



**Militância Política e  
Teórico-Científica da  
Educação no**

**Brasil**

**2**

Américo Junior Nunes da Silva  
Airã de Lima Bomfim  
(Organizadores)

**Atena**  
Editora

Ano 2020

ORDEM E PROGRESSO

**Militância Política e  
Teórico-Científica da  
Educação no**

# Brasil 2

Américo Junior Nunes da Silva  
Airã de Lima Bomfim  
(Organizadores)

**Atena**  
Editora

Ano 2020

### **Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

### **Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

### **Bibliotecária**

Janaina Ramos

### **Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

### **Imagens da Capa**

Shutterstock

### **Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

### **Revisão**

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

### **Conselho Editorial**

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

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
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. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
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  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
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. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
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  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
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  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
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 Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
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  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
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. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **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. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
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  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
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 Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
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. Liliãni Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. 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. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista



**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Maria Alice Pinheiro  
**Correção:** Mariane Aparecida Freitas  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizadores:** Américo Junior Nunes da Silva  
Airã de Lima Bomfim

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

M644 Militância política e teórico-científica da educação no Brasil  
2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Airã  
de Lima Bomfim. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-497-9

DOI 10.22533/at.ed.979202710

1. Educação. 2. Brasil. I. Silva, Américo Junior Nunes  
da (Organizador). II. Bomfim, Airã de Lima (Organizador). III.  
Título.

CDD 370.981

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos, em 2020, por uma pandemia: a do Novo Coronavírus. O distanciamento social, reconhecida como a mais eficaz medida para barrar o avanço do contágio, fizeram as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias que aproximassem estudantes e professores. E é nesse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os professores pesquisadores e os demais autores reúnem os seus escritos para a organização deste volume.

O contexto pandêmico tem alimentado uma crise que já existia. A baixa aprendizagem dos estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques a Educação, Ciências e Tecnologias, são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia tem escancarado o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades. Portanto, as discussões empreendidas neste Volume 02 de **“*Militância Política e Teórico-Científica da Educação no Brasil*”**, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, assim como também da prática, da atuação política e do papel social do docente.

Este livro, ***Militância Política e Teórico-Científica da Educação no Brasil***, reúne um conjunto de textos de autores de diferentes estados brasileiros e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, entre outros. O fazer educacional, que reverbera nas escritas dos capítulos que compõe essa obra, constitui-se enquanto um ato social e político.

Os autores que constroem esse Volume 02 são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e no se reconhecerem enquanto sujeitos políticos. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

Airã de Lima Bomfim

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

#### EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA NA PERSPECITIVA INCLUSIVA

Raimundo Nonato Carlos Arruda

Alceu Zoia

**DOI 10.22533/at.ed.9792027101**

### **CAPÍTULO 2..... 11**

#### GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: UMA REFLEXÃO DAS AÇÕES COTIDIANAS DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM GURUPI – TO

Joel Moisés Silva Pinho

Jamim Alves Araújo

**DOI 10.22533/at.ed.9792027102**

### **CAPÍTULO 3..... 20**

#### PERCURSO FORMATIVO E TRABALHO DOCENTE: SABERES E PRÁTICAS

Fábia Lima Algarve

Andrea Ad Reginatto

**DOI 10.22533/at.ed.9792027103**

### **CAPÍTULO 4..... 28**

#### CONVERSANDO COM PAIS SOBRE AS (CON)VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES ADOLESCENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cândida Prates Dantas

Clarissa Faverzani Magnago

Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira

Pedro Henrique Machado

**DOI 10.22533/at.ed.9792027104**

### **CAPÍTULO 5..... 36**

#### COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO DO IFMT- CAMPUS BARRA DO GARÇAS: UM PASSO EM DIREÇÃO A “EDUCAÇÃO PARA O PENSAR” DE MATTHEW LIPMAN

Ivo Luciano da Assunção Rodrigues

João Luis Binde

Bianca Sobrinho Lima

Luiz Roberto dos Santos Corrêa Neto

Natália Lima Frank

Victória da Cruz Mota

**DOI 10.22533/at.ed.9792027105**

### **CAPÍTULO 6..... 48**

#### DESAFIOS NA APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO HÍBRIDO EM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO INTEGRADO

Renato de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.9792027106**

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>59</b>
<b>GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA E SUA GUERRA DE BOTÕES</b>	
Wallace Santos Vieira	
Kássia Auxiliadora Filiagi Gregory	
Maritza Maciel Castrillon Maldonado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9792027107</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>71</b>
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DESAFIO CONTEMPORÂNEO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR</b>	
Jurema Pires Soares	
Ilma de Araújo Xaud	
Simone Rodrigues Batista Mendes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9792027108</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>81</b>
<b>INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERCOMPREENSÃO: ARTICULAR POLÍTICAS EDUCATIVAS E LINGÜÍSTICAS A FAVOR DO PLURILINGUÍSMO E DA INTERCULTURALIDADE NOS IES</b>	
Joséphine Correia Cardoso	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9792027109</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>85</b>
<b>VIOLÊNCIA URBANA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b>	
Adelcio Machado dos Santos	
Adriana Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97920271010</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>100</b>
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR GESTOR ESCOLAR</b>	
Krys Ellem Honório Cardoso	
Ester Assalin	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97920271011</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>115</b>
<b>UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA, MULTI OU INTERCULTURAL? O CASO PERUANO DO ENCONTRO TINKUY</b>	
Lilia Maria Nieva Villegas	
Sonia Cristina Soares Dias Vermelho	
Charo Jacqueline Jauregui Sueldo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97920271012</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>122</b>
<b>O TÉCNICO E A COMUNIDADE</b>	
Etianne Alves Souza de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97920271013</b>	

<b>CAPÍTULO 14.....</b>	<b>133</b>
<b>EDUCAÇÃO E CONSUMO NA CIBERCULTURA: PROCESSO DE COMUNICAÇÃO ONLINE</b>	
Solange de Fátima Wollenhaupt Lúcia Helena Vandrúsculo Possari	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97920271014</b>	
<b>CAPÍTULO 15.....</b>	<b>145</b>
<b>ONDE ESTÃO OS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO EIXO TECNOLÓGICO RECURSOS NATURAIS DO IFAM-CAMPUS PARINTINS?</b>	
Iago Pantoja de Azevedo Norberto Góes Junior Wanderley Mendonça de Souza Kildery Alex Freitas Serrão Ana Carolina Souza Sampaio Nakauth	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97920271015</b>	
<b>CAPÍTULO 16.....</b>	<b>157</b>
<b>ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO NO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL: DESAFIO DE PROMOVER A SAÚDE EXTRA HOSPITALAR</b>	
Maria Jussara Medeiros Nunes Palloma Rayane Alves de Oliveira Sinezio Mayame Jordânia Rebouças de Oliveira Libne Lidianne da Rocha e Nóbrega Nayanne Victória Sousa Batista Gabriel Victor Teodoro de Medeiros Marcos Tania Maria das Chagas Costa Maria Cleide Araújo de Medeiros Moraes Francisca Gilberlania da Silva Santos Barreto Lívia Natany Sousa Moraes Suzana Carneiro de Azevedo Fernandes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97920271016</b>	
<b>CAPÍTULO 17.....</b>	<b>166</b>
<b>GÊNERO, <i>SCRIPT SEXUADO</i> E PROFISSÕES JURÍDICAS</b>	
Maria Carolina Loss Leite	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97920271017</b>	
<b>CAPÍTULO 18.....</b>	<b>178</b>
<b>UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIA DIGITAL PARA CAPTAÇÃO DE INFORMAÇÕES QUE IRÃO IMPACTAR EM AÇÕES DE PREVENÇÃO E SEGURANÇA NOS ESPAÇOS ESCOLARES</b>	
Bruna Lara Campos de Moraes Jaqueline Maissiat	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97920271018</b>	

<b>CAPÍTULO 19.....</b>	<b>191</b>
<b>BLENDED LEARNING: COMO INOVAR O ENSINO HÍBRIDO COM O USO DE VIDEOCONFERÊNCIA</b>	
Rodolfo Faquin Della Justina	
Guilherme Mattei Orbem	
Eliane Pozzebon	
Jefferson Pacheco dos Santos	
Eduardo Gonzaga Bett	
Ismael Mazzuco	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97920271019</b>	
<b>CAPÍTULO 20.....</b>	<b>201</b>
<b>CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR: EU NA UNIOESTE</b>	
Janaina Aparecida de Mattos Almeida	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97920271020</b>	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES .....</b>	<b>210</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>211</b>

