, pode-se afirmar também que os instrutores demonstram comportamento profissional, utilizam recursos tecnológicos adequados e materiais didáticos atualizados e atrativos para o processo de aprendizagem dos acadêmicos.

A partir do estudo, foi possível concluir que de maneira geral que os estudantes estão muito satisfeitos com a qualidade do curso superior a distância na universidade e, portanto, o objetivo geral do estudo foi alcançado, uma vez que o intuito era analisar a percepção de qualidade dos acadêmicos dos cursos a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Qualidade. Ensino Superior.

QUALITY IN DISTANCE HIGHER

EDUCATION: THE VISION OF STUDENTS

ABSTRACT: The quality of distance education in higher education courses in Brazil is a relatively new topic, for this reason, the present article aims to analyze the perception of academics the quality of distance education at the Federal University of Santa Catarina. To prepare the research, a semi-structured questionnaire was sent to the students of the courses. Based on the results obtained, according to the academic analyzes about the distance education courses offered by the university, one can have as a conclusion some points: the institution usually provides the course on a regular basis, it can also be affirmed that the instructors demonstrated professional behavior, They use adequate technological resources and updated

educational materials and attractive to learning process of academics. From the study, it is possible to conclude in general way that academics are very satisfied with a quality of distance course in university and therefore the overall objective of the study was achieved, the aim was to analyze the perception of quality of distance learning academics.

KEYWORDS: Distance Education. Quality. Higher Education.

1 | INTRODUÇÃO

A qualidade da educação a distância nos cursos de ensino superior no Brasil é um tema relativamente novo, por este motivo, o presente artigo busca fazer a junção dos conceitos de qualidade e educação a distância a luz dos conceitos fundamentais, de modo que a união possa gerar uma nova visão de qualidade para o segmento da educação a distância.

Ademais, a educação a distância é um tema cada vez mais estudado na academia, especialmente por sua ascensão ter ocorrido a partir do século XX. De acordo com Moore e Kearsley (2007), a EaD possui como característica a separação geográfica entre acadêmicos e professores na maior parte do tempo em que aprendem e ensinam com a utilização de tecnologias da informação e comunicação indicadas.

Na tentativa de clarificar a procura pelo modelo de ensino referido, pode-se apurar que a busca para essa modalidade deu-se em virtude do modelo social atual, em que as pessoas possuem cada vez menos tempo para se dedicarem aos estudos, priorizando muitas vezes adquirir outros conhecimentos que não teóricos praticados na academia. Dentre os fatores que podem ser elencados a fim de elucidar os motivos pelos quais cada vez mais pessoas optam por esta modalidade de ensino estão (1) a falta de disponibilidade de tempo, (2) o não deslocamento de suas residências até a instituição de ensino, (3) a incompatibilidade de horários, além do (4) difícil acesso ao ensino presencial.

Junto a educação a distância, engloba-se o conceito de qualidade. A qualidade na educação a distância e nos mais variados setores e organizações é amplamente discutida pelo fato de que atualmente as organizações buscam incessantemente a qualidade em seus produtos ou processos ofertados. A disponibilização eficiente e sistematizada de informações nas organizações que se propõe a adotar um sistema de gestão da qualidade é condição fundamental para o alcance dos resultados preestabelecidos.

Na educação superior não é diferente, de acordo com Juliatto (2005), torna-se necessário restaurar a dignidade do ambiente universitário e lutar por elevados padrões de comportamento acadêmico em seu interior. Só então qualquer compromisso com a qualidade poderá ganhar espaço e ter efeito.

Em busca de atender com qualidade a educação a distância, faz-se necessária uma estrutura de ensino bem articulada entre recursos materiais e intangíveis, associada a uma extensa equipe de professores, coordenadores e tutores, tanto na instituição matriz,

quanto nos polos presenciais distribuídos pelo interior das regiões de forma a garantir que a qualidade seja estabelecida como padrão. Nesse sentido, surgiu como problema de pesquisa analisar a percepção dos acadêmicos sobre a qualidade dos cursos de educação a distância oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção são abordados os conceitos que proporcionam o embasamento teórico em relação ao tema educação a distância, seu histórico, a EaD no Brasil, além de descrever brevemente a qualidade na gestão como também a qualidade da educação superior no Brasil.

2.1 Conceituação da EaD

A literatura possui uma gama de definições para ensino a distância, dentre os quais Lobo Neto (2001), que discorre que a EaD deve ser entendida no contexto mais amplo da educação e constituir-se em um objeto de reflexão crítica, capaz de fundamentá-la. Pretto (2003) acredita que o desafio da EaD é o mesmo desafio da educação como um todo e sua discussão precisa estar inserida nas discussões teóricas da educação, bem como das políticas públicas. Alonso (2005) afirma que a EaD não é algo isolado da educação em geral, pois liga-se à ideia de democratização e facilitação do acesso à escola e não a ideia de suplência ao ensino regular, nem tampouco à implantação de sistemas provisórios.

Pode-se constatar com a conceituação de educação a distância exposta pelos autores é que as definições estão interligadas, uma vez que é uma modalidade de ensino importante e necessária para a democratização da educação. Além disso, a oferta de variados cursos é cada vez mais crescente e os cursos superiores de educação a distância apresentam diplomas similares aos diplomas dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior que possuem a modalidade presencial, fornecendo ao estudante que opta pelo ensino a distância mais essa vantagem.

2.2 Surgimento da EaD

Desde o século XIX a educação a distância passou a ser institucionalizada principalmente entre alguns países desenvolvidos. Em 1829 na Suécia foi inaugurado o Instituto Líber Hermondes, que possibilitou a mais de 150.000 pessoas realizarem cursos através da Educação a Distância; também como exemplo, em 1856 em Berlim, a Sociedade de Línguas Modernas patrocinou alguns professores para ensinarem Francês por correspondência (ALVES, 2011) .

Porém, o século XX foi considerado o auge da expansão da educação a distância no mundo, com uma intensa presença em universidades e nos cenários econômicos globais. Nunes (2009 p.3) elenca algumas universidades que foram criadas nesse período:

- Open University, no Reino Unido;
- FernUniversität, na Alemanha; e
- Universidad Estatal a Distancia, na Costa Rica.

Em BELLONI (2008) encontra-se que, “Segundo Peters (1983), a EaD surgiu em meados do século passado com o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (trens, correio), cuja regularidade e confiabilidade permitiram o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e nos Estados Unidos”.

Ainda de acordo com Belloni (2006), o professor (ensinante) deve assumir as seguintes funções na educação a distância, tais como

- Professor formador (ensinante), que orienta o estudo e a aprendizagem ensinando a pesquisar e processar informação;
- Conceptor e realizador de cursos e matérias, prepara os planos de estudos, currículos e programas, seleciona conteúdos, elabora textos para formar a base do curso;
- Professor pesquisador (ensinante), pesquisa e se atualiza em sua disciplina;
- Professor tutor (ensinante) orienta o aprendiz em seus estudos relativos à disciplina pela qual será responsável;
- Tecnólogo educacional (designer ou pedagogo especialista em tecnologias intelectuais, a função é nova, o que explica a dificuldade terminológica), responsável pela adequação aos suportes técnicos a serem utilizados na produção de materiais;
- Professor como “recurso” assegura uma espécie de “balcão” de respostas às dúvidas mais frequentes dos estudantes em relação aos conteúdos;
- Monitor coordena e orienta, sua função se relaciona menos com o conhecimento dos conteúdos e mais com sua capacidade de liderança, geralmente é uma pessoa da comunidade, formada para esta função, de caráter mais social do que pedagógico.

A tutoria é responsável por construir conhecimentos e ajudar nas dificuldades promovendo os estudos e o autoestudo. Além disso, a tutoria tem a incumbência de “orientar o aluno e esclarecer dúvidas relativas ao estudo da disciplina pela qual é responsável”, como apresentado por (BARROS, 2002, p. 15). Por fim, é possível notar que a educação a distância é fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento intelectual de uma nação. Essa oportunidade de desenvolvimento deve ser entendida como um avanço para a educação nacional e não deve ser compreendida como um ensino instrumental somente, onde há a possibilidade de lucrar frente às demandas educacionais da população.

2.3 Educação a distância no Brasil

No Brasil, a educação a distância tomou forma principalmente por volta do século XX, na época por volta de 1904 escolas internacionais que eram instituições privadas ofereciam cursos pagos, por correspondência. Além desses estímulos, o SENAC com o

desenvolvimento de estudo radiofônicos e as universidades abertas contribuíram para que em anos seguintes a educação a distância no Brasil pudesse ser desenvolvida e aperfeiçoada.

Em correlação acerca do desenvolvimento da educação a distância no Brasil, Marques (2004, apud COSTA; FARIA, 2008) relata que em 1934, o Instituto Monitor iniciou suas atividades e em 1939 o Instituto Universal Brasileiro iniciou suas atividades em São Paulo. Ainda sobre o progresso do ensino a distância, Alves (2009) a partir de 1937, ano que surgiu o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, foram criadas inúmeras iniciativas com o objetivo de transmissão do saber.

O autor ainda destaca algumas iniciativas, tais como:

- Criação da Escola Rádio-Postal, A Voz da Profecia, criada pela Igreja Adventista em 1943;
- SENAC desenvolveu no Rio de Janeiro e em São Paulo a Universidade do Ar, que em 1950, já atingia 318 localidades.

As primeiras experiências de educação a distância ocorreram no século XX, para preencher as lacunas dos sistemas de ensino formais quanto a aspectos de profissionalização e, mais especificamente, da aprendizagem de ofícios (GIUSTA; FRANCO, 2003). Sob a ótica da normalização da EAD, o marco cronológico deu-se em 1996, quando a Lei nº 9.394/96 oficializa a era normativa da educação a distância no Brasil pela primeira vez, como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino. Pela primeira vez, na história da legislação ordinária, o tema da EaD se converte em objeto formal (MARQUES, 2004, apud COSTA; FARIA, 2008).

Em suma, segundo Gonzalez (2005 p.33) é possível compreender a Educação a Distância como uma “estratégia desenvolvida por sistemas educativos para oferecer educação a setores ou grupos da população que, por razões diversas, têm dificuldade de acesso a serviços educativos regulares.”

Corroborando com o exposto acima, a educação a distância deve ser reconhecida como um sistema de ensino comum a qualquer outro, que é responsável por ampliar o acesso ao ensino superior principalmente levando em consideração suas dificuldades e oportunidades.

2.4 Qualidade na Gestão

De acordo com Oakland (1994) a redução contínua dos custos, a produtividade e a melhoria da qualidade têm demonstrado que são essenciais para as organizações se manterem em operação. Para fazer a recapitulação do conceito de qualidade, segundo Barçante (1998) é possível determinar a evolução do conceito a partir de quatro eras distintas ao longo do tempo:

- Era da inspeção: com o advento da industrialização, tornou-se necessário um sistema de qualidade baseado em inspeções, onde um ou mais atributos de um

produto eram examinados, medidos e testados, a fim de assegurar a sua qualidade cujo objetivo era obter qualidade igual e uniforme em todos os produtos;

- Era do controle estatístico: na década de 1930 alguns desenvolvimentos começaram ocorrer, entre eles o trabalho de pesquisadores para resolver problemas referentes à qualidade dos produtos em que culminou no surgimento do Controle Estatístico de Processos, passando a reconhecer a variabilidade como inerente aos processos industriais e a utilizar técnicas estatísticas para o controle dos processos;
- Era da garantia da qualidade: nessa era, a prevenção passou a ser enfatizada e as técnicas empregadas foram além das ferramentas estatísticas, incluindo conceitos, habilidades e técnicas gerenciais;
- Era da gestão da qualidade total: surgiu por volta do ano de 1956, cujo objetivo era promover o controle preventivo, desde o início do projeto dos produtos até seu fornecimento aos clientes, com base em um trabalho multifuncional.

No Brasil, conforme Barçante (1998) o conceito de qualidade obteve seu avanço a partir da década de 1990 com o lançamento do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQN), também avançou com a promulgação do Código de Proteção e Defesa do Consumidor e com a realização do Congresso Internacional de Normatização e Qualidade da ABNT.