# CAPÍTULO 1

## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Data de aceite: 01/10/2020

### Raimundo Nonato Carlos Arruda

Universidade do Estado de Mato Grosso  
(PPGEDU-Unemat) Cáceres-MT  
<http://lattes.cnpq.br/3199007064204256>

### Alceu Zoia

Universidade do Estado de Mato Grosso  
(PPGEDU-Unemat) Cáceres-MT  
<http://lattes.cnpq.br/6360324344302882>

**RESUMO:** Este texto tem o propósito de pensar a educação escolar indígena como modalidade de educação inclusiva trazendo algumas considerações na relação Estado brasileiro e a educação escolar indígena, partindo da promulgação da Constituição de 1988 que estabelece um marco histórico na garantia dos direitos dos povos indígenas. No primeiro item trazendo o contexto legal sobre educação escolar indígena no contexto nacional e estadual e no segundo algumas contradições do que diz a legislação e, como é de fato tratado a educação escolar indígena e os desafios que devem ser considerados na definição de uma política pública no país para os povos indígenas, para que de fato a educação escolar indígena seja específica, diferenciada e de qualidade.

**PALAVRAS - CHAVE:** Educação Escolar Indígena; Legislação Educacional; Diversidade;

### INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

**ABSTRACT:** This text has the purpose of thinking about indigenous school education as an inclusive education modality, bringing some considerations in the relationship between the Brazilian State and indigenous school education, starting from the promulgation of the 1988 Constitution that establishes a historical landmark in guaranteeing the rights of indigenous peoples. In the first item bringing the legal context on indigenous school education in the national and state context and in the second some contradictions of what the legislation says and, how indigenous school education is in fact treated and the challenges that must be considered in the definition of a public policy in the country for indigenous peoples, so that in fact indigenous school education is specific, differentiated and of quality.

**KEYWORDS:** Indigenous School Education; Educational Legislation; Diversity;

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade fazer uma reflexão sobre a Educação Escolar Indígena numa perspectiva da inclusão, situado no recorte histórico a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, e das diversas legislações que surgiram partir desse contexto. Assinala também como a Secretaria Estadual de Educação organiza e entende essa modalidade de ensino por meio das diversas

legislações.

Para ajudar no raciocínio usamos para referencial teórico de vários autores usados na disciplina de Educação, Diversidade e Interculturalidade, a Constituição Federal com lei máxima do País, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional que orienta como deve se organizar educação de todas as modalidades de ensino, a Legislação Específica para a educação escolar indígena e as portarias utilizadas pela Secretaria de Estado de Educação na organização da Educação Escolar Indígena.

O desenvolvimento da Educação Escolar Indígena passou por várias etapas na história brasileira, e uma delas está diretamente relacionada com as formas de organização dessas instituições de ensino, onde adquire novos conhecimentos. O professor passa a ter maior responsabilidade, sua forma de trabalho é que vai determinar se uma educação é diferenciada e específica de cada povo.

Em contrapartida tem o estado com um sistema que descumprir o que a legislação educacional indígena, a forma de organização está cheia de pensamentos coloniais, que ditam as regras, que impede o desenvolvimento de uma educação escolar indígena específica e diferenciada.

## **2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Ao longo dos últimos anos, em especial após 1988 onde a Constituição Federal dedica o artigo 231 a questão indígena, força o estado brasileiro a olhar essas populações de outra maneira e contempla uma concepção de educação escolar para os povos indígenas que significa um grande avanço, pois abandona a perspectiva integracionista, aceita e reconhece oficialmente o direito desses povos a uma escola que afirme suas especificidades culturais, garanta o acesso aos conhecimentos que se constituem num patrimônio da sociedade brasileira.

Essa conquista se deve ao movimento indígena que ao longo desse anos vem se impondo frente a tentativa de eugenia da população brasileira como é colocada por *Gualtieri*:

A eugenia esteve associada a projetos de intervenção social que pretendiam gerir a qualidade de vida e a dinâmica demográfica das populações humanas, isto é, projetos que buscavam promover de modo racional ampla seleção dos considerados bons exemplares humanos do ponto de vista biológico e moral, a fim de que as sociedades futuras viessem a ser povoadas apenas pelos supostos melhores estoques (p.91).

No estado de Mato Grosso não é diferente os povos indígenas também lutam por uma escola diferenciada que respeite a diversidade de cada etnia. Desde a década de 1990, principalmente depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), garante um sistema diferenciado de educação indígena.



Art. 78. O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL, LDBEN, 1996).

O movimento indígena ganha mais força com apoio de algumas instituições não-governamentais e assim como aconteceu na Colômbia em 1920, relatada por Herera, começam a chamar especialista na área da educação para debaterem o tema, garantindo apropriação do que queriam, e, em 1999 a Câmara de Educação Básica (CEB) “Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências” através da Resolução Nº 03, de 10 de novembro do referido ano.

Aqui no estado não é diferente, com essas legislações em nível nacional o movimento indígena exige que se tenha uma atenção diferenciada para educação escolar, em 2003 se institui a Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso (OPRIMT) que ocupa espaço no Conselho Estadual de Educação (CEE-MT), que em 13 de julho de 2004 publica a Resolução nº 201 que assim como na Resolução 03/99, “Fixa normas estaduais para a estrutura, funcionamento e organização das Escolas Indígenas no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências”

O Estado do Mato Grosso tem uma legislação própria para essa modalidade de ensino, é o primeiro estado com um histórico de formação de professores em nível superior e com um modelo de organização das escolas indígenas dando autonomia a cada povo, garantindo a autonomia na organização das escolas indígenas conforme sua especificidade cultural, segundo a resolução 201/04.

Art. 5º As escolas indígenas, respeitados os preconceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas através desta Resolução, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos políticos pedagógicos, com as seguintes prerrogativas:

I – gestão, organização de atividades escolares e calendário próprio, independente do ano civil, respeitando o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas da comunidade;

II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustadas às condições

e especificidade próprias de cada comunidade; (MATO GROSSO/CEEI, RESOLUÇÃO 201, 2004).

Esses corpos teóricos e legais, que garantem uma educação específica, intercultural, bilíngüe e comunitária é uma revolução no campo educacional, pois aqueles que historicamente eram incapazes, que só serviam como guias dos colonizadores que explorarem esse estado ou mesmo como mão de obra barata, que sempre foram visto como empecilho para o progresso, e que com muita garra conquistam alguns direitos constituídos, retomam assim o verdadeiro sentido para a educação como diz Brandão: “A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando,” garante assim modo de vida, a cultura, o jeito de organização que cada povo tem, sem ser submetido a um sistema que impõe regras e não respeita as diferenças.

Nessa perspectiva a escola indígena coloca como parte integrante das transformações destes povos, a partir da concepção de mundo e de sociedade, desenvolvendo o espírito de coletividade, de ajuda mútua, respeito entre seus membros, de maneira a contribuir para o desenvolvimento da cidadania dentro e fora da escola, dando ênfase aos direitos e deveres do cidadão, na formação de uma sociedade justa e igualitária.

A educação escolar indígena é uma inovação para o sistema educacional:

**Art. 1º** - A Educação Escolar Indígena constitui-se em uma modalidade de educação regular, com características específicas e diferenciadas e com normas e ordenamento jurídicos próprios, voltada à plena valorização cultural e afirmação étnica e lingüística das sociedades indígenas.

**Art. 4º** -A escola indígena deverá considerar a participação efetiva da comunidade, na definição da forma, organização e gestão, levando em consideração:

I – suas estruturas sociais;

II – suas práticas sócio-culturais e religiosas;

III – suas formas de produção de conhecimento e seus processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem;

IV – suas atividades econômicas;

V – construção e adequação da estrutura física das escolas, de maneira a atender aos interesses das comunidades indígenas;

VI – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos pelos alunos e professores, de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena;

VII – a forma de gerenciamento e administração escolar, de acordo com sua realidade cultural;

VIII – O processo eletivo de diretores de escolas ficará a critério das próprias comunidades, respeitando-se as especificidades de organização de cada grupo étnico.(RESULUÇÃO Nº 201/04)

Ela deve acontecer com a participação de todos, trata-se de uma grande reestruturação da vida da escola e na prática das políticas vigentes no país e no estado, mas essas mudanças tanto na legislação quanto de organização das modalidades de educação precisa romper com as antigas formas de organização, de “educar para regenerar” (*Gualtieri*)

### 3 | CONTRADIÇÕES

A educação escolar indígena deve ser organizado e mantido pelo estado, como outras modalidades de ensino, mas nota-se que não existe de fato um sistema, para isso, as formas tradicionais de organização não são respeitadas, a organização da educação escolar indígena se dá por meio de portarias, Instruções Normativas que coloca todas as escolas com a mesma organização, desrespeitando as especificidades.

Vejam os que diz uma dessas portarias:

Art. 3º. Determinar que as férias dos professores das Escolas Indígenas Estaduais, nos termos do inciso I, do artigo 54, da Lei Complementar nº. 50/98 sejam nos seguintes períodos:

I - as férias dos professores para o exercício de 2012/2013, sejam usufruídas no período de 23.12.13 a 21.01.14;

II - após o término do 1º semestre letivo, de 27.06.14 a 11.07.14, período de 15 (quinze) dias de férias escolares (recesso escolar) destinadas aos alunos e professores em sala de aula;

Art. 4º. Estabelecer o início do ano letivo (atividades com alunos) em 03.02.14 e o término em 22.12.14 nas unidades escolares estaduais indígenas; (PORTARIA Nº 435/13/GS/Seduc/MT)

Percebemos que aí já existe uma contradição com o que diz outra legislação de abrangência nacional que: “organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitando o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas” (RESOLUÇÃO 03/99).

Contudo o que verifica-se no cotidiano da escola é que, muitas vezes os órgãos gestores da educação escolar indígena não têm a compreensão e impõe o calendário oficial desrespeitando a cultura de cada povo, exigindo que rituais tenha datas fixas, entrando em

desacordo com o dia a dia da comunidade.

Na Escola Tapi'itawa, Mato Grosso, a participação de professores e alunos nos rituais esta garantida no PPP porque estes momentos são ocasiões formativas próprias da educação indígena. Entretanto, a assessora pedagógica do município de Confresa quer que se estabeleça uma data certa para constar no calendário escolar o momento da realização dos rituais, o que e impossível, pois um ritual para ser realizado depende de muitas condições que não podem ser previstas *a priori*. (Por uma Educação Descolonial e Libertadora; Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, p. 80)

O estado passa a impor condições para o funcionamento das escolas, além do calendário, tem a composição de turmas, registros dos diários eletrônicos por meio do sistema criado para todas as escolas do estado, mas as escolas indígenas não se tem internet com velocidade compatível para seu funcionamento, isso faz com que os professores alguns professores se desloquem ate a assessoria para fazerem os lançamentos ou fica a encargo da secretária da escola ou mesmo dos respectivos coordenadores ou diretores.

No Mato Grosso, estado que se vangloria de ter sido pioneiro em Educação Escolar Indígena, a Seduc implantou um sistema informatizado único para todas as escolas estaduais, o que torna inviável qualquer proposta de educação escolar especifica para os povos indígenas. O estado determina através deste sistema a data do inicio e do fim do ano escolar, as disciplinas que devem ser trabalhadas, com suas respectivas cargas horarias, o número de alunos em cada sala de aula e exige que seja feito o controle da frequência destes alunos por meio de diários eletrônicos. A situação e absurda, pois exige-se a inserção de dados em sistemas informatizados sem oferecer condições adequadas de acesso a internet nas aldeias. (Por uma Educação Descolonial e Libertadora; Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, p. 74)

As contradições estão presentes na prática da educação escolar indígena. Para se ter um professor articulador a portaria nº 435 dizem seu artigo 13, § 8º. “Para assegurar o direito de ter professor articulador da aprendizagem a unidade escolar deverá disponibilizar espaço físico adequado” contrariando o que diz o Caput do referido artigo que “Toda escola de ensino fundamental da rede estadual organizada por Ciclos de Formação Humana terá direito a pelo menos um professor articulador com carga horária distribuída em até 30 horas”. Se garante o professor, não seria de responsabilidade do estado garantir as condições de trabalho? Com local apropriado? Mas infelizmente muitas aldeias em Mato Grosso não tem nem prédios adequados para funcionamento da escola, imagina um espaço físico adequado para o professor articulador.

A situação das estruturas físicas das escolas indígenas é, em muitos casos, calamitosa pela falta de prédios adequados; por graves problemas estruturais em prédios mal construídos; falta de manutenção; construções em desacordo com as solicitações dos povos e que, muitas vezes, ferem os padrões culturais dos mesmos; além de, frequentemente, não haver equipamentos necessários para o funcionamento da escola. (Por uma Educação Descolonial

Todas essas contradições entre o que diz a legislação e a realidade vivenciada pelos povos indígenas nas suas respectivas escolas, traz o que disse Rodrigues em sua tese, no capítulo 6 intitulado: “A ascensão da diversidade na política educacional brasileira,” que mostra a lutas de diversos seguimentos excluídos da sociedade por melhorias e que as reivindicações e denúncias encontrarão algum retorno por parte do governo.

Sem dúvida, pensar em uma educação escolar que possa acolher os saberes tradicionais dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, consiga contemplar uma organização escolar tradicional, sei que não é fácil. Constata-se que a presença dos saberes indígenas nas escolas provoca mudanças de todas as ordens, além de questionar o lugar privilegiado dos chamados conhecimentos ocidentais, as políticas de educação educacionais existentes e o modo com as Secretarias de Educação tratam a questão, isso parece como que diz Scott:

A política tem sido descrita como a arte do possível; eu preferiria chamá-la de negociação do impossível, a tentativa de chegar a soluções que – em sociedades democráticas – aproximam os princípios da justiça e da igualdade, mas que só pode sempre falhar, deixando assim aberta a oportunidade de novas formulações, novos arranjos sociais, novas negociações. (Scott 1999, p. 29).

Essas palavras mostram que no âmbito da política ainda falta muito a ser feito para chegar ao ideal, e, também na organização, para ser realmente uma escola indígena diferenciada há muito que se fazer por mais que se tenha caminhado desde a instauração do novo paradigma em educação escolar indígena, a presença dos saberes, valores tradicionais indígenas no dia a dia destas escolas é algo necessário para que elas possam ser realmente ter identidade indígena.

A educação escolar indígena passa a ser um desafio, a razão central não é o desconhecimento das didáticas, dos conteúdos ou despreparo dos professores, mas sim a metodologia de organização da escola que contraria a lógica de vida destas culturas, quem organizar o sistema de educação esquecem que:

[...]existem diferentes e diversas formas e modelos de educação, e que a escola não é o lugar privilegiado onde ela acontece e nem o professor é o único responsável pela sua prática. Essa reflexão é importante para se pensar os processos educativos, quer sejam escolares ou não-escolares [...]  
(Gomes, 2003, p.170)

E inaceitável que, em pleno século XXI, os povos indígenas continuem a serem vistos pelos gestores públicos como inferiores, incapazes de organizarem seus espaços. A educação escolar e um dos meios da colonialidade do poder ocidental, principalmente porque agir de maneira planejada através da dominação econômica, da imposição do conhecimento ocidental como o único, negando os saberes dos povos originários.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história mostra a luta e articulação dos povos indígenas por um sistema de ensino que respeite cada uma das escolas indígenas, com suas diferenças e especificidades. Cada escola indígena deve ser considerada como única, percebe-se mudanças, mas com muita resistência por parte do estado.

No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. (Gomes, 2012, p. 102).

Sendo assim, não é demais exigir que as escolas indígenas sejam diferenciadas em relação as escolas da rede regular de ensino, mas também diferenciadas entre si, é um direito e não uma concessão do estado, também não é demais exigir que os processos de formação de professores indígenas sejam diferentes pois a educação não tem a mesma finalidade da sociedade dominante, é dever do estado assegurar os meios necessários para que possibilidades para que a formação de professores sejam concretizadas de acordo com o artigo 20 da resolução 05/2012.