A mudança global do enfoque relativo à qualidade pode ser elucidada de maneira explicativa conforme o quadro abaixo:

De	Para
Visão Específica	Visão global
Sistema fechado (foco no produto)	Sistema aberto (foco no mercado)
Ênfase no passado	Ênfase no futuro
Qualidade vista como custo	Qualidade vista como investimento
Abordagem padronizada e burocrática	Abordagem mais dinâmica
Busca de otimização numa esfera limitada	Busca de sinergia numa esfera mais ampla

Quadro 1: Mudança de enfoque relativo à qualidade.

Fonte: Barçante, Luiz Cesar. Qualidade Total: uma visão brasileira: O impacto estratégico na Universidade e na Empresa - Rio de Janeiro: Campus, 1998.

2.5 Qualidade na Educação

A qualidade da educação atualmente passou a ser muito mais requisitada do que no passado. Conforme Juliatto (2005) aponta que no futuro, as reivindicações serão ainda maiores. E é precisamente o nível da qualidade da educação oferecida que faz a diferença, na hora da colheita dos seus benefícios sociais e individuais. Novos desafios da sociedade exigirão novas respostas e soluções. Os países em desenvolvimento sentem o problema da qualidade da educação de maneira ainda mais aguda do que nos países

desenvolvidos, dado o crescente distanciamento educacional e tecnológico que os separa das nações de primeiro mundo.

Ainda conforme Juliatto (2005), no Brasil a qualidade da educação é apontada como deficiente; o aluno graduado considera o seu aprendizado insatisfatório, sentindo-se despreparado para o exercício profissional. É possível observar, portanto que a situação brasileira mostra uma realidade cruel. O país deve investir e dar atenção especial à qualidade, para trazer o nível da educação superior a patamares mais decentes e aceitáveis, enquanto ainda está longe de ter sido resolvido o fundamental problema da qualidade.

O autor observa ainda que embora os procedimentos de avaliação formal constituam um fenômeno recente, sempre existiram tentativas de avaliação informal, orientadas pelo senso comum. Essa preocupação por indicadores de qualidade busca responder questões como: Quais são os principais componentes da qualidade da educação? Quais são as características de alta qualidade de um programa de curso? Que qualidade apresenta um sistema de educação?

Neste sentido, para que a qualidade da educação superior possa ser analisada Juliatto (2005, p.75) aponta que há duas abordagens metodológicas empregadas na avaliação da qualidade da Educação Superior:

- Categoria Quantitativa: As avaliações quantitativas “são paradigmas métricos e contam com índices e medidas operacionalmente definidas e objetivas”;
- Categoria Qualitativa: As avaliações qualitativas, “comportam alguma variedade de critérios mais subjetivos, embasadas em métodos de investigação naturalistas e etnográficos”.

Já para a avaliação da qualidade da educação superior Sanyal e Martin (2006) apontam dois tipos de garantia de qualidade:

- Interna: a garantia interna da qualidade assegura que a instituição tenha em funcionamento políticas e mecanismos que garantam que seus próprios objetivos e padrões sejam cumpridos;
- Externa: a garantia externa é realizada por uma organização que avalia o funcionamento do programa da instituição, a fim de determinar se os critérios pré-determinados são cumpridos.

3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como descritiva e quantitativa, antecipada de uma busca bibliográfica. Vergara (2000) salienta que um estudo descritivo expõe as características do universo ou população observada, sem se preocupar com a explicação a respeito do que se escreve, embora sirva para isso e possibilite o estabelecimento de correlações. O estudo tem como intuito descrever a percepção dos acadêmicos em relação a qualidade

do ensino distância ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina, sendo estes os cursos: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Física, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português e Matemática.

Nessa linha, considerando o que Gil (2008) propõe quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois foi possível descrever a percepção dos acadêmicos com relação a qualidade dos cursos a distância da Universidade Federal de Santa Catarina.

Santos e Clos (1998) definem estudos quantitativos como métodos que se apropriam da análise estatística para o tratamento dos dados. Segundo Moresi (2003), as pesquisas quantitativas são projetadas para medidas quantificáveis e precisas. Esta técnica de pesquisa é usada quando se quer determinar o perfil de um grupo de pessoas, baseando-se em características que elas têm em comum. Ainda com o intuito de conceituar o modelo de pesquisa utilizado no estudo, de acordo com Trivinos (1995), a pesquisa quantitativa faz descrições do que precisa ser conhecido e que se tem interesse em conhecer. A pesquisa quantitativa foi usada com o intuito de coletar primeiramente dados para caracterizar o perfil dos acadêmicos dos cursos de educação a distância da universidade, para em um momento posterior, com base nas respostas obtidas realizar uma análise da qualidade percepção de qualidade dos alunos em relação aos cursos a distância oferecidos.

O levantamento bibliográfico observado na classificação de Gil (2008) ocorreu nessa pesquisa durante a realização da fundamentação teórica, embasada na conceituação, surgimento, histórico da educação a distância, além da conceituação do termo qualidade como também a qualidade da educação superior.

Aaker, Kumar e Day (2001) entendem que os métodos de coleta de dados podem ser classificados, inicialmente, em relação ao uso de fontes primárias ou secundárias. No caso desta pesquisa, os dados são primários por não estarem previamente disponíveis, tendo sido coletados diretamente entre os meses de março e abril de 2016. Foi aplicado um questionário com perguntas fechadas, desenvolvido no *Google Docs* para a geração de um link eletrônico de acesso. Considerando que a análise seria direcionada para pessoas geograficamente distantes, esse formato tornou-se eficiente no momento da obtenção das informações e andamento da pesquisa. Marconi e Lakatos (2003, p. 201), complementam que “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise em relação a pesquisa realizada foi possível obter respostas, da maioria dos cursos de graduação a distância da UFSC, não obtendo respostas somente do curso de Filosofia. Portanto, têm-se os seguintes resultados:

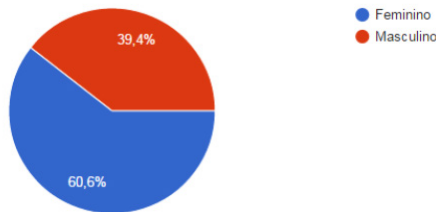


Ilustração I – Gráfico do gênero dos acadêmicos

Fonte: Elaborado pelos autores

Dentre os 109 respondentes verificou-se que: 66 pessoas, (60,6%), são do sexo feminino, enquanto apenas 43 pessoas, (39,4%), são do sexo masculino.

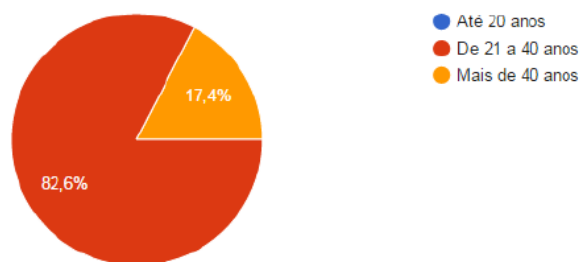


Ilustração II – Gráfico da faixa etária dos entrevistados

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação à faixa etária dos entrevistados, verificou-se que: 90 entrevistados, (82,6%), possuem idade entre 21 e 40 anos, ademais, 19 entrevistados, (17,4%), possuem idade superior a 40 anos. Também foi verificado nenhum respondente com idade até 20 anos.

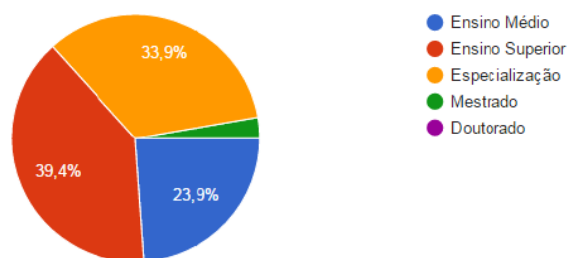


Ilustração III – Gráfico do nível de escolaridade dos entrevistados

Fonte: Elaborado pelos autores

Dentre os entrevistados, em relação ao nível de escolaridade, 43 entrevistados, (39,4%), possuem ensino superior completo. Ademais, 37 respondentes, (33,9%), possuem especialização, enquanto 26 entrevistados, (23,9%), possuem ensino médio, ao

mesmo tempo em que, 3 respondentes, (2,8%), possuem mestrado.

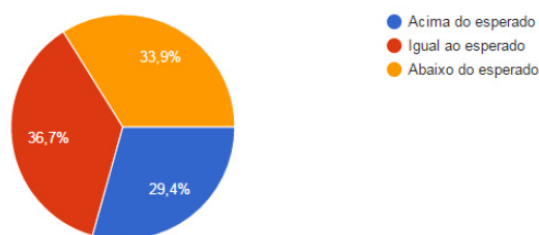


Ilustração IV – Gráfico que mostra a regularidade do fornecimento do curso

Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse sentido, de acordo com as respostas obtidas pelos acadêmicos, pode-se verificar que 40 entrevistados (36,7%) acreditam que a regularidade do fornecimento do curso a distância ocorre conforme o esperado, enquanto que 37 acadêmicos (33,9%) consideram que o fornecimento do curso a distância ocorre abaixo do esperado e outros 32 acadêmicos (29,4%) acreditam que o fornecimento dos cursos a distância ocorre acima do esperado.

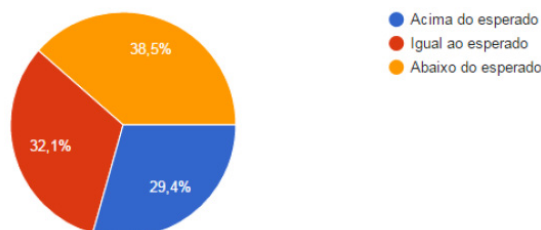


Ilustração V – Gráfico que mostra as expectativas dos acadêmicos em relação à utilização de material didático de boa apresentação e atualizado

Fonte: Elaborado pelos autores

Com relação à utilização de material didático de boa apresentação e atualizado, 42 entrevistados, (38,5%), afirmaram que as expectativas em relação à utilização de material ficaram abaixo do esperado, enquanto que 35 entrevistados, (32,1%), afirmaram que a utilização de material didático de boa apresentação e atualizado é a mesma que estavam esperando, e ainda 32 acadêmicos (29,4%) afirmaram que as expectativas foram superadas em relação à utilização do material didático.

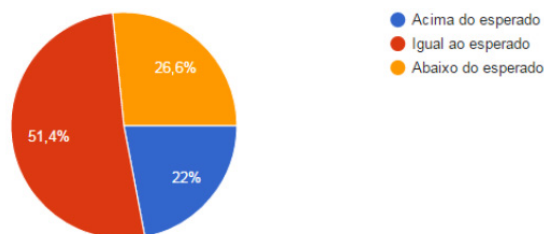


Ilustração VI – Gráfico que mostra a expectativa dos acadêmicos em relação aos recursos tecnológicos utilizados no curso

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação a utilização de recursos tecnológicos utilizados no curso, 56 entrevistados, (51,4%), afirmaram que as expectativas em relação a utilização de recursos tecnológicos utilizados no curso é a mesma que estavam esperando, enquanto que 29 entrevistados, (26,6%), afirmaram que utilização de recursos tecnológicos utilizados no curso estava abaixo das expectativas e ainda 24 acadêmicos (22%) afirmaram que as expectativas foram superadas em relação a utilização do material didático.

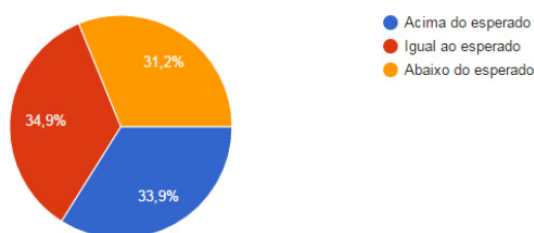


Ilustração VII – Gráfico que mostra de maneira geral, como os acadêmicos avaliam a qualidade da educação superior a distância na UFSC

Fonte: Elaborado pelos autores

Com relação a qualidade da educação superior a distância da universidade, 38 acadêmicos, (34,9%), afirmaram que as expectativas em relação a qualidade da educação superior a distância da universidade é a mesma que estavam esperando, enquanto que 37 entrevistados, (33,9%), afirmaram que as expectativas em relação a qualidade da educação superior a distância da universidade está acima das expectativas e ainda 34 acadêmicos (31,2%) acadêmicos afirmaram que a qualidade da educação superior a distância da universidade estava abaixo da expectativa

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises qualitativas apresentadas nesta pesquisa, foi possível fazer algumas considerações finais sobre o estudo. O propósito desta pesquisa foi analisar a percepção dos acadêmicos do ensino superior a distância da Universidade Federal

de Santa Catarina, observando se as expectativas com o curso de maneira geral foram atendidas.