Entretanto, o dia a dia das escolas indígenas não apresenta um cenário tranquilo, ao contrário, percebemos que violações de seus direitos são praticadas corriqueiramente, esses descumprimentos são praticados pelos agentes estatais que deveriam ser os primeiros a zelar pelo cumprimento da legislação, mostrando assim, atitudes colonialistas, presente nessas relações existentes entre escola e estado.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Raimundo Nonato Carlos, **Educação Escolar Rikbaktsa e a Inserção na Educação Profissional**. Dissertação Mestrado -PPGEDU/UNEMAT.

ARRUDA, R. N. C.; ZOIÁ, A. ; Araújo, A E . **A educação escolar Rikbaktsa**. REVISTA COCAR (ONLINE), v. 14, p. 378-400, 2020

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação. Educação**. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod\\_resource/content/1/O20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em 15 de abril de 2008.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. 21ª ed, Brasília: Câmara dos deputados.

CIMI. **Por uma Educação Descolonial e Libertadora; Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil.** [http://www.cimi.org.br/pub/MS/escolas/Manifesto\\_EducacaoEscolarIndigena.pdf](http://www.cimi.org.br/pub/MS/escolas/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf). Acesso em 24/07/2017

MARFAN, Marilda Almeida (Org). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação : formação de professores:** educação indígena. Brasília : MEC, SEF, <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000497.pdf>. acesso em 29/06/2017

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao\\_acao/relacoes\\_etnico\\_raciais\\_educacao\\_descolonizacao\\_curriculos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etnico_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf). Acesso em 28 de maio de 2017.

- \_\_\_\_\_. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2017.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. **Educar para regenerar e selecionar. Convergências entre os ideários eugênico e educacional no Brasil.** Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1147>. Acesso em 28 de novembro de 2011.

HERRERA, Martha Cecilia. **Imagens sobre nós mesmos: Nação, raça e educação na Colômbia.** Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto528.html> Acesso em 31 de maio de 2017.

**LEI DE DIRETRIZES DE BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB, 9.394.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2017.

**PORTARIA Nº 435/13.** Disponível em: [http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Gest%C3%A3o%20de%20Pessoas/Normativas%20Ano%20Letivo%202014/Caderno\\_de\\_Portarias\\_2014.pdf#search=portarias](http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Gest%C3%A3o%20de%20Pessoas/Normativas%20Ano%20Letivo%202014/Caderno_de_Portarias_2014.pdf#search=portarias). Acesso em 31 de maio de 2017.

**RESULUÇÃO 201/04.** Disponível em: <http://www.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo> Acesso em 10 de março de 2010.

**RESOLUÇÃO 03/99.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em 10 de março de 2010.

**Resolução 05/12.** Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em 31 de maio de 2013

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas.** Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Educação. Tese de doutorado. São Carlos, 2012.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação.** 247p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2009.

ZOIA, Alceu. A questão da Educação Indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In. Grando, B. S. PASSOS, A. L. (Orgs). **O eu e outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: Ed. EdUFMT, 2010. Disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/euOutro.pdf> Acesso em: 28 de julho de 2018.



# CAPÍTULO 2

## GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: UMA REFLEXÃO DAS AÇÕES COTIDIANAS DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM GURUPI – TO

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data da submissão: 07/07/2020*

**Joel Moisés Silva Pinho**

Universidade São Francisco.  
Universidade de Gurupi – TO.  
Gurupi – Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/4003793031429630>.

**Jamim Alves Araújo**

Universidade de Gurupi – TO.  
Centro Universitário Uniplan.  
Gurupi – Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/8949156577223901>.

**RESUMO:** Este artigo apresenta o resultado do estágio supervisionado em Gestão Educacional no Curso de Pedagogia da Universidade de Gurupi – UnirG, a partir de uma análise das ações desenvolvida pela gestão para a inclusão de alunos com necessidades especiais numa escola pública municipal. A metodologia utilizada foi da observação participante dos momentos de convivência e rotina no ambiente escolar, dos diálogos com a equipe da escola, assim como, da análise documental do Projeto Político Pedagógico. Os dados foram sistematizados buscando compreender como se dá o processo de inclusão na escola a partir das ações direcionadas pela gestão pedagógica. Os resultados mostram que a escola possui orientações para desenvolvimentos das ações de inclusão, mas enfrenta dificuldades na sua operacionalização tanto no aspecto da administração dos ambientes,

de pessoal, de recursos, como nas metodologias utilizadas na sala de aula. Mostram ainda que por meio da gestão participativa a escola tem buscado superar estes obstáculos pela iniciativa integradora da formação continuada com foco na inclusão.

**PALAVRAS - CHAVE:** Gestão Participativa. Inclusão. Estágio Supervisionado. Escola.

**PARTICIPATIVE SCHOOL MANAGEMENT: A REFLECTION OF EVERYDAY INCLUSION ACTIONS IN A PUBLIC SCHOOL IN GURUPI – TO**

**ABSTRACT:** This article presents the result of the supervised internship in Educational Management in the Pedagogy Course at the University of Gurupi - UnirG, based on an analysis of the actions developed by management for the inclusion of students with special needs in a municipal public school. The methodology used was the participant observation of the moments of coexistence and routine in the school environment, of the dialogues with the school team, as well as, of the documentary analysis of the Pedagogical Political Project. The data were systematized in an attempt to understand how the inclusion process takes place in the school based on actions directed by pedagogical management. The results show that the school has guidelines for the development of inclusion actions, but it faces difficulties in its operationalization both in the aspect of the administration of environments, personnel, resources, as well as in the methodologies used in the classroom. They also show that, through participatory management, the school has sought to overcome these obstacles

by integrating continuing education with a focus on inclusion.

**KEYWORDS:** Participative management. Inclusion. Supervised internship. School.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente texto se situa no entendimento de que a “educação especial está garantida como dever do Estado”, devendo “ser assegurada na rede regular de ensino, e somente será em atendimento educacional especializado, quando tal não for possível no ensino regular” (BRASIL, Art. 58, § 2º).

Desta maneira, a vivência na Escola-Campo, chama a atenção para a importância da visão do gestor escolar em relação à inclusão, na efetivação de práticas pedagógicas nas classes regulares e no ambiente extraclasse, de modo geral, como uma possibilidade de um espaço para todos, viabilizando o acesso e a permanência democrática.

O desafio é como construir esses espaços para que todos convivam com as diferenças, e tenham acessibilidade, garantidas por intermédio da ação do gestor escolar. Assim, a questão-problema consiste em compreender como ocorre a prática de inclusão na escola pública municipal e como conseguem superar a limitação de recursos materiais e humanos.

A questão que motivou o interesse pela temática foi a presença de alunos com necessidades especiais na escola, mesmo tendo encontrado informações e orientações contidas nos planos de ação para inclusão, percebeu-se a ausência de um atendimento mais consistente para estes alunos na rotina pedagógica da instituição.

Por isto, procurou-se observar e repensar as ações da gestão diante do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, procurando verificar como a mesma se faz presente na atuação gestão e na comunidade escolar. Para este estudo fez-se necessário buscar para embasamento os conceitos como: estágio supervisionado, gestão escolar, observação participante diante do contexto de inclusão.

## 2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo procurou seguir uma abordagem qualitativa de campo, a partir da vivência do estágio curricular. A técnica adotada foi da observação participante, tendo por base o orientado por Cruz Neto (2004) que indica a organização de um roteiro de observação, previamente elaborado, o que permite ao observador além de desenvolver as tarefas e rotinas de determinado setor, perceber a interação funcional do ambiente observado, neste caso em particular, da escola.

Posteriormente, ao seu exercício laboral, procurou, ainda de posse das memórias do dia, sistematizar aspectos que mais chamou a atenção, bem como, os elementos do instrumento de observação. E, caso viessem a surgir dúvidas ou curiosidade, no próximo

retorno, por meio do diálogo/conversa com os funcionários no desempenho de suas rotinas de trabalho procurou coletar as informações complementares, ou mesmo buscar consistência teórica em documentos de acesso público, como o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

Este caminho propiciou ação-reflexão-ação da observação, cujo registro deu base de sustentação para a escrita deste texto e das exposições exigidas para finalização do estágio no curso.

## **3 | DESENVOLVIMENTO**

### **3.1 Do estágio supervisionado**

O estágio supervisionado adquire sua importância para o estagiário, conforme destaca Kulcsar (2007) quando prepara para a atuação nas diversas possibilidades de ações pedagógicas, ao colocar o estagiário no interior da escola permitindo constatar seu funcionamento rotineiro, ter contato com as suas áreas de trabalho e a vivência direta com seus respectivos os funcionários. Tornando possível a análise mais detalhada e percepção das respectivas limitações em cada uma delas.

É uma experiência de integração da teoria com a prática, conforme destaca Kulcsar (1991, p.63), é “uma parte importante da relação trabalho – escola, teoria – prática e podem representar o elo de articulação orgânica com a própria realidade”.

Neste aspecto, torna-se um instrumento fundamental no processo de formação profissional, especialmente do professor, que conseqüentemente auxiliará o aluno na instrução de sua consciência político-social. Além disso, propicia uma experiência cotidiana que poderá servir de base ao estagiário para a atuação nas diversas possibilidades de ações pedagógicas.

### **3.2 Da gestão escolar**

A gestão escolar é de fundamental importância para o bom andamento de uma escola e efetivação da aprendizagem de qualidade. Abordando sobre este tema, Libâneo (2007) considera que a mesma esteve por muito tempo inspirada em gestão empresarial, tendo como base teórica o Fordismo e o Taylorismo o que pode ter sido, segundo o autor, um equívoco, pois influenciou um desempenho que estimulava a competição entre os envolvidos, considerando que havia uma prioridade no campo quantitativo, em detrimento aos demais aspectos do ensino.

Entretanto, nos últimos anos é possível observar uma mudança nessa ordem em que aspectos qualitativos também são considerados como indicadores da boa gestão de escolas que focam no objetivo da educação que prioriza a aprendizagem, a formação cidadã e seus valores, independentemente de suas características físicas, cognitivas e sociais da criança ou adolescente.

Destes elementos, pode-se abstrair do pensamento de Libâneo (2007) que a Gestão Escolar se apresenta num formato de sistema, que conduz o coletivo a trabalhar na busca de resultados qualitativos, e, para tanto, coloca-se como meta a ação de executar processos, a partir de decisão colegiada que resulta na definição da ação. Ou seja, todos devem participar no processo de decisão das metas para poderem executar as ações definidas para a comunidade escolar.

### **3.3 Da Observação Participante**

Para poder captar a realidade na escola-campo foi indicado o uso da técnica de observação participante, para tanto, existe uma necessidade previa de um planejamento e a construção de um instrumento de possíveis indicadores a serem percebidos durante a permanência do acadêmico estagiário na escola campo. Este, além de realizar as diversas tarefas de cada setor, precisará ter atenção a rotina de trabalho da equipe.

Esta experiência propicia a interação estagiário-escola, o que segundo Cruz Neto (2004) coloca o observador num processo/situação em que participará como um integrante da ação junto com os observados, passando a integrar e participar de suas rotinas. E ao participar desta rotina, colhe dados e se torna parte do contexto de observação.

Desta maneira, a observação participante se torna um rico momento que ajuda o estagiário a ter a abrangência do todo, das áreas de atuação de cada espaço na escola, abre-se a visão de tudo que precisa funcionar simultaneamente para que o aluno esteja em sala de aula aprimorando seus conhecimentos técnicos para uma melhor instrução.

### **3.4 Da Gestão Participativa**

Segundo Tezani (2010) exige-se por parte da gestão escolar um trabalho participativo, no qual se destaca o planejamento e estratégias de trabalhos a serem estruturados e desenvolvidos na ação coletiva, com participação de todos os envolvidos no processo, para a criação de um ambiente escolar adequado a aprendizagem.

Ainda segundo Tezani (2010, p.292) estas ações podem ser identificadas em quatro passos: o primeiro trata-se da construção de “uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular”; o segundo passo diz respeito “a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo”; o terceiro passo refere-se ao envolvimento na criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola”; e, no quarto e último passo é o momento de “proporcionar a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida”.

Observa-se que de acordo com a autora, tais ações contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, pois essas, a respeito de necessidades especiais, proporcionam troca de ideias, de experiências e de conhecimento em relação ao processo de ensino – aprendizagem destes.

Desta forma, a gestão participativa, que possui dentre os seus princípios a participação de todos, levando-os a reconhecer em suas ações as mudanças significativas, que provavelmente conduzirá a uma educação igualitária, priorizando a educação inclusiva.

Nesta perspectiva, o processo de gestão participativa e inclusiva, materializa o pensamento de Luck (2004, p. 2) quando diz que “toda pessoa tem poder de influência sobre o contexto de que faz parte”, levando a crer que por meio da “gestão pedagógica, assim como professores, e os demais profissionais envolvidos devem coletivamente discutir e analisar a problemática do contexto inclusivo”.

### **3.5 Das Escolas Inclusivas**

A compreensão da escola fundamentada no princípio da inclusão, possibilita entendê-la no seu contexto social. A este respeito, Capellini e Fonseca (2020) afirma que para tornar a sociedade igualitária é necessário respeitar e permitir a equidade, ou seja, garantir que os indivíduos sejam assistidos em conformidade com as suas necessidades. Neste aspecto, respeitar às diferenças, procurando eliminar os mecanismos que possam possibilitar a exclusão tanto na sociedade como na escola.

Considerando aqui a instituição escolar colabora para que todos tenham garantido o direito à educação, a mesma torna-se fundamental pilar para a construção de uma nova sociedade que respeite a todos e permita pleno desenvolvimento humano. No que se refere à inclusão, entende-se que oferecer acessibilidade garantir a permanência, passa, obrigatoriamente, pela organização da estrutura física e pelo tratamento dispensado aos alunos.

Para tanto, a escola deve criar mecanismo que atendam as diferentes demandas dos alunos, quer tenha ou não algum PNE. O exercício de demonstrar práticas e posicionamento de natureza inclusiva é um desafio para toda a comunidade escolar e permite apropriação adequada tanto da sociabilização como do conhecimento e desenvolvimento de habilidades que servirão de ferramenta para tornarem-se sujeitos sociais.

Assim, para que ocorra uma educação inclusiva considera-se fundamental para sua eficácia a ação do gestor, como um dos principais articuladores da política inclusiva, logo, é significativa sua percepção e consciência da importância da organização da escola neste sentido, de modo que promova mudanças pedagógicas, organizativas e funcionais, com vistas a transformar espaços destinados a alunos de classes regulares homogêneas para o atendimento da demanda dos alunos inclusivos sem que apareçam nichos que por vezes podem se configurar como segregadores e pouco colaborativos no processo de aprendizagem.

Para Lima (2005, p. 100) o gestor precisar se comprometer na construção de uma relação homogênea interativa entre os espaços de alunos regulares e inclusivos, entretanto, enfatiza que “está longe de ser uma tarefa fácil, cômoda ou simples”.

Ainda assim, é necessário que haja contínua busca de alternativas para gerar

as transformações, para que na escola surja uma ruptura no pensamento separatista de que os alunos inclusos, devem estar na escola apenas para passar tempo, construir um pensamento que integre a comunidade escolar, que permita acontecer a inclusão, e consequentemente uma nova cultura escolar, partindo da conscientização de todos.

### **3.6 Estratégias para inclusão**

Como se percebe, a questão aparece como um desafio para o trabalho da gestão pedagógica a quem cumpre desenvolver e estabelecer estratégias com a comunidade escolar para a educação inclusiva e criar táticas instrucionais que possibilitem respostas às diversas situações de aprendizagem.

Para Gil (2005, p. 5), o gestor pedagógico pode contribuir com a prática dos professores, auxiliar no desenvolvimento de “habilidades e estratégias educativas adequadas às necessidades de cada aluno respeitando a potencialidade e dando respostas adequadas aos desafios apresentados pelos alunos, a partir de análises reflexivas”.

Tezani (2010) também faz a análise de que as mudanças no trabalho a ser realizado nas salas de aula, bem como no trabalho do professor em relação à inclusão, poderão ser mais eficazes se houver, durante o processo, a participação ou mesmo a contribuição dos gestores pedagógicos.

A autora menciona vários exemplos de instrução, dos quais alguns podem ser destacados, como: auxiliar os professores na identificação de necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos; elaborar de currículos dinâmicos, flexíveis e adaptáveis, que permita ajustes ao fazer pedagógico de acordo com as necessidades dos alunos; auxiliar os professores no desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas; possibilitar aos professores de momentos de reflexão em relação aos processos educacionais inclusivos.