Com base na teoria de Juliatto sobre as abordagens metodológicas empregadas para avaliação da qualidade da educação superior, pode-se atestar que conforme os dados obtidos no estudo, a abordagem quantitativa foi explorada de maneira mais acentuada, uma vez que através dos gráficos foi possível contar com métricas que procuraram analisar a percepção de qualidade dos acadêmicos em relação aos seus cursos a distância.

Além disso, a maioria dos acadêmicos dos cursos na modalidade a distância da UFSC são do sexo feminino, com faixa etária que varia de 21 até 40 anos, ademais, a maioria dos entrevistados possui o ensino superior completo. Em relação a percepção de qualidade dos acadêmicos com alguns aspectos dos cursos, pode-se elencar que de maneira geral que os cursos são oferecidos de maneira regular ano a ano, também é possível afirmar que os instrutores de maneira geral utilizam materiais didáticos atualizados e atrativos para o processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos e que de maneira geral, os acadêmicos estão muito satisfeitos com a qualidade do curso superior a distância oferecido pela universidade.

REFERÊNCIAS

AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2001.

ALONSO, Kátia Morosov. **A avaliação e a avaliação na educação a distância**: Algumas notas para reflexão. In: PRETI, Oresti (Org.). **Educação a Distância: Sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ALVES, J.R.M. **A história da EaD no Brasil**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 10, p.84-92, 2011.

BARÇANTE, Luiz Cesar. **Qualidade Total: uma visão brasileira: O impacto estratégico na Universidade e na Empresa** - Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e as novas demandas ocupacionais**. **Revista Tecnologia Educacional**, v. 30, n. 156, p. 12-26, jan./mar. 2002

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Autores Associados, São Paulo, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5. ed. Autores Associados, Campinas, 2006.

BERNILLON, Alain, e Olivier CERUTTI **A Qualidade Total: implementação e gestão**, Lisboa: Lidel, 1990.

COSTA, K. S; FARIA, G. G. **EAD - sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial**, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927am.pdf>. Acesso em: 20 novembro de 2019

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIUSTA, A. S.; Franco, I. M. (Org.). Educação à Distância: uma articulação entre a teoria e a prática. **PUC Minas Virtual**, Belo Horizonte 2003.
- GONZALEZ, M. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. Editora Avercamp, São Paulo 2005.
- JULIATTO, Clemente Ivo. **A Universidade em Busca da Excelência**: um estudo sobre a qualidade da Educação. 2ª. ed. Curitiba: Universitária Champagnat, 2005.
- LOBO NETO, Francisco José da Silveira (Org.). **Educação a distância**: referências e trajetórias. Rio de Janeiro: Plano, 2001.
- MARCONI, M. De A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada – Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007
- MORESI, E. **Metodologia da Pesquisa**. Trabalho Científico (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação) Universidade Católica de Brasília, 2003.
- NUNES, Ivônio Barros. **A História da EAD no Mundo**. In: LITTO E FORMIGA (Org.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- OAKLAND, John S. **Gerenciamento da Qualidade Total** – São Paulo: Nobel , 1994.
- PRETTO, Nelson de Luca. **Desafios para a educação na era da informação**: o presencial, a distância, as mesmas políticas de sempre. In: Barreto, R. G. (org.) Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. RJ: Quartet, p. 29- 53, 2003.
- SANTOS, I.; CLOS, A.C. Pesquisa quantitativa e metodologia. In: GAUTHIER, J.H.M. et al. Pesquisa em enfermagem: novas metodologias aplicadas: Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
- SANYAL, Bikas C; MARTIN, Michaela. **Garantía de La Calidad y el Papel de la Acreditación**: una visión global. In: La Educación Superior en el Mundo 2007: Acreditación para la Garantía de la Calidad: ¿Qué está en Juego? Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006. Anais GUNI – 2006.
- TRIVINOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

PORTAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS EM UM WEBSITE ACESSÍVEL

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 05/03/2020

Otávio Soares Papparidis

Universidade José do Rosário Vellano

Alfenas – MG

<http://lattes.cnpq.br/0116716047668010>

Ligiane Aparecida Florentino

Universidade José do Rosário Vellano

Alfenas – MG

<http://lattes.cnpq.br/3699622468467325>

Maria Cristina da Silva

Universidade José do Rosário Vellano

Alfenas – MG

<http://lattes.cnpq.br/1875235443669993>

RESUMO: Considerando o cenário atual de intensa degradação ambiental é necessário promover a educação ambiental para que haja preservação do meio ambiente. Mas para que esta seja efetivada são imprescindíveis medidas que envolvam a participação de toda a comunidade e, nesse contexto, não se pode esquecer das pessoas com deficiência visual. No processo de aprendizagem, as pessoas com deficiência visual encontram várias barreiras, visto que a maioria dos recursos educacionais se baseiam em materiais que demandam o uso

da visão. Assim, considerando a importância da educação ambiental e do grande espaço que a internet ocupa na vida das pessoas e no processo educacional, objetivou-se a elaboração de um *website* acessível às pessoas com deficiência visual, com conteúdo sobre educação ambiental, gratuito e em formato de um recurso educacional aberto. Através da utilização de um sistema de gerenciamento de conteúdo, da adoção de funcionalidades e acesso a conteúdo disponibilizado em formato de REA, criou-se o Portal da Educação Ambiental, com acessibilidade validada pela *AChecker*, sob nível de conformidade AA. O portal pode ser acessado pelo endereço www.educacaoambiental.online e nele as pessoas com deficiência visual podem aprender sobre sustentabilidade, florestas brasileiras, biomas, proteção das florestas, agroecologia, água e biodiversidade.

PALAVRAS-CHAVE: acessibilidade web, deficiência visual, recurso educacional aberto.

PORTAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION:
THE USE OF OPEN EDUCATIONAL
RESOURCES IN AN ACCESSIBLE WEBSITE

ABSTRACT: Considering the current scenario of intense environmental degradation it is

necessary to promote environmental education in order to preserve the environment. But for this to take place, measures that involve the participation of the whole community are indispensable and, in this context, people with visual impairment can not be forgotten. In the learning process, people with visual impairment encounter several barriers, since most educational resources are based on materials that demand the use of vision. Considering the importance of environmental education and the large space that the Internet occupies in people's lives and in the educational process, the objective was to create a website accessible to people with visual impairments, with content on environmental education, free of charge and in format of an open educational resource. Through the use of a content management system, the adoption of functionalities and access to content made available in OER format, the Environmental Education Portal was created, with accessibility validated by AChecker, under AA compliance level. The portal can be accessed at www.educacaoambiental.online, where visually impaired people can learn about sustainability, Brazilian forests, biomes, forest protection, agroecology, water and biodiversity.

KEYWORDS: open educational resource, visual impairment, web accessibility.

1 | INTRODUÇÃO

A educação ambiental é indispensável para os debates públicos sobre meio ambiente e sustentabilidade sendo, portanto, fator de inclusão do cidadão. Entretanto, não se pode esquecer que as pessoas com deficiência visual encontram diversas barreiras no processo educacional, o que dificulta sua inserção em tais debates.

Segundo Cordova et al. (2017), embora tenha havido avanços nos últimos anos para promoção da educação inclusiva, quanto aos materiais didáticos de fácil acesso e adaptação, ainda há muito o que ser feito. Nesse contexto, a acessibilidade *web* é um fator chave. Segundo Áfio et al. (2016), com o objetivo de garantir acesso rápido, fácil e eficiente, órgãos como o *World Wide Web Consortium (W3C)* propuseram um padrão de acessibilidade para a internet, através do estabelecimento de diretrizes.

Além da acessibilidade, é benéfica a utilização de Recursos Educacionais Abertos, que são conteúdos de domínio público ou que foram publicados com uma licença aberta, permitindo a reutilização, a revisão, a remixagem e a redistribuição do conteúdo (Zanin, 2017).

Dessa forma, ciente das barreiras que as pessoas com deficiência visual enfrentam para ter acesso à educação e, conseqüentemente na participação dos debates sobre preservação ambiental, esta pesquisa teve como objetivo a elaboração de um *website* acessível às pessoas com deficiência visual, com conteúdo sobre educação ambiental, gratuito e em formato de um recurso educacional aberto.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

A primeira fase deste trabalho se destinou a uma pesquisa bibliográfica sobre educação ambiental, deficiência, tecnologias assistivas, acessibilidade *web* e recursos educacionais abertos, em artigos, livros, revistas, bem como na legislação.

Na segunda fase da pesquisa foi elaborado o *website* “Portal da Educação Ambiental” que disponibiliza conteúdo pedagógico acerca de vários temas da educação ambiental de maneira acessível, às pessoas com deficiência visual. Para a sua criação foi utilizado o sistema de gerenciamento de conteúdo *WordPress*. Após a escolha do *WordPress*, foi necessário encontrar um tema *Wordpress* (*Wordpress theme*) que fosse compatível com a proposta do trabalho.

O tema escolhido denomina-se *Reykjavik*, e foi selecionado por ser gratuito, totalmente acessível e compatível com ferramentas de acessibilidade. Além da escolha de um tema compatível com tais ferramentas, foi também instalado o *plugin WP Acessibility*, possibilitando a inclusão da barra lateral com os botões de aumento de fonte e alto-contraste, úteis para usuários com baixa visão e/ou daltônicos.

A terceira fase desta pesquisa constituiu-se na validação do *website*, necessária para que o mesmo possuísse o *status* acessível. A validação pode ser realizada tanto mecanicamente, quanto por usuários reais e no presente trabalho foi realizada validação mecânica pelo validador on-line *AChecker*.

Na quarta e última fase, foi realizada nova pesquisa bibliográfica nos *websites* governamentais do Ministério do Meio Ambiente, IBAMA, CONAMA, ANA, ICMBIO, dentre outros; a fim de selecionar conteúdos didáticos que obedecessem aos seguintes critérios: escritos de maneira didática, disponíveis em *websites* governamentais e que não estivessem acessíveis para pessoas com deficiência visual.

Os temas sustentabilidade, florestas brasileiras, biomas, proteção das florestas, agroecologia, água e biodiversidade foram escolhidos, haja vista que são temas basilares da educação ambiental, fundamentais para embasar uma análise crítica e participativa na preservação da natureza.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da pesquisa bibliográfica realizada, na primeira fase desta pesquisa, pode-se perceber que o planeta vem sendo deteriorado cada vez mais com a ação humana e a solução encontrada para tal problema foi a educação (Santos & Silva, 2017; Arnaldo & Santana, 2018).

Almejando a atuação conjunta do Estado e da sociedade para a proteção do meio ambiente, conforme é determinado constitucionalmente, é imprescindível que todas as pessoas estejam no cenário de discussão da temática, inclusive as pessoas com

deficiência.

No Brasil, segundo dados do Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 45 milhões de pessoas declaram possuir alguma deficiência, sendo a deficiência visual a de maior ocorrência no brasileiro, constituindo 18,6% da população do país (IBGE, 2010).

Segundo o Decreto n.º 5.296/04, a cegueira se caracteriza quando existe visão igual ou menor de 0,05, no melhor olho, e baixa visão quando há acuidade visual entre 0,3 e 0,05, no melhor olho (Brasil, 2004).

Assim, considerando a necessidade de educação ambiental para a garantia do meio ambiente e que ela seja ofertada a todos os cidadãos, é necessário pensar medidas para que as pessoas com deficiência visual tenham seu direito à educação garantido, haja vista que o processo de aprendizagem dessas pessoas é prejudicado, já que maioria dos recursos educacionais baseiam-se em materiais que dependem da visão, tais como livros, cartilhas, artigos, etc.

Segundo Santos & Pequeno (2011), na sociedade da informação a acessibilidade ao conteúdo disponibilizado digitalmente maximiza o tempo e as potencialidades. Entretanto, o acesso não pode se restringir à rede de informações, devendo eliminar barreiras arquitetônicas, contar com equipamentos e programas adequados, além da apresentação de conteúdos em formatos alternativos de compreensão.

Para a inclusão das pessoas com deficiência, podem ser utilizadas tecnologias assistivas e, quanto ao conteúdo disponibilizado na internet, a observância das diretrizes de acessibilidade *web* é fundamental, uma vez que objetivam garantir acesso rápido, fácil e eficiente (Áfio et al., 2016).

Mas, ainda que exista uma diversidade de recursos na rede, bem como *websites* acessíveis, na busca por conteúdos abertos em *websites* governamentais houve dificuldade em se encontrar materiais acessíveis sobre educação ambiental.

Alguns *websites* possuem os temas, porém não de maneira acessível, uma vez que, em sua maioria, são disponibilizados em formato PDF, indo de encontro com o que preceituam Santos & Pequeno (2011). Entretanto, como os conteúdos supracitados oferecem uma base para que o cidadão se insira no debate social e são indispensáveis para que haja uma participação efetiva e crítica dele, na busca pela preservação do meio ambiente é imprescindível que os mesmos sejam acessíveis.

Assim, os resultados obtidos na primeira fase desta pesquisa deixaram evidente a necessidade de disponibilização de material acessível na internet e, portanto, foi criado um *website* acessível.

O Portal da Educação Ambiental foi criado com a versão gratuita do sistema de gerenciamento de conteúdo (CMS) *WordPress*, e pode ser acessado no endereço eletrônico <http://educacaoambiental.online/>.

Para Vasconcelos & Vasconcelos (2013), o *WordPress* possui como vantagens a

possibilidade de utilização de *plug-ins* e uma interface de simples manipulação.

A escolha do sistema *WordPress* se deu em decorrência da sua facilidade de uso. Segundo Maximiano et al. (2018), a plataforma é de fácil compreensão e utilização pelo desenvolvedor e pelo usuário.

Foi priorizado o fácil acesso, pois assim existe a possibilidade da perpetuação do *website* por outros pesquisadores, sem demandar conhecimento aprofundado em informática, facilitando a manutenção da publicação dos conteúdos.

Uma vantagem da utilização do *WordPress*, que fez diferença no processo de escolha, é que ele possibilita o uso de *plug-ins*, ferramentas utilizadas para adicionar ou modificar recursos.

No processo de elaboração do Portal da Educação Ambiental foram utilizados *plug-ins* para garantir a acessibilidade do usuário com deficiência visual. Além disso, todo o *website* foi feito de modo a garantir a compatibilidade com softwares leitores de tela.



Figura 1. Visualização padrão do conteúdo.

As funções de acessibilidade foram colocadas através de *plug-ins* que alteram o tamanho da fonte e o contraste da página e que podem ser selecionadas por meio dos botões laterais.

Os botões estão localizados no canto à direita, sendo que o botão superior permite alternar entre o contraste normal e o alto-contraste, este último utiliza outra disposição de cores na mesma página, facilitando pessoas com baixa visão e/ou daltônicos a visualizarem o conteúdo.

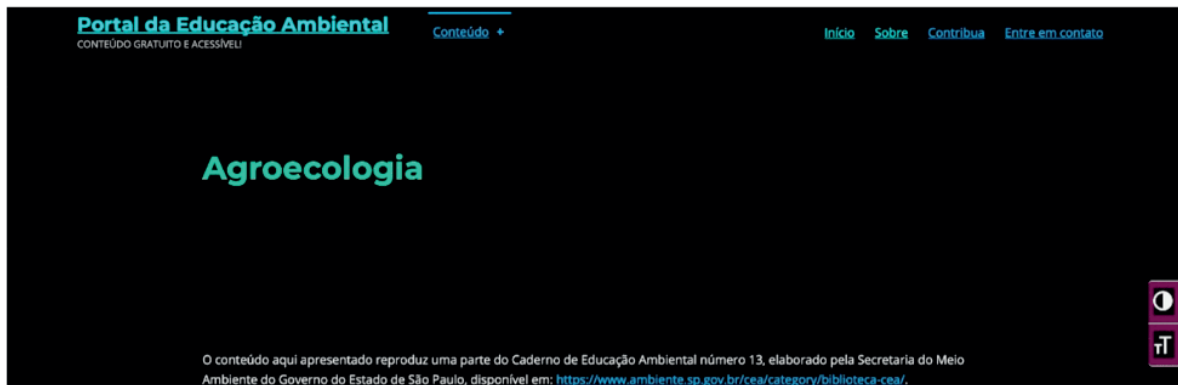


Figura 2. Visualização do conteúdo com alto-contraste

Abaixo da opção de alto-contraste, também no canto direito da tela, encontra-se o botão que permite a alteração do tamanho da fonte. Considerando a Figura 1. Visualização padrão do livro, pode-se estabelecer um comparativo com a Figura 3, a fim de se perceber a alteração que a seleção de tal funcionalidade traz ao usuário.

A existência de um botão que aumenta o tamanho da fonte automaticamente, sem precisar selecionar um tamanho específico deixa a utilização do *website* mais simples e fluida, demandando quase nenhum conhecimento de informática do usuário.

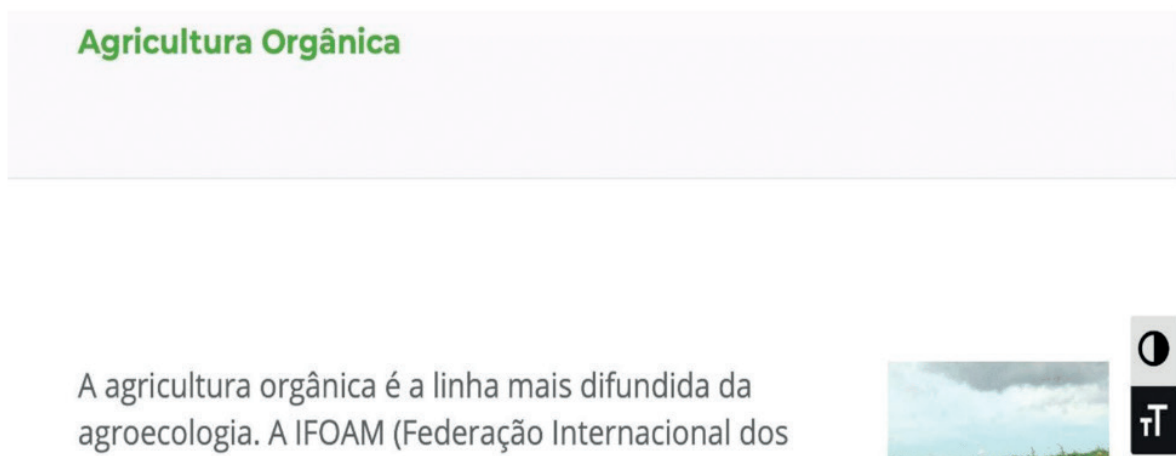


Figura 3. Exemplo de leitura com a fonte ampliada.

Além de tais funcionalidades que garantem a acessibilidade visual do *website*, na criação do Portal da Educação Ambiental foram obedecidas algumas diretrizes para que ele fosse compatível com leitores de tela.

Essas diretrizes estão previstas no *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG)*, que é um conjunto de normas elaboradas pela *Web Accessibility Initiative (WAI)* e que objetiva promover o aumento da usabilidade e acessibilidade na *web*.

A tela inicial do portal conta com dois menus de navegação, o principal, que abrange os itens “Início”, “Sobre”, “Contribua” e “Entre em contato”; e o menu dos conteúdos educacionais, o “Conteúdo +” ...



Figura 4. Tela inicial do Portal da Educação Ambiental

A página “Início”, além dos menus de navegação, contém abaixo o rodapé onde constam *links* para acesso rápido, inclusive para os conteúdos, e o ícone de identificação da licença *Creative Commons*, na qual o site está atribuído.

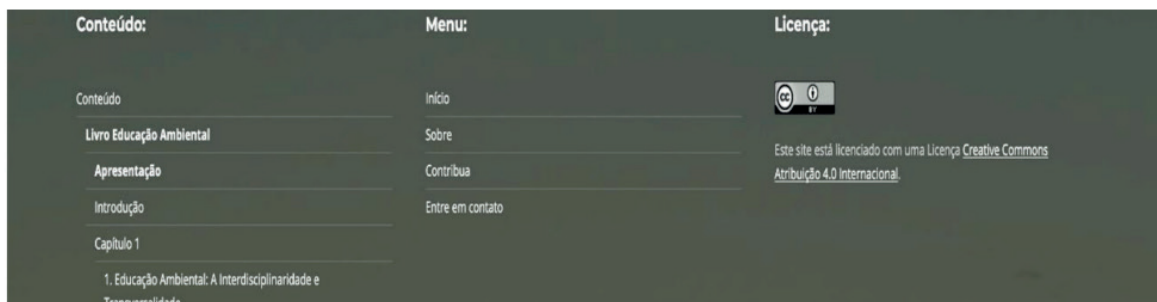


Figura 5. Rodapé da página inicial

A licença *Creative Commons* que consta no rodapé trata-se de um conjunto de licenças que permitem a gestão aberta, livre e compartilhada de conteúdos, possibilitando ao autor escolher dentre várias opções quais direitos o usuário terá na manipulação de determinado conteúdo (Argollo et al., 2010).

Tais licenças funcionam complementarmente aos direitos autorais (Pedro, 2010), possibilitando a autorização para o usuário compartilhar, utilizar e, inclusive, construir em cima do trabalho pronto.

O sistema de licenciamento conta com seis tipos de licenças diferentes desde as mais fechadas até as mais abertas, cabendo ao criador autorizar ou não a cópia, a distribuição, o uso comercial, bem como obras derivadas (Argollo et al., 2010).

A vantagem da utilização desse tipo de licença é que são gratuitas e de compreensão fácil, visto que de maneira clara transmite ao usuário o que ele poderá realizar com o conteúdo (Pedro, 2010).

A atribuição utilizada pelo Portal da Educação foi a CC BY, espécie de licença

mais flexível, maximizando a disseminação e o uso dos materiais, visto que permite que o público distribua, remixe, adapte e crie a partir do conteúdo disponível, ainda que as alterações tenham objetivos comerciais, mas desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original, constituindo-se como Recurso Educacional Aberto.

Foi criada a página “Sobre”, que pode ser acessada através do menu principal do portal e traz ao usuário o objetivo da criação do *website*, contando com um vídeo do canal Recursos Educacionais Abertos Brasil explicando o que é um REA, além de trazer, na forma de texto, um resumo acerca do seu conceito e suas possibilidades. A página também foi elaborada trazendo um breve resumo acerca da acessibilidade do Portal, disponibilizando também o link para o *download* da ferramenta Vlibras.



Figura 6. Página “Sobre”

A página informa ao usuário que o *website* foi construído e seu conteúdo desenvolvido respeitando-se as diretrizes de acessibilidade. Inicialmente, objetivava-se também a acessibilidade para as pessoas com deficiência auditiva, através da utilização da ferramenta ProDeaf – WebLibras. A ferramenta é um *plug-in* que traduz o conteúdo de *websites* para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma vez que grande parte das pessoas com deficiência auditiva utiliza essa linguagem, não possuindo alfabetização em português.

Entretanto, no decorrer da elaboração do portal, o *plug-in* WebLibras que inicialmente era gratuito, passou a ter o custo de R\$ 7.188,00 para a licença anual, conforme orçamento realizado pelo pesquisador junto a empresa, restando inviável a utilização de tal ferramenta.

Alternativamente à utilização do WebLibras, foi disponibilizado no portal o *link* para

instalação do VLibras, ferramenta de código aberto, gratuita, que traduz conteúdos digitais para a LIBRAS, trazendo acessibilidade às pessoas com deficiência auditiva.

Em que pese não tenha sido o objetivo do presente trabalho a acessibilidade às pessoas com deficiência auditiva, tendo em vista a possibilidade da inclusão do VLibras no *website*, optou-se por colocá-lo, ainda que sua utilização não esteja abrangida na presente pesquisa.

Ainda na página “Sobre” há a descrição das ferramentas utilizadas para a promoção da acessibilidade, quais sejam, botões laterais e a compatibilidade do *website* com os *softwares* leitores de tela.