Com base neste entendimento, uma gestão que conduza a escola a apresentar tais característica, de forma mais integrada e comprometida com espaços acessível para todos, certamente conseguirá promover uma educação mais inclusiva.

## **4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante a realização do estágio em gestão, um ponto que levou a querer aprofundar este assunto consistiu na identificação do modo de perceber a presença de alunos inclusivos e como os profissionais exercem seu trabalho para possibilitar esta inclusão.

De modo inicial, a temática recebeu atenção especial na observação, e na primeira oportunidade de acesso ao PPP (2016), procurou-se verificar a questão está retratada neste documento. Assim, um exercício de investigação foi localizar a Escola-Campo no perfil escrito no documento contrastando com o observado.

O que se pode evidenciar foi que a mesma se localiza em um bairro de periferia

afastado do centro da cidade, com um índice elevado de famílias com pouco poder aquisitivo. E, tem uma parte interna ampla, porém, com desníveis no piso de acesso as salas de aula, o que cria certa dificuldade de acessibilidade para um cadeirante chegar até o banheiro ou se deslocar até a quadra de esportes.

Naquela oportunidade foi identificado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendia no período observado oito crianças já atestadas e havia mais quatro crianças à espera de laudo. Documentalmente os atendimentos deviam acontecer duas vezes por semana com a aplicação de metodologias diferenciadas para auxílio no desenvolvimento cognitivo. Porém, foi percebido o uso de metodologias pouco dinâmicas com uso de muito papel, lápis e materiais não adaptados.

Notou-se ausência da introdução de tecnologias para incentivar a cognição das crianças, assim como, foi identificado que há uma centralização e o deslocamento dos alunos para a sala de AEE, durante todo o percurso das aulas, o que mantém os alunos da inclusão, excluídos do convívio com os demais alunos, com quem mantêm contato somente no horário do intervalo.

Outro aspecto notado consiste na falta de um profissional especializado dedicado para esta finalidade, considerando que a professora destacada para atender na sala de AEE, também tinha que receber os responsáveis, atuando assim, como supervisora.

Na rotina de aprendizagem foi identificado que nem tudo acontece de forma entrosada. No diálogo com os gestores ficou evidente que a integração entre alunos regulares e os alunos da inclusão passa por enormes dificuldades, principalmente pela falta de recursos financeiros, humanos e de conhecimento de como atuar nesta realidade específica. Os professores se queixam por não terem cuidadores acompanhando estes alunos no ensino regular, uma vez que requerem atenção individual para melhor acompanhamento nas atividades propostas.

Outro aspecto importante que foi identificado foi que os alunos inclusos fazem avaliação do Ministério da Educação – MEC (provinha Brasil e provinha ANA)<sup>1</sup> no mesmo instrumento para todos, com uma única diferença, para os portadores de necessidades especiais (PNE) do tipo visual, as letras eram aumentadas. Não se respeitando os níveis cognitivos dos alunos. Ao serem perguntados sobre a razão de usarem o mesmo instrumento de avaliação para os inclusos, os gestores não souberam responder.

Quanto ao aprendizado em sala de aula dos alunos inclusos, em relação aos métodos didáticos para ensinar os conteúdos foi percebido a falta de alternativa, uma vez que reproduziam em excesso as aulas expositivas com o apoio da cartilha, não apresentando procedimentos metodológicos lúdicos para envolver a todos.

<sup>1</sup> Segundo o portal do MEC, temos a **Provinha Brasil** que consiste numa “avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. Assim como, a Avaliação Nacional de Alfabetização (**ANA**) que consiste em “um instrumento de avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que prevê a alfabetização plena de todas as crianças até os 8 anos, e examina os conhecimentos dos estudantes em três áreas: leitura, escrita e Matemática.

Em relação à formação docente, a professora responsável pelo atendimento não possuía estudos na área, como um curso de especialização ou outros de natureza semelhante. Percebeu-se, entretanto, que há iniciativas de abordagem da temática na formação continuada, com a presença de todos que integram a comunidade escolar.

É uma iniciativa com forte apelo integrador e decisivo para a construção de uma proposta de gestão democrática, e que sinaliza que coletivamente, a despeito das dificuldades notadas, a equipe escolar caminha para assumir o papel de gestor da educação inclusiva. E, sua formação com foco na inclusão reafirma esta função.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões feitas neste trabalho se apresentam com a necessidade de repensar as ações da gestão diante da inclusão, e defende a hipótese de que os gestores se destacam no contexto educacional inclusivo em consequência do papel que exercem, na medida em que os cabe dentro da proposta de gestão democrática planejar e organizar a escola numa ação conjunta, e assim desenvolver práticas que favoreçam a educação inclusiva, bem como, ações que motivem todos a contribuir com a prática docente e desta forma, om a democratização do ensino.

Nota-se que há uma necessidade que a gestão se conscientize e viabilize ações inclusivas melhor elaboradas, e ainda, que desenvolvam as características citadas e que valem ser lembradas como: instrumentos didáticos adaptados e planejados para alunos PNE, formação de professores especialistas na área de inclusão e que desenvolvam e tenham espaço para ações reflexivas quanto aos métodos aplicados; Instrumentos de avaliação adequados à necessidade cognitiva de cada aluno, ou seja, e elaborados de acordo com o desenvolvimento e a necessidade de cada aluno PNE.

Neste mesmo sentido, chama atenção para que inclusão não seja vista apenas como um cumprimento da lei, mas possa ser uma política pública que integre a sociedade, e que sejam destinados os devidos recursos financeiros e humanos para que seja implementado um processo de inclusão adequado, com a devida integração dos alunos regulares e alunos inclusos, de modo que aja igualdade nos procedimentos adotados e qualidade na aprendizagem.

É imperativo reforçar que o desafio ainda continua já que é possível identificar em diferentes situações que a política de inclusão praticada também colabora para a inibição dos mecanismos da presença de PNEs da escola por meio de impeditivos econômicos, humanos e em muitas situações, os mecanismos de caráter ideológico que tratam os alunos da inclusão como coitados, negando-lhes por muitas vezes um tratamento de igualdade no respeito, no acesso, no direito de exercerem a sua cidadania.

E por fim, à título de reflexão, que a escola observada continue se fortalecendo de forma participativa e integradora, de modo que em todos os seus espaços, da recepção à



sala de aula sejam acolhedoras, acessíveis e para todos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>, acessado em 08/11/2016.

CAPELLINI, Vera e FONSECA, Kátia. A Escola Inclusiva: seus pressupostos e movimentos. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>>, acessado em 06/07/2020.

GIL, M. (Coord). **Educação Inclusiva**: O que o professor tem a ver com isso? São Paulo, 2005. Realização USP. 167p.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In: Ivani C. F. A. at al. **Prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, São Paulo, Papirus, 1994. (Coleção magistério formação e trabalho pedagógico).

LIBÂNEO, José Carlos at al. O Sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: \_\_\_\_\_. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: FREITAS, Soraia Napoleão, RODRIGUES, David, KREBS, Ruy. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p.85 – 111.

LUCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar. *Gestão em Rede* (Brasília), 2004.

Cruz Neto. Octavio. O trabalho de Campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 1999. Petrópolis, Vozes.

ESCOLA MUNICIPAL LENIVAL CORREIA FERREIRA. Projeto Político Pedagógico. Gurupi – Tocantins, 2016.

TEZANI, T. C. R. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287 – 302, maio/ago. 2010.

# CAPÍTULO 3

## PERCURSO FORMATIVO E TRABALHO DOCENTE: SABERES E PRÁTICAS

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 07/07/2020*

### **Fábia Lima Algarve**

Universidade Federal de Santa Maria/  
Programa de Pós-graduação em Tecnologias  
Educativas em Rede  
Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/2333049335010598>

### **Andrea Ad Reginatto**

Universidade Federal de Santa Maria/  
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias  
Educativas em Rede/ Mestrado Profissional/  
Departamento de Letras Vernáculas  
Santa Maria/RS  
<https://orcid.org/0000-0002-2779-7094>

**RESUMO:** Este trabalho busca apresentar uma ação prática desenvolvida como parte das atividades que constituem a dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educativas em Rede, na linha de pesquisa Gestão de Tecnologias Educativas em Rede. O mote inicial é apresentar os Recursos Educativos Abertos (REA) como uma possibilidade de ensino-aprendizagem para formação inicial de professores do Curso Normal. Com isso pretendemos colaborar com o percurso formativo desses sujeitos, proporcionando reflexões e ações efetivas para o incremento de suas atividades de trabalho docente. Os resultados ainda não estão tabulados, uma vez que a pesquisa ainda está em andamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Percurso Formativo, Recursos Educativos Abertos, Formação de Professores.