Foi elaborada também a página “Contribua”, com acesso através do menu principal, que contém um formulário que deve ser preenchido pelas pessoas que desejam contribuir com o conteúdo do *website*. Foram adicionados os campos “Nome”, “E-mail” e “Mensagem”, que deverão ser preenchidos pelo usuário interessado.

Portal da Educação Ambiental
CONTEÚDO GRATUITO E ACESSÍVEL

Conteúdo +

Início Sobre **Contribua** Entre em contato

Contribua

Deseja contribuir com o portal?

Envie uma mensagem através do formulário ao lado e nós entraremos em contato.

Lembre-se de que operamos no modelo REA (Recurso Educacional Aberto), por isso todo o seu conteúdo deverá ser licenciado de maneira aberta e seguir as premissas de um REA. Para saber mais sobre o conceito [clique aqui](#).

Nome *

E-mail *

Mensagem *

ENVIAR

Figura 7. Página “Contribua”

Assim, qualquer pessoa pode contribuir com a produção de conteúdo do Portal da Educação, podendo, inclusive, utilizar do conteúdo já disponível para criar outros. Após deixar seus dados pessoais, o gerenciador do Portal entrará em contato com a pessoa interessada, mas desde já, existe uma mensagem na própria página “Contribua” alertando que todo o *website* opera em formato REA, ou seja, o criador do conteúdo deve deixar aberta a sua criação para que outras pessoas possam, usá-la, aprimorá-la, recombina-la, distribuí-la e mantê-la.

A página “Entre em contato”, também acessada pelo menu principal, foi criada para ser um canal onde o usuário pode deixar suas críticas, sugestões, obter informações ou esclarecer dúvidas. Com o mesmo formulário da página “Contribua”, o usuário deixa seus dados e a mensagem.

Entre em contato

Dúvidas, críticas, sugestões, informações... Entre em contato e responderemos assim que possível.

Nome *

E-mail *

Mensagem *

Figura 8. Página “Entre em contato”

De maneira simples, o usuário pode deixar sua mensagem ao gerenciador do Portal, bastando apenas fornecer um endereço de e-mail válido e preencher os campos “Nome” e “Mensagem”. Não é necessário fazer um cadastro de usuário e nem mesmo fazer login, o que facilita o processo de contato.

Em que pese o *website* tenha sido devidamente validado após sua criação, sendo reconhecida a sua acessibilidade, o *feedback* do usuário é muito importante e bem-vindo.

Assim, a página “Entre em contato” se destina e permite avaliações constantes das páginas, permitindo ao usuário não apenas criticar ou relatar algum erro em algum recurso do *website*, mas sim e principalmente, contribuir com diferentes ideias e sugestões, tornando-se parte integrante do processo contínuo de avaliação do Portal.

Entretanto, apesar de ter o *website* canal próprio e de fácil acesso para o recebimento de críticas, sugestões e solucionamento de dúvidas, não poderia o mesmo ser considerado acessível sem antes passar por um processo de validação devidamente reconhecido.

Após a criação do *website* com todas as funcionalidades, ele foi submetido a uma validação mecânica através do *AChecker*, tendo sido utilizado o *link* <http://educacaoambiental.online/educacao-ambiental/introducao/> no processo de validação. Foi obtido nível de conformidade AA, não sendo detectado nenhum problema conhecido, conforme relatório emitido pela validadora, sendo que o A é o nível mais baixo e o AAA, mais alto, ou seja, mais acessível.

O nível de conformidade é validado conforme o atendimento ou não dos requisitos elencados pela WCAG que, visando atender a diversos tipos de necessidade, criou diferentes níveis de abordagens que, em ordem decrescente, do mais abrangente para o mais específico, são: princípios globais, diretrizes, critérios de sucesso testáveis e um conjunto de técnicas de tipo Suficiente e de tipo Aconselhada (W3C, 2008).

Os princípios (perceptível, operável, compreensível e robusto) são a base da acessibilidade *web*. As diretrizes não podem ser testadas, mas são uma referência para

os autores compreenderem critérios e implementarem técnicas. Os critérios de sucesso, por sua vez, derivam das diretrizes e são passíveis de teste. Para cada diretriz e critérios de sucessos existem técnicas a serem aplicadas sendo que as de tipo suficiente atendem os critérios de sucesso, já as de tipo aconselhada vão além do que é exigido nos critérios e permitem melhor cumprimento das diretrizes (W3C, 2008).

Nesse sentido, conforme o texto tenha maior ou menor cumprimento das supracitadas abordagens, ele obterá nível de conformidade A, AA ou AAA. A própria WCAG traz quais são os critérios a serem atendidos para que um texto tenha um dos níveis de conformidade, sendo que o nível AAA é aquele que atende às conformidades A, AA e AAA.

O *AChecker* é utilizado para avaliar problemas de acessibilidade em conteúdos HTML, pautando-se nas diretrizes do WCAG 2.0. Sua escolha se deu por ser *on-line*, gratuito e por constar na lista de ferramentas de validação de acessibilidade *web*, disponibilizada pela W3C (W3C, 2018).

Após a validação, a última fase desta pesquisa destinou-se a seleção e disponibilização dos conteúdos didáticos. A busca por conteúdos acessíveis na internet para pessoas com deficiência visual foi feita em *websites* governamentais, tendo sido selecionados os temas sustentabilidade, florestas brasileiras, biomas, proteção das florestas, agroecologia, água e biodiversidade, uma vez que tais temas, ainda que basilares, são fundamentais para uma discussão crítica.

A busca restou infrutífera, uma vez que os conteúdos não existiam nos *websites* pesquisados ou não eram totalmente acessíveis. Assim, para inserção no portal, foram escolhidos conteúdos que estavam explicitados didaticamente, já que é imprescindível que tais temas sejam acessíveis.

Os conteúdos foram encontrados, principalmente, nos Cadernos de Educação Ambiental, da Secretaria do Meio Ambiente do estado de São Paulo. Também foi utilizado conteúdo disponibilizado pelo Ministério do Meio Ambiente em seu *website*.

Os materiais em questão estavam em sua totalidade no formato PDF, e, ainda que fosse tecnicamente possível sua leitura por leitores de tela, o conteúdo do arquivo não estava apresentado em formato sequencial, o que causa dificuldade de leitura para usuários de leitores de tela.

Além disso, foi utilizado conteúdo do livro “Educação Ambiental: A sustentabilidade em construção”, que foi cedido pelas autoras Maria Cristina da Silva e Ligiane Aparecida Florentino.

Após a inserção do conteúdo, o *website* foi registrado sob o título Portal da Educação Ambiental – Conteúdo Gratuito e Acessível, como programa de computador, no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), através do processo BR512019000181-8.

Percebe-se que as escolhas feitas pelo pesquisador sempre buscaram garantir um *website* de fácil acesso pelo usuário e de fácil manutenção pelos administradores, possibilitando que o mesmo seja mantido por outros pesquisadores que tiverem interesse

na sua ampliação.

Não é necessário possuir conhecimentos aprofundados em informática para a utilização do *website*, garantindo um acesso mais democrático. Além disso, o *website* inova ao trazer conteúdos em formato de REA e acessíveis, sobre educação ambiental, na internet.

4 | CONCLUSÃO

O Portal da Educação Ambiental traz às pessoas com deficiência visual o acesso a conteúdos básicos sobre educação ambiental que anteriormente não estavam acessíveis na *web*, permitindo a inserção dessas pessoas nos debates sociais sobre o tema. Assim, o portal contribui com a democratização do acesso, inclusão social e preservação da natureza.

REFERÊNCIAS

Áfio, A.C.E., Carvalho, A.T., Carvalho, L.V., SILVA, A.S.R., Pagliuca, L.M.F. 2016. **Avaliação da acessibilidade de tecnologia assistiva para surdos**. Revista Brasileira de Enfermagem 69:781-787.

Argollo, R.V., Halmann, A.L., Sampaio, J., Aragão, G.O. 2010. **Web 2.0 como estruturante dos processos de produção e difusão científica em um grupo de pesquisa: o TWIKI e o GEC**. Perspectivas em Ciência da Informação 15: 118-131. Ciência e Educação 24: 599-619.

Arnaldo, M.A., Santana, L.C. 2018. **Políticas públicas de educação ambiental e processos de mediação em escolas de Ensino Fundamental**. Ciência e Educação 24: 599-619.

Brasil. **Constituição**. 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm <Acesso em 7 jan. 2018>

Brasil. **Decreto nº 5.269 de 2 de dezembro de 2004**. 2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm <Acesso em 7 jan. 2018>

Cordova, H.P., Aguiar, C.E., Amarin, H.S., Sathler, K.S.O.M., Santos, A.C.F. 2017. **Audiotermômetro: um termômetro para a inclusão de estudantes com deficiência visual**. Revista Brasileira de Ensino de Física 40: 1-e2505.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoa com deficiência**. 2010. https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_ods.shtml <Acesso em 30 Jun. 2018>

Maximiano, L.P., Zambonato, T.C.F., Pereira, M.M.P., Corrêa, C.C., Feniman, M.R., Blasca, W.Q. 2018. **Development and Evaluation of a Blog about Cleft Lip and Cleft Palate and Hearing**. Int Arch Otorhinolaryngol 22: 60-67.

Pedro, A.R. 2010. **Os museus portugueses e a Web 2.0**. Ciência da Informação 39: 92-100.

Santos, L.P., Pequeno, R. 2011. **Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva?** In: Souza, R.P., Miota, F.M.C.S.C., Carvalho, A.B.G. **Tecnologias digitais na educação**. EDUEPB, Campina Grande, Brasil. 276 p.

Santos, F.R., Silva, A.M. **A importância da educação ambiental para graduandos da Universidade Estadual de Goiás: Campus Morrinhos**. Interações 18: 71-85.

Vasconcelos, D.F.P., Vasconcelos, A.C.C.G. **Desenvolvimento de um ambiente virtual de ensino em histologia para estudantes da saúde**. Revista Brasileira de Educação Médica 37: 132-137.

W3C, W.A.I. **Web Accessibility Evaluation Tools List**. 2018. <https://www.w3.org/WAI/ER/tools/> <Acesso em 10 set. 2018>

W3C, W.A.I. **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0**. 2008. <https://www.w3.org/TR/2008/REC-WCAG20-20081211/> <Acesso em 10 set. 2018>

Zanin, A.A. **Recursos educacionais abertos e direitos autorais: análise de sítios educacionais brasileiros**. Revista Brasileira de Educação 22: 1-25.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: O CASO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Data de aceite: 01/06/2020

Bruno Ocelli Ungheri

Universidade Federal de Ouro Preto

bruno.ungheri@ufop.edu.br

Héber Eustáquio de Paula

Universidade Federal de Ouro Preto

hepaula22@gmail.com

Kelson Mauro de Castro Pinto

Universidade Federal de Ouro Preto

kelerson2@yahoo.com.br

Lenice Kappes Becker Oliveira

Universidade Federal de Ouro Preto

lenice@ufop.edu.br

Paulo Ernesto Antonelli

Universidade Federal de Ouro Preto

ertonelli@hotmail.com

Renato Melo Ferreira

Universidade Federal de Ouro Preto

renato.mf@hotmail.com

RESUMO: O presente estudo teve como pano de fundo a criação da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto. A partir do referido ato administrativo, o corpo gestor da instituição identificou a necessidade de se edificar um documento norteador de suas ações acadêmicas, gerenciais e estruturais. Para tal, desencadeou-se um processo coletivo,

envolvendo os servidores da Escola – docentes e técnicos – mobilizados pela elaboração de um planejamento estratégico quinquenal, a ser iniciado no segundo semestre de 2019. Diante do cenário apresentado, parte do corpo docente envolvido no certame desenvolveu uma investigação científica, com o objetivo de analisar o percurso traçado pela Escola de Educação Física da UFOP para construção de seu Planejamento Estratégico. Por intermédio de pesquisas bibliográficas, análises documentais e observação participante, foi possível identificar a relevância de aspectos como o engajamento da equipe de servidores e o alinhamento do documento ao plano de desenvolvimento institucional da universidade. Somado a isso, a metodologia de trabalho, pautada pelo viés democrático, mostrou-se exitosa e contribuiu para a fluidez de todo o processo. Por fim, enfatizam-se os limites na definição de estratégias, observados pela dependência dos recursos públicos de diferentes naturezas.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento estratégico. Gestão. Universidade.

ABSTRACT: The present study had as background the creation of the School of Physical Education of the Universidade Federal de Ouro Preto. From this administrative act, the

institution's management body identified the need to build a document guiding its academic, managerial and structural actions. To this end, a collective process was triggered, involving the school's employees – teachers and technicians – mobilized by the elaboration of a five-year strategic plan, to be started in the second semestre of 2019. In view of the presented scenario, part of the teaching staff involved in the event developed a scientific investigation, with the objective of analyzing the Planning. Through bibliographic research, documental analysis and participant observation, it was possible to identify the relevance of aspects such as the engagement of the staff and the alignment of the document with the university's institutional development plan. In addition, the work methodology, guided by the democratic bias, proved to be successful and contributes to the fluidity of the entire process. Finally, the limits in the definition of strategies are emphasized, observed by the dependence on public resources of different nature.

KEYWORDS: Strategic Planning; Management; University; Physical Education

1 | INTRODUÇÃO

Em 30 de abril de 2019, após reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto (CEPE), foi aprovada a criação da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto¹. Tendo em vista a ampliação dos horizontes acadêmicos, proporcionados pela nova configuração organizacional da instituição, foi identificada a necessidade de se estabelecer um planejamento estratégico acerca das ações que seriam implementadas a partir do cenário apresentado.

É imperativo dizer que, atualmente, a Escola de Educação Física da UFOP abriga os cursos de licenciatura e bacharelado, implementados em 2008 e 2009, respectivamente. De modo geral, a matriz curricular dos cursos permeia três eixos centrais, sendo: (i) dimensões da relação ser-humano e sociedade; (ii) dimensão biológica do corpo humano; (iii) produção do conhecimento científico e tecnológico.

Por se tratarem de percursos formativos que não compreendem mais de 10 anos de implementação, nota-se que a construção identitária dos cursos permanece em vigor, haja visto seus processos de maturação acadêmica, estrutural e administrativa. Por consequência, revisitar as conquistas percebidas até o momento, bem como as limitações experimentadas em relação ao desenvolvimento institucional, configura-se relevante enredo para compreensão do contexto da recém-criada Escola.

Apoiando-se no referido diagnóstico foi possível traçar, coletivamente, os rumos ansiados institucionalmente pela Escola de Educação Física, norteando as futuras iniciativas a ela vinculadas. Tratou-se, portanto, da estruturação de um pacto traçado, democraticamente, por toda a comunidade acadêmica ligada à Universidade Federal de Ouro Preto. Sua intenção foi ressignificar as contribuições sociais possíveis de serem

1. O referido ato administrativo, baseado nos processos UFOP n.º 23109.004356/2016-85 e UFOP n.º 23109.001052/2019-17, ampara-se na Resolução CEPE Nº 7.736, ratificada pela Resolução CUNI Nº 2.210.

percebidas a partir da oferta de formação profissional, formação continuada, pesquisa, extensão e vivências de esporte e lazer.

Vale mencionar que o desenvolvimento do Planejamento Estratégico se amparou nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e da Universidade Federal de Ouro Preto, vinculando-se ao processo histórico que constitui a cultura acadêmica da instituição. As propostas apresentadas foram, em alguma medida, a sistematização dos processos administrativos, acadêmicos e operacionais experimentados pelos atores vinculados à instituição.

Por esse motivo, a premissa básica do Planejamento Estratégico se amparou na continuidade da edificação da Escola de Educação Física como estrutura perene, indissociável e indispensável ao alcance dos objetivos almejados pela Universidade Federal de Ouro Preto. Diante do exposto, o objetivo do presente estudo foi analisar o percurso traçado pela Escola de Educação Física da Universidade de Ouro Preto, na construção do seu Planejamento Estratégico para o quinquênio 2019 – 2024.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como destacam Pascuci et al. (2016), as universidades públicas não se isentam da pressão gerada por um ambiente marcado pela competitividade global, em que se observa um aumento da preocupação com a eficiência e eficácia dos processos gerenciais, inclusive no setor público. Para os autores, diante dos limites observados em relação às teorias próprias da administração universitária, essas instituições têm recorrido à adoção de práticas gerenciais de origem empresarial, denominadas *managerialism*.

De acordo com Quiggin (2003), o *managerialism* é um fenômeno amplamente adotado no mundo capitalista, caracterizado pela adoção de ferramentas de gestão essencialmente racionais, com foco em controle, eficiência e máxima rentabilidade. Todavia, por envolver processos racionais, que exaltam mecanicidade e previsibilidade que muitas vezes não se aplicam às organizações públicas, Pascuci et al. (2016) afirmam que sua adoção pode ser impraticável. Para que isso não ocorra, é preciso ter em mente que o *managerialism* considera que a administração é uma prática aplicável a toda e qualquer organização, cabendo às universidades, adotar ferramentas que se aplicam à sua realidade.

Para tal, torna-se relevante compreender a identidade das instituições, bem como sua dinâmica administrativa e gerencial, para potencializar a escolha de caminhos exitosos. Como apontam Chiavenato e Sapiro (2004, p. 4), “a gestão do conhecimento se apresenta como essência da vantagem competitiva”, ou seja, considerar as experiências pregressas é fundamental para o estabelecimento de metas tangíveis e possíveis de serem alcançadas em relação aos objetivos arquitetados.

Sob esse prisma, Pascuci et al. (2016) indicam que o planejamento estratégico tem

sido contemplado por instituições de ensino há algum tempo, merecendo a análise de alguns aspectos limitadores. Os principais deles são as características das organizações públicas e a baixa expertise de gestores acadêmicos em relação ao uso de uma ferramenta de mercado. Somado a isso, a ausência de uma cultura de planejamento e avaliação, o forte viés político, a resistência à mudança e a falta de integração entre áreas administrativas e unidades acadêmicas também se apresentam como dificultadores da implementação efetiva deste mecanismo.

Superar este cenário requer, de antemão, reconhecer o potencial do planejamento estratégico para o desenvolvimento institucional, adaptando-o à realidade operacional, gerencial e política da universidade pública brasileira. Sua contribuição pode estar no estímulo a gestores, professores, técnicos e demais servidores ao direcionamento para o futuro, na motivação e no estabelecimento de novas perspectivas de carreira.

É esse o desafio a que gestores de universidades públicas devem se debruçar e, para isso, torna-se necessário estabelecer marcos estratégicos, como se configuram os elementos “missão”, “valores” e “visão”. Sobre isso, Leal (2017) enfatiza que a missão de uma organização pode ser entendida pela noção central de seu propósito existencial, manifestado por intermédio do que é desejável socialmente.

Já os valores de uma instituição são constituídos a partir de um aprendizado coletivo, compartilhados por seus membros. Sob esse prisma, podem ser entendidos como fonte para comportamentos futuros, de normas, percepções de mundo ou como base de uma cultura (LEAL, 2017). Por fim, o autor estabelece como ponto de partida para o entendimento da visão organizacional, a ideia de futuro presente na cultura organizacional, sobretudo no que tange ao papel exercido pelas lideranças no dia a dia. Nessa perspectiva, parte-se do princípio que as organizações são capazes de aprender com o passado, para então, expandirem sua capacidade de criar o próprio futuro.

Como dito, é necessário que as organizações compreendam seus respectivos contextos, para que se orientem acerca das mudanças desejadas. Por esse ângulo, justifica-se o esforço de se estabelecer uma análise de cenário que compreenda a realidade operacional, acadêmica e política da Universidade e seus *stakeholders*. O termo *stakeholder* foi cunhado para designar todos os atores, sejam eles pessoas, empresas ou instituições, que, de alguma forma, influenciam e são influenciados(as) pelas ações de uma organização.

De acordo com Chiorato *et al.* (2013), as organizações são caracterizadas por suas relações com diferentes grupos e indivíduos, qualificados como *stakeholders*. Possuem interesses legítimos em sua atividade, uma vez que podem afetar seu desempenho ou podem ter sua vida afetada por ele. No setor público, assim como no privado, os *stakeholders* correspondem aos seguintes atores: cidadãos, governo, mídia, sociedade civil organizada, empregados, servidores públicos, grupos de interesses especiais, fornecedores, organizações comunitárias locais; enfim, todos aqueles que influenciam ou

são influenciados pela atividade da organização ou instituição – e seus agentes

Isso posto, chama-se atenção para as contribuições possíveis de serem percebidas a partir da execução de uma “Análise SWOT”, sobretudo no que tange à compreensão dos cenários institucionais. Chiavenato e Sapiro (2004) afirmam ser indispensável a adoção da referida ferramenta de análise em qualquer planejamento. Trata-se da definição de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças a que estão sujeitas a instituição em questão. Oliveira (2007) traz alguns apontamentos que clarificam o entendimento da Matriz SWOT, como aponta o quadro a seguir:

Forças	diferenciações conseguidas pela instituição (variável controlável), que lhe proporcionam vantagem operacional no ambiente corporativo. Aspectos internos.
Fraquezas	situações inadequadas na instituição (variável controlável), que lhe proporcionam desvantagens operacionais no ambiente corporativo. Aspectos internos.
Oportunidades	força ambiental incontrolável pela instituição, que pode favorecer sua ação estratégica, desde que conhecida e aproveitada, satisfatoriamente, enquanto perdura. Aspectos externos.
Ameaças	força ambiental incontrolável pela instituição, que cria obstáculos à sua ação estratégica, mas que poderá ou não ser evitada, desde que reconhecida em tempo hábil. Aspectos externos.

Quadro 1: Descrição dos componentes de uma Matriz SWOT

Fonte: elaborado pelos autores, adaptado de Oliveira (2007).

A expectativa, após a construção do cenário institucional, seria potencializar os aspectos positivos identificados e, dentro do possível, trabalhar pela superação dos obstáculos enfrentados administrativa e academicamente. Para Cunha e Silva (2002), existem 3 (três) fatores preponderantes no modelo de gestão pública no Brasil: a crise fiscal; a crise no modo de intervenção; e a crise da forma burocrática de administrar. Essa abordagem trata as crises sob um prisma administrativo, no qual sua resolução passa pela redistribuição de funções, definições de papéis e atribuição de competências.

Com isso, é preciso reconhecer os problemas relacionados à gestão pública no Brasil, buscando-se novas formas organizacionais para administrá-la e potencializar seus resultados e seu alcance. O desenvolvimento de parcerias com outros atores sociais pode ser uma saída para a solução desse problema, mas é preciso ter em mente que as formas de cooperação entre Estado, terceiro setor e iniciativa privada não se garantem, por si só, como processos bem-sucedidos e responsáveis com aquilo que é público.

Costa *et al.* (2012) acrescentam diferentes perspectivas de análise da atuação desses novos atores sociais, acrescentando que a “descoberta” e a popularização do terceiro setor pode servir de justificativa para o desmonte e a desresponsabilização do Estado no trato das questões sociais. Esses pesquisadores afirmam que tal fenômeno emerge como um conjunto de sujeitos e instituições voltados(as) ao desenvolvimento de

questões de interesse social, mas sem uma agenda definida ou, mesmo, interesses e objetivos claros.

Por esse motivo, entendemos ser premissa gerencial das universidades públicas, o comprometimento pela busca de parceiros públicos e privados que compartilhem de objetivos e valores análogos à instituição, na tentativa de prover maior eficiência ao uso dos recursos disponíveis. Sob tal perspectiva, reitera-se o enfrentamento de dicotomias cotidianas às instituições públicas, como a demanda por estrutura física de qualidade e a ausência de recursos para sua manutenção e animação. Trata-se, portanto, da ação pública orientada pelo atendimento das demandas sociais, tendo como pano de fundo a adoção de estratégias sustentáveis.

3 | METODOLOGIA

Em qualquer área do conhecimento, o desenvolvimento de pesquisas demanda rigor por parte de seus responsáveis, no que tange à seleção dos meios utilizados para levantamento e análise dos dados. Trata-se de um processo criterioso, elaborado com foco nas respostas a que se pretende chegar, sendo esta a grande contribuição social da ciência moderna. Diante disso, para analisar o percurso de construção do Planejamento Estratégico da Escola de Educação Física da UFOP, foi proposta uma triangulação metodológica envolvendo pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e observação participante. Destaca-se que foram respeitados todos os aspectos éticos, em conformidade com a Declaração de Helsinki.