### **FORMATIVE ROUTE AND TEACHING WORK: KNOWLEDGE AND PRACTICES**

**ABSTRACT:** The present research intends to present a practical action developed as part of the activities which composes the master's thesis of the Graduate Program in Educational Network Technologies. The initial point is to present the Open Educational Resources (OER) as a teaching-learning possibility to Normal Course initial teacher training. From that, we intend to promote the subjects formative route, offering actions and reflections in order to increment their teaching work activities. The results are not yet tabulated, since the research is still in progress.

**KEYWORDS:** Formative Route, Open Educational Resources, Teacher Training.

## **1 | INTRODUÇÃO**

Partimos da assertiva de que a sociedade está, de modo amplo, tecnologicamente avançada, pois os fluxos de informação e de comunicação, em certa medida, têm modificado de modo singular inúmeros aspectos, como por exemplo, nas áreas econômica, social, tecnológica, cultural e política. Essas transformações acabam por gerar um olhar diferenciado às questões que perpassam os processos de ensino-aprendizagem.

Arelado a isso, os sujeitos envolvidos no processo educacional estão imbricados, cada

vez mais, em uma cultura digital e, nessa perspectiva, concordamos com Alarcão (201, p.34) quando declara que “o grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidades de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico”.

Dessa forma, a prática educativa deve estar em processo permanente de análise para que seja possível atender às necessidades e às experiências da sociedade e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, a formação inicial de professores exige a construção de conhecimentos com base em atividades práticas que abrangem a formação humana além da necessidade de buscar práticas educativas que instiguem os alunos na busca pelo conhecimento e seu desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Nesse contexto, considerando a formação inicial de professores, como uma construção que precisa ser norteada para uma prática educativa adaptada à realidade dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, bem como por meio das tecnologias, é possível incentivar a democratização dos saberes e, para tanto, entendemos que o conhecimento sobre Recursos educacionais Abertos (REA) pode auxiliar nessas demandas, pois traz consigo um olhar para a democratização da educação superando o individualismo, a reprodução e o consumo da informação. Suas múltiplas finalidades possibilitam que o professor se volte para a produção ou adaptação do material utilizado em sala de aula de acordo com a realidade vivenciada e os objetivos a serem alcançados

O novo modo de pensar a educação no Brasil destacado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que aponta para a necessidade da introdução das tecnologias em contextos escolares e, conseqüentemente, uma nova postura didático-metodológica para o desenvolvimento das aulas: o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e com ela incontáveis formas de buscar a informação.

Para tal, ao propor atividades mediadas pelas TDIC, é significativo que os professores, ao prepararem as aulas, saibam como e onde selecionar e buscar materiais que utilizará na sua prática pedagógica.

Assim, constituímos momentos em que seja possível contemplar materiais necessários para um breve estudo acerca dos REA, abordando seus principais aspectos, a fim de impulsionar a prática da pesquisa e a busca de recursos apropriados para o trabalho de docentes em formação inicial.

A pertinência deste estudo justifica-se pela relevância que as tecnologias passaram a ter na sociedade pós-moderna, influenciando mudanças em todos os âmbitos sociais e, principalmente, na relação ensino-aprendizagem de modo amplo. O desafio é conduzir os professores em formação inicial a construir e compartilhar seus próprios recursos, além de adaptar e selecionar recursos disponíveis em rede com licenças abertas, ou seja, que permitam a ampla utilização para remixar, redistribuir, reter, reter, reutilizar, o qual é denominado de 5Rs de abertura.

## 2 I DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Este percurso formativo foi dividido em sete momentos distintos totalizando doze aulas com o intuito de atingir os objetivos específicos de: i) conhecer o conceito de REA e as principais licenças abertas; ii) compreender a necessidade e utilidade dos REA no processo educacional; iii) identificar os 5Rs de abertura; iv) pesquisar os materiais disponíveis na rede que apresentem as licenças a fim de otimizar os planejamentos de aulas.

Os conteúdos em foco serão desenvolvidos a partir das necessidades apresentadas na entrevista diagnóstica, a saber: REA: a necessidade da produção colaborativa na educação; Licenças Abertas; Professores em sintonia com a sociedade atual; breve discussão sobre questões de autoria e coautoria.

Os recursos utilizados para atingir os objetivos propostos e disponíveis na escola foram: projetor de imagens, internet, computador, quadro, fotocópias, folhas de ofício, cartolina, canetas coloridas e cola.

A metodologia apresentada neste percurso formativo é de abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação e aponta para a necessidade do uso das tecnologias além da ressignificação da prática educativa. Neste sentido a pesquisa-ação torna-se uma importante metodologia de investigação, uma vez que o conhecimento associado à ação em busca da ressignificação da realidade faz parte de nosso estudo. A pesquisa não se limita apenas à ação, mas também à ampliação do conhecimento científico do pesquisador e dos atores envolvidos. Assim,

com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive a nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microsituações escolares e para definição dos objetivos de ação pedagógica e das transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 2000, p. 75).

Ao propor o estudo sobre os Recursos Educacionais Abertos, pretendemos que os professores em formação percebam a importância do uso das tecnologias integradas às atividades escolares como fundamental para o desenvolvimento dos processos ensino-aprendizagem.

Dessa forma, intentamos por meio do estudo em torno dos REA conscientizar a importância das ações que perpassam o fazer docente na atualidade, para que possamos desenvolver ações efetivas na prática educativa por meio de diferentes materiais. Para isso, utilizamos os infográficos I e II, que foram impressos e distribuídos aos professores em formação inicial, a fim de fomentarmos a discussão a cerca do papel do professor e as possibilidades de aprendizagem a partir da utilização dos REA.

## O PAPEL DOS REA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA



REAeduca



Posso aprender com as práticas disseminadas pelos meus colegas e aumentar a minha curiosidade para ir mais além!

Como professor do século XXI devo ser um provocador e um mediador.

Para que consiga motivar os meus estudantes, tenho que ter disponível uma variedade de recursos que aproximem os conteúdos da realidade em que eles vivem hoje.

Posso ter acesso a conteúdos educacionais digitais! Basta ter um computador em rede e é possível ter esses recursos no meu computador, posso guardá-los, reusá-los, revisá-los, remixá-los e redistribuí-los em sala de aula, em formação a distância ou noutros cenários de aprendizagem.

Hoje, tenho todo tipo de informação e recursos disponíveis.

As ferramentas e padrões de código aberto da Web 2.0 favorecem a interoperabilidade e uso de conteúdos digitais, facilitando a troca de REAs entre pares e instituições.

Os REAs permitem difundir a produção do saber no contexto social a partir do acesso e da democratização do conhecimento.

A filosofia dos REAs é a de disponibilizar materiais educacionais como bens comuns e públicos, voltados para o benefício de todos os intervenientes.

Os conteúdos disponíveis têm vários formatos: animação/simulação, áudio, experiências práticas, hipertexto, imagem, mapa, software educacional e vídeo, podendo ser remixado pelo professor a fim de atender aos estudantes como suporte ao processo de ensino-aprendizagem.

Vantagens REA para os professores:

- presença de tecnologias;
- conhecimento precoce dos alunos;
- uso de novos equipamentos;
- necessidade de reaprendizagem permanente;
- novas dimensões de tempo e espaço;
- novos hábitos impostos pela tecnologia.