O levantamento bibliográfico foi realizado no acervo dos sistemas de biblioteca digital e no Sistema de Bibliotecas da UFOP, bem como nos sites de busca acadêmica *Google Acadêmico*, *Scielo* e *USPTeses*. A busca por uma base conceitual é necessária para se fundamentar os processos de imersão a campo e sua coleta de dados. A escolha dos temas abordados seguiu uma lógica relacionada ao objeto da pesquisa e às suas derivações como campo de conhecimento.

Nesse sentido, foi traçado um mapa conceitual que, em alguma medida, pode posicionar o leitor acerca das concepções textuais que norteiam a pesquisa. Tendo em vista seus objetivos e as áreas do conhecimento que a cercam, destaca-se a necessidade de se estabelecer relações entre a administração e o campo da gestão universitária, sobretudo no que tange aos saberes vinculados especificamente ao planejamento estratégico.

A partir do estabelecimento de uma base conceitual alinhada ao objeto de pesquisa, foi realizada uma análise documental, envolvendo o documento final do Planejamento Estratégico da Escola de Educação Física e o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto. Sobre a pesquisa documental, a opção por realizá-la se deu pela necessidade de conhecer as particularidades de cada documento,

lançando luz sobre o que de fato se construiu no processo, estabelecendo diálogos com o planejamento da instituição a que se vincula. De acordo com May (2004), tal percurso metodológico justifica-se por seu potencial em informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e ao longo do prazo, constituindo-se, inclusive, em leituras particulares dos eventos sociais.

As referidas particularidades poder-se-iam perceber a partir da efetiva participação no processo de construção do planejamento. Desse modo, realizou-se a observação participante nos 6 (seis) encontros presenciais que compuseram a agenda estabelecida pelo corpo diretor. Como destaca May (2004), os observadores participantes podem trabalhar em equipes, o que auxilia o surgimento de *insights* e novas ideias. Para o autor, o método preconiza que os pesquisadores são os próprios instrumentos para coleta de dados, a partir da interpretação contínua de novos conhecimentos pelas pessoas e por eles mesmos nos processos sociais em que se debruçam.

Nessa fase, os dados foram elencados em caderno de campo que, *à posteriori*, norteou a sistematização das informações relevantes à tentativa de respostas ao objetivo proposto. Desse modo, os resultados foram apresentados de forma descritiva, estabelecendo-se, quando possível, interações com a literatura pertinente ao campo da gestão universitária.

4 | RESULTADOS

A partir da experimentação da construção do Planejamento Estratégico da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto, foi possível compreender a dinâmica administrativa adotada pelos gestores responsáveis, bem como os desafios que se apresentaram a cada etapa. Desse modo, as informações que seguem se referem à síntese do processo vivenciado pelos docentes da instituição.

De início, é necessário destacar que a iniciativa de elaboração do documento partiu da criação da Escola de Educação Física, despertando e incentivando o corpo gerencial da instituição a sistematizar um mecanismo norteador de suas ações. Para isso, foi criada uma comissão com dois docentes, responsáveis pela coordenação da demanda, que permeou a proposição de agenda, a metodologia de trabalho e a condução das reuniões de planejamento e execução do projeto.

Não se pode perder de vista que todos os colaboradores lotados na Escola de Educação Física, docentes ou não, foram convidados a participarem, sob a perspectiva de uma construção coletiva e que considerasse a maior capilaridade de experiências profissionais. Todavia, o processo em si não obteve adesão de todo o quadro, registrando-se somente a presença de professores efetivos e substitutos. Sobre isso, dos 16 docentes em exercício, 14 se fizeram presentes na elaboração do documento, demonstrando um bom nível de engajamento por parte da equipe.

É importante destacar que a rotina de trabalho foi estabelecida de forma híbrida, combinando encontros presenciais, precedidos pelo envio digital de informações e textos condutores das reuniões seguintes. Com isso, foi proposto um calendário com 6 (seis) datas presenciais, cujas temáticas podem ser observadas a seguir:

DATA	PAUTA
Reunião 1	1 - Apreciação da minuta do Planejamento Estratégico da EEFUFOP
	2 - Discussão e proposição dos elementos estruturantes: missão, valores e visão
Reunião 2	1 - Apreciação da proposta referente aos elementos estruturantes
	2 - Discussão e proposição dos eixos críticos da Escola de Educação Física
Reunião 3	1 - Apreciação da proposta de eixos críticos da Escola de Educação Física
	2 - Discussão e proposição de metas por eixo crítico
Reunião 4	1 - Apreciação das propostas de metas e divisão dos grupos de trabalho
	2 - Discussão e proposição de ações necessárias para alcance das metas
Reunião 5	1 - Apreciação e alinhamento estratégico das ações propostas
	2 - Redação do documento final
Reunião 6	1 - Apreciação do documento final pelo Conselho Diretor
	2 - Votações e deliberações

Quadro 1: Pauta das reuniões da EEFUFOP para elaboração do Planejamento Estratégico

Fonte: elaborado pelos autores, adaptado do Planejamento Estratégico da EEFUFOP (2019).

A partir do espectro apresentado, nota-se que o rito de construção do documento partiu de uma proposta conceitual e metodológica, encaminhada com antecedência aos pares convidados ao pleito. Na “Reunião 1”², após a apresentação da rotina de trabalho e do repertório teórico que o fundamentaria, passou-se a discutir sobre os denominados “elementos estruturantes” do Planejamento Estratégico: (i) missão; (ii) valores; (iii) visão.

Com amparo nas discussões observadas, foram propostos textos consensuais aos referidos elementos, que no encontro seguinte foram apreciados e aprovados pelos presentes. Em continuidade, a “Reunião 2”³ se debruçou sobre a reflexão acerca dos eixos críticos da EEFUFOP. O processo foi baseado na realização de uma Matriz SOWT, em que os docentes presentes elencaram forças, fraquezas, oportunidades e ameaças possíveis à instituição, estabelecendo 3 (três) eixos: (i) acadêmico; (ii) administrativo; (iii) estrutural.

Chama-se atenção para este caminho, uma vez que a definição exposta reconheceria as áreas de intervenção gerencial prioritárias. Dessa maneira, o eixo acadêmico concentraria as demandas voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, assim como o eixo administrativo se ocuparia dos processos e procedimentos operacionais que

2. A Reunião 1 contou com a presença de 5 docentes.

3. A Reunião 2 contou com a presença de 9 docentes.

viabilizam o cotidiano da instituição. Por fim, o eixo estrutural estaria ligado às demandas por infraestrutura e equipamentos nas áreas de convivência, salas de aula e laboratórios.

Nesse momento, foi realizado um estudo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal de Ouro Preto, tendo como pano de fundo a gama de instituições relacionadas à Escola de Educação Física que a influenciam diretamente. Destarte, é necessário reiterar que o PDI em questão foi concebido a partir das contribuições compartilhadas pela comunidade universitária, apresentando um diagnóstico da UFOP e estabelecendo os objetivos e metas estratégicas projetadas até o ano de 2025. Por esse motivo, entendeu-se que o Planejamento Estratégico da Escola de Educação Física deveria se alinhar ao planejamento da universidade em que se insere, uma vez que a influencia e é influenciada por sua dinâmica.

Nesse bojo, a partir de uma leitura atenta do documento norteador da UFOP, identificaram-se 5 menções específicas a elementos ligados diretamente ao esporte e ao lazer – que são campos de atuação presentes na missão, nos valores e na visão da Escola de Educação Física – e, por esse motivo, foram utilizados como descritores da pesquisa. Vale destacar que também foram consideradas aquelas metas e ações transversais que, em alguma medida, se aproximam dos cursos de Educação Física ofertados pela Escola.

O objetivo 7 do planejamento da universidade versa sobre a modernização e a expansão das instalações físicas acadêmicas, administrativas e de lazer/esporte/convivência. Como metas para condução deste objetivo são mencionadas: (i) Reduzir em 100% o passivo de espaços físicos acadêmicos, administrativos, de lazer, esporte e convivência; (ii) realizar 20% da meta “i” a cada 2 anos. Para tal, pretende-se revitalizar e ampliar o número de espaços destinados a lazer, esporte e convivência nos campi.

No item 10.7 do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOP, que trata da Assistência Estudantil, observa-se a presença de um eixo de atuação que dialoga com a Escola de Educação Física. De acordo com o documento, é necessário um “conjunto de ações e serviços capazes de garantir ao estudante qualidade de vida, saúde, esporte, cultura e lazer; valorizando a integração estudantil e as manifestações culturais”.

Outro elemento que chamou atenção foi a menção, como referencial para a reorganização do ensino na Universidade, ao esporte, ao lazer, à cultura e, de modo mais abrangente, à realização de eventos de diferentes naturezas. O currículo não se restringe às práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula, ou seja, deve contemplar todo o conjunto de experiências da vida acadêmica, incluindo eventos acadêmicos e culturais, atividades de lazer e atividades esportivas.

Após a análise desses elementos, fica evidente o reconhecimento institucional acerca da necessidade em se modernizar e qualificar a infraestrutura de esporte e lazer ofertada pela instituição. Mais do que isso, fica latente a contribuição que esses elementos podem fornecer à criação de um ambiente universitário saudável, emancipador e indutor

de vivências e relações formativas.

Todavia, o fato de existir um equipamento, não garante sua utilização social de forma democrática e com qualidade. Questões como mobilidade urbana, segurança pública, iluminação, limpeza, horários de funcionamento, atividades desenvolvidas, materiais e equipamentos podem ser tidos como barreiras ou catalizadores do processo de apropriação de uma comunidade, em relação às estruturas de esporte e lazer.

Para Gehl (2013), um dos pilares para concepção e consolidação de boas cidades é promover o maior número possível de encontros entre as pessoas. Trata-se, portanto, de um ambiente convidativo às relações sociais comunitárias, em que os sujeitos desfrutem de espaços e equipamentos confortáveis – sobretudo nas dimensões da segurança pública, transporte público, conforto visual e mobiliário.

Nesse aspecto, é imperativo chamar atenção para a vocação convidativa dos territórios. Esta, por sua vez, induz e potencializa comportamentos que acabam por traduzir as dimensões culturais das diferentes comunidades. Por esse motivo, é primordial conceber espaços e equipamentos considerando a manutenção de sua vida social, ou seja, o planejamento de ações que mobilizem a adesão e a aderência dos sujeitos que ali intencionam desenvolver suas práticas de lazer. Isso requer a valorização da participação cidadã e a destinação de recursos físicos, profissionais e financeiros, capazes de sustentar e gerenciar a manutenção do espaço.

Sobre isso, Rechia (2003) chama atenção para a possibilidade de vincular equipamentos públicos a características de diferentes etnias e a projetos culturais capazes de criarem identidade e de conferirem vitalidade aos lugares. Trata-se da ação efetiva no espaço público, que pode ser traduzida pelo exercício da cidadania. Isso quer dizer que o ambiente ideal para essa situação está na concepção de uma vida coletiva, muitas vezes não institucionalizada. Trata-se de estabelecer relações sociais que promovam vínculos entre as pessoas e o espaço, transformando-o em lugar, ou seja, conferindo-lhe significado.

Diante do exposto, foi possível perceber, no planejamento institucional da Universidade Federal de Ouro Preto, o protagonismo exercido pela construção ou manutenção de instalações físicas. Esse é um fator desafiador, pois é sabido que os espaços devem ter vida, ou seja, carecem de animação sociocultural para que as pessoas por ali circulem e, de fato, usufruam de suas possibilidades. Por outro lado, ao mesmo passo que a conjuntura pode ensejar preocupações, mostra-se como uma possibilidade de intervenção da Escola de Educação Física, que apresenta expertise para propor e executar ações que viabilizem a criação do cenário desejado.

Em compasso com os dados obtidos, o corpo estruturante do Planejamento Estratégico passou à formulação e proposição de metas para os eixos críticos. Isso ocorreu na “Reunião 3”⁴, que reuniu um total de 4 (quatro) metas acadêmicas, 6 (seis)

4. A Reunião 3 contou com a presença de 5 docentes.

administrativas e 3 (três) estruturais. Todas foram alvo de análise, tanto quanto sua pertinência contextual, quanto sua possibilidade de alcance. No campo acadêmico, as metas abarcaram a criação de cursos de mestrado e residência profissional, além de ampliação do volume de egressos e realização de eventos científicos.

As metas administrativas contemplaram a criação de comissões internas, a representatividade política da Escola junto às instâncias universitárias, a representação estudantil, um calendário de eventos e a ampliação do quadro de servidores efetivos. O campo estrutural, por sua vez, considerou a implementação da sede da EEFUFOP, a recuperação e modernização de instalações e equipamentos, enfatizando-se o laboratório de esportes aquáticos.

A “Reunião 4”⁵ consolidou as metas propostas e orientou o estabelecimento das ações necessárias ao seu alcance. A esse respeito, é imperativo ressaltar que a construção das ações norteadoras por eixo crítico, se deu na intenção de organizar didaticamente os diálogos mais perceptíveis na relação meta – ação. Portanto, partiu-se da premissa que todas as estratégias propostas são transversais, ou seja, influenciam e são influenciadas entre si, percebendo-se, inclusive, considerável grau de interdependência entre elas. Em agregado, foram designados docentes mentores em todas as iniciativas propostas.

Sobre isso, vale dizer que os servidores destacados atuarão como guardiões do processo de proposição, monitoramento, implementação e avaliação das ações a eles vinculadas. Logo, não se trata de responsabilização direta e individual aos sujeitos, mas da vinculação indexada aos interesses e expertise de cada profissional. Ao final desta etapa, identificaram-se 19 (dezenove) ações no eixo acadêmico, 17 (dezessete) no administrativo e 28 (vinte e oito) no estrutural. Todas elas foram acompanhadas de indicadores e marcos temporais que pudessem estabelecer mecanismos de controle e avaliação acerca do trabalho desenvolvido.

Com o documento basicamente concluído, realizou-se a “Reunião 5”⁶, na intenção de apreciar coletivamente os destaques e propostas de alteração realizados pelos docentes que, porventura, não compareceram a uma ou mais reuniões. Superada essa etapa, o documento final foi fechado e encaminhado à Secretaria da EEFUFOP para inclusão na pauta da reunião ordinária subsequente, aqui denominada “Reunião 6”, em que o Planejamento Estratégico da EEFUFOP foi aprovado e encaminhado para publicação.

5 | CONCLUSÃO

A construção do Planejamento Estratégico da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto se mostrou complexa e, em boa medida, demandou significativo envolvimento dos docentes para o cumprimento da agenda e qualificação

5. A Reunião 4 contou com a presença de 8 docentes.

6. A Reunião 5 contou com a presença de 9 docentes.

dos trabalhos. De início, foi possível captar a necessidade de engajamento por parte do corpo estruturante do documento, uma vez que a efetiva participação de servidores na formulação de estratégias organizacionais mobiliza um sentimento orgânico de pertencimento institucional e, conseqüentemente, amplia o lastro de legitimação da proposta.

Afinal, os responsáveis pela concretização das ações contidas no plano serão os próprios docentes. De modo complementar, percebe-se que o comprometimento coletivo com o desenvolvimento institucional pode fortalecer as relações acadêmicas entre os pares, estimulando a adoção de rotinas laborais colaborativas. Nessa perspectiva, observam-se ganhos no clima organizacional, na alavancagem acadêmica da Escola e na segurança administrativa, haja visto que o planejamento, quando publicado, expressa compromissos institucionais que independem da vontade política de futuros gestores.

Em contrapartida, foi notável a preocupação dos atores envolvidos quanto à dependência de recursos públicos, não somente financeiros, para o alcance das metas. Em alguma medida, o fato interferiu diretamente nas estratégias traçadas, numa tentativa de viabilizá-las. Aqui está mais um aspecto relevante quanto à participação de grande parte dos docentes da EEFUFOP, que a partir de experiências pregressas demonstraram conhecimento sobre a rotina da universidade e sugeriram caminhos mais assertivos para o que se buscava.

Outro elemento que saltou aos olhos foi o alinhamento do documento ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOP. Trata-se de uma iniciativa que amplia as possibilidades de êxito no alcance das metas almejadas, por proporcionar diálogo e empatia junto ao corpo gestor da universidade. Dessa maneira, percebe-se o reconhecimento de sua soberania gerencial, diagnosticando e captando interesses comuns que potencializam o acesso a recursos de diferentes naturezas.

No que tange à metodologia de trabalho, entende-se que a estratégia adotada foi exitosa e conduziu adequadamente o certame. Tendo em vista a dinâmica da instituição, a proposição de encontros presenciais e o compartilhamento das atualizações documentais de forma digital, de certo modo manteve todos os atores alinhados quanto ao desenvolvimento do plano. Somado a isso, o percurso iniciado pela minuta do projeto, complementado pela análise do cenário institucional ampliou o olhar sobre as demandas da Escola e norteou as etapas seguintes.

A subsequente definição de eixos críticos delimitou a proposição de metas, segmentadas pelos vieses acadêmicos, administrativos e estruturais. Estas, por sua vez, foram fracionadas em ações norteadoras que, quando concluídas, poderiam indicar o desfecho positivo dos objetivos desejados. Cabe dizer que, como métricas avaliativas, foram estabelecidos indicadores, marcos temporais e mentores para todas as propostas contidas no Planejamento Estratégico.

Por fim, ressalta-se o posicionamento da própria direção da recém-criada Escola

de Educação Física da UFOP que, ao adotar um estilo democrático de gestão, estimulou a participação efetiva dos servidores a ela vinculados. Foi possível identificar que a descentralização do processo contribuiu para sua fluidez e legitimidade, resultando no documento que se apresenta como marco institucional. Todavia, é sabido que sua efetiva contribuição se condiciona à continuidade do comprometimento daqueles que compõem o quadro de servidores da EEFUFOP e seus pares.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, I. SAPIRO, A. **Planejamento Estratégico: fundamentos e aplicações**. Elsevier Editora: São Paulo. 12 ed. 2004.

CHIORATO, C. C; COSTA, B. K; VIEIRA, S. F. A; CARMONA, V. C. **Atuação e interação de stakeholders no planejamento turístico**: um estudo comparativo nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

COSTA, C. O.; FARIA, G. G.; MASCARENHAS, L. B. Terceiro Setor. In: AMABILE, A. E. N.; GONTIJO, C. R. B.; CASTRO, C. L. F. (Org.) **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: Ed. UEMG, 2012. p. 454-457.

CUNHA E. L.; SILVA, M. V. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set. / dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

GEHL, J. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013. 276.

LEAL, R. X. **Ideias governantes de uma instituição pública de educação, ciência e tecnologia: missão, visão e valores**. Dissertação de mestrado em Gestão Pública: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 166 p. 2017.

MAY, T. **Pesquisa Social: Questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas**. São Paulo: Atlas, 2007.

PASCUCI, L. MEYER JUNIOR, V. MAGIONI, B. SENA, R. **Mangerialism na Gestão Universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública**. Revista GUAL: Florianópolis. v. 9, n. 1, p. 37 – 59, jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto 2016 – 2025**. Ouro Preto, 148 p. 2019.

QUIGGIN, J. **Background risk in generalized expected utility theory**. Economic Theory: Springer. 2003.

RECHIA, S. **Parques públicos de Curitiba: a relação cidade-natureza nas experiências de lazer**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 199 p. 2003.

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

ELISÂNGELA MAURA CATARINO - Pós-doutorado em Educação Especial pela Escola Superior de Educação de Coimbra – ESEC/Pt. Doutora em Ciências da Religião pela PUC-Goiás. Mestra em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pela EST/UFRGS. Graduada em Letras pela UEG e em Filosofia pelo ICSH. Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e Professora Titular da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudo Pesquisa Multidisciplinar (NEPEM). Colíder do Grupo de Estudos Psicologia, Processos Educativos e Inclusão (PPEI) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Atualmente estuda e pesquisa sobre a Educação Especial e Formação do Leitor. E-mail: maura@unifimes.edu.br

PAULO CEZAR BORGES MARTINS - Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília-UnB (2004), Mestre em Ciência Política pela Universidade de Brasília-UnB (1993), Bacharel em Direito pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal-UDF (1979), Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (1973); Professor Permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, UNEB em Serrinha, DEDC XI; Pesquisador e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde- GEPERCS da UNEB; Coordenador do Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental em Culturas e Religiões- CEPICR, UNEB em Valença; Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. E-mail: profpaulocezar@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade Web 158, 159, 160, 161, 167, 168

Aprendizagem Baseada Em Projetos (ABP) 59, 63

Aprendizagem Significativa 28, 33, 114

Assédio Sexual 11, 12, 13, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24

Atuação Profissional 13, 99, 100, 101, 103, 104, 107

Avaliação 9, 21, 28, 47, 49, 59, 62, 63, 65, 67, 69, 71, 72, 96, 97, 98, 100, 114, 118, 119, 120, 124, 125, 128, 136, 138, 140, 141, 144, 151, 156, 167, 169, 174, 181

D

Deficiência Visual 158, 159, 160, 161, 162, 168, 169

Disciplinarização 59, 60

Docência 26, 30, 36, 67, 107, 108, 122, 123, 124, 125, 131, 132, 133, 134

E

Educação A Distância 40, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 156, 157

Educação Escolar 67

Educação Prisional 110

ENEM 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144

Ensino Básico De Ciências 1

Ensino Superior 7, 8, 36, 67, 111, 124, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 153, 155, 156, 184

Escola 1, 3, 7, 8, 9, 30, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 102, 112, 120, 121, 123, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 147, 149, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184

Experiência 26, 29, 32, 34, 36, 37, 43, 55, 63, 67, 68, 69, 70, 79, 83, 84, 90, 91, 101, 102, 108, 114, 121, 123, 129, 130, 131, 184

F

Família 2, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 96, 130

Feira de Ciências 1, 3, 5, 6

Formação de Professores 99, 100, 105, 108, 122, 127, 131, 134

Formação Inicial 100, 108, 109, 123, 125, 127, 131, 132, 133

G

Gestão 11, 18, 22, 23, 24, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 77, 78, 80, 81, 82,

92, 93, 134, 142, 146, 147, 149, 150, 156, 157, 164, 171, 173, 175, 176, 177, 183

Gestão Democrática 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

I

Inclusão 5, 23, 26, 40, 41, 45, 125, 159, 160, 161, 166, 169, 181, 184

J

Jogo De Tabuleiro 32, 34, 36

Jovens 1, 3, 4, 6, 7, 8, 63, 69, 102, 106, 113, 120, 135, 138

L

Literatura 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 112, 147, 177

M

Metodologias Ativas 33, 36, 37, 66

Monitor 30, 33, 34, 36, 43, 148, 149

P

Participação 5, 7, 13, 14, 16, 22, 26, 28, 29, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 63, 99, 101, 106, 107, 122, 125, 126, 127, 131, 132, 139, 158, 159, 161, 177, 180, 182, 183

Pensamento Computacional 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121

PIBID 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 132, 133

Planejamento Estratégico 77, 78, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183

Q

Qualidade 1, 3, 6, 8, 9, 29, 42, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 94, 96, 98, 113, 125, 131, 135, 138, 140, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 176, 179, 180

S

Saberes 26, 29, 30, 33, 36, 61, 64, 66, 95, 99, 102, 105, 108, 123, 126, 128, 129, 132, 133, 134, 176

Saberes Docentes 99, 108, 123

Serviço Especializado 94, 95, 96

Sociologia 24, 30, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 185

T

Trabalho 2, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 40, 51, 52, 54, 55, 58, 62, 64, 65, 67, 70, 71, 72, 75, 76, 82, 83, 87, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 105,

106, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 136, 137, 138, 142, 143, 150, 157, 160, 164, 166, 171, 177, 178, 181, 182

Transtorno do Espectro do Autismo 94

U

Universidade 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 23, 24, 26, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 45, 67, 75, 76, 82, 84, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 122, 133, 134, 137, 140, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 152, 155, 156, 157, 158, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

V

Violência Contra as Mulheres 11, 12, 14, 15, 16, 24

W

Website 38, 39, 40, 41, 42, 43, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169

 **Atena**
Editora

2 0 2 0