Novas interações no processo de ensino-aprendizagem:

estudante-estudante | estudante-professor | professor-professor | estudante-conteúdo | professor-conteúdo | conteúdo-conteúdo

REAeduca, 2013. Todos os direitos reservados. Este trabalho é licenciado sob a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License. Para mais informações, visite o site <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.  
Imagem: [www.shutterstock.com](https://www.shutterstock.com)

### Infográfico I - O papel dos REA na prática pedagógica

Fonte: Disponível: <https://reaeduca.wixsite.com/reaeduca/prof>

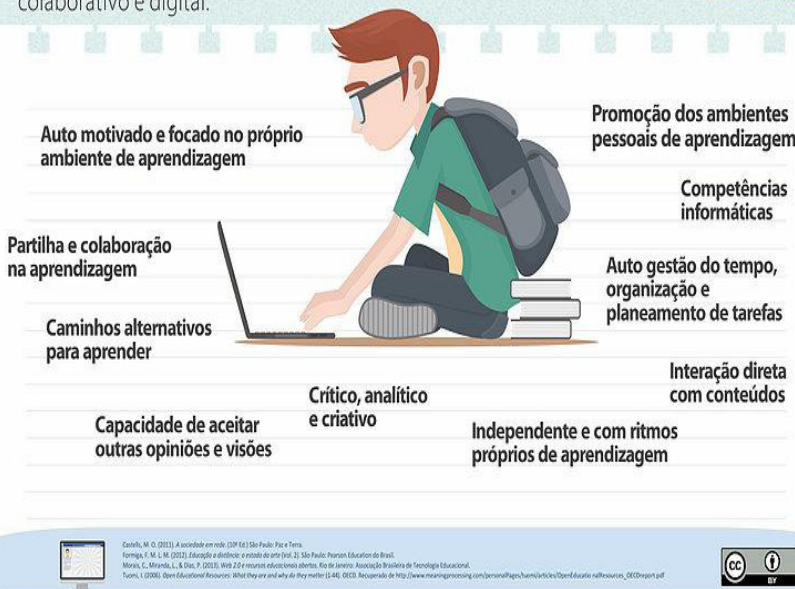
## O ESTUDANTE E OS REA

Os REAs permitem integrar um processo de aprendizagem moderno, atual, centrado no aluno, interativo, motivador, flexível, colaborativo e digital.

As novas tecnologias alteraram e redefiniram a forma como nos relacionamos na sociedade, no trabalho e, por consequência, na educação.



REAeduca



### Infográfico II – Os estudantes e os REA

Fonte: Disponível: <https://reaeduca.wixsite.com/reaeduca/aluno>

O segundo momento foi dedicado a promover uma explicação detalhada sobre Recursos Educacionais Abertos, de forma expositiva e com recursos visuais do site <http://educacaoaberta.org/cadornorea/encontrar> no qual tivemos a possibilidade de pesquisar sobre o conceito de REA e assistir ao vídeo explicativo para complemento da informação debatendo as dúvidas e trocando ideias em pequenos grupos.

Por meio da figura 1, conversamos sobre como podemos utilizar os REA, que Wiley (2014) chamou de 5Rs de abertura. Em seguida fizemos a dobradura abre-fecha para de forma lúdica fixarmos os 5Rs de abertura.

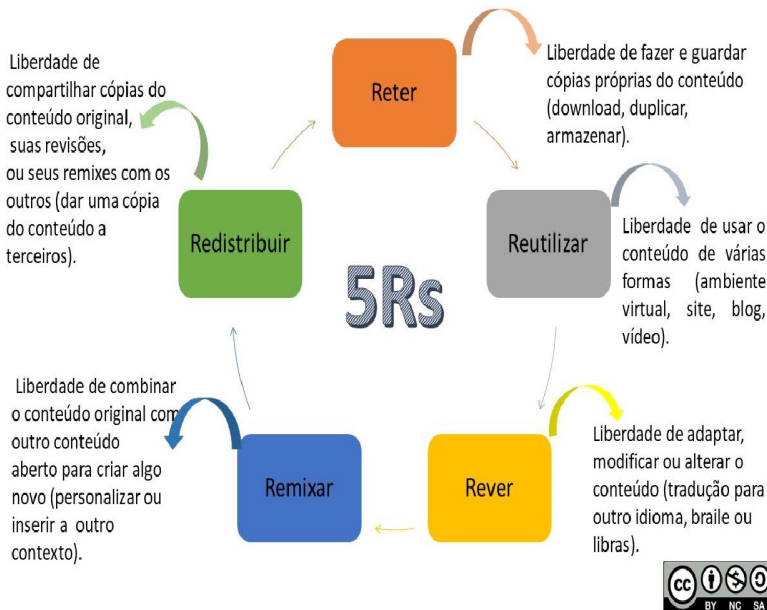


Figura I – Os 5 Rs dos REA.

Figura 3: Bagetti (2018, p 4).

Além disso, identificamos e conhecemos as principais licenças abertas em breve explicação. Na sequência confeccionamos um jogo da memória com as licenças e suas atribuições (figura II) a fim de tornar mais lúdico o processo de aprendizagem.

Licenças	Atribuição
	<b>By</b> Permite que outros distribuam, remixem, adaptem ou criem obras derivadas, mesmo que para uso com fins comerciais, contanto que seja dado crédito pela criação original. <b>É a menos restritiva de todas as oferecidas, em termos de quais usos outras pessoas podem fazer de sua obra.</b>
	<b>Compartilhamento pela mesma Licença (by-sa)</b> Permite que outros remixem, adaptem, e criem obras derivadas ainda que para fins comerciais, contanto que o crédito seja atribuído ao autor e que essas obras sejam licenciadas sob os mesmos termos. <b>Esta licença é geralmente comparada a licenças de software livre.</b> Todas as obras derivadas devem ser licenciadas sob os mesmos termos desta. Dessa forma, as obras derivadas também poderão ser usadas para fins comerciais.
	<b>Uso Não Comercial (by-nc)</b> Esta licença permite que outros remixem, adaptem, e criem obras derivadas sobre a obra licenciada, sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter menção ao autor, nos créditos e também não podem ser usadas com fins comerciais, porém as obras derivadas não precisam ser licenciadas sob os mesmos termos desta licença.
	<b>Não a Obras Derivadas (by-nd)</b> Permite a redistribuição e o uso para fins comerciais e não comerciais, contanto que a obra seja redistribuída sem modificações e completa, e que os créditos sejam atribuídos ao autor.
	<b>Uso Não Comercial – Compartilhamento pela mesma Licença (by-nc-sa)</b> Permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra original, desde que com fins não comerciais e contanto que atribua crédito ao autor e licenciem as novas criações sob os mesmos parâmetros. Outros podem fazer o download ou redistribuir a obra da mesma forma que na licença anterior, mas eles também podem redistribuir, fazer remixes e elaborar novas histórias com base na obra original. Toda nova obra feita a partir desta deverá ser licenciada com a mesma licença, da modo que qualquer obra derivada, por natureza, não poderá ser usada para fins comerciais.
	<b>Uso Não Comercial – Não a Obras Derivadas (by-nc-nd)</b> Esta licença é a mais restritiva dentre as nossas seis licenças principais, permitindo redistribuição. Ela é comumente chamada "propaganda grátis" pois permite que outros façam download das obras licenciadas e as compartilhem, contanto que mencionem o autor, mas sem poder modificar a obra de nenhuma forma, nem utilizá-la para fins comerciais.

Figura II - Licenças e atribuições dos REA

Fonte: Prevedello; Rossi; Costa (2016,p 37)

Por fim, a partir da construção colaborativa pelo professores em formação inicial de uma lista prévia de repositórios em REA, socializamos os materiais encontrados com os demais integrantes do grupo.

### 3 | CONCLUSÃO

Para o percurso formativo pretendido, foi importante observar que além dos conteúdos abordados, em toda a estrutura que seria organizada para a realização dessa atividade, levando-se em conta que os professores em formação inicial estavam em turmas diferentes, organizar a logística sem que houvesse necessidade do comparecimento no contra turno foi um dos maiores desafios.

O uso das tecnologias se fez presente na maioria do tempo, utilizando-se celulares e computadores para a efetiva aprendizagem. Para a realização dessa formação foram mobilizados 35 professores em formação inicial, 16 professores, três salas para a realização das atividades e 12 horas/aula contínuas.

A partir dessa atividade, constatamos que as problemáticas educacionais na pós-modernidade desafiam os pesquisadores a (re)pensarem as práticas pedagógicas e a forma como os Recursos Educacionais Abertos podem contribuir para conhecimento e novas práticas educativa.

É essencial atentar para que o professor não use apenas as novas tecnologias numa tentativa de substituir sua ação didática enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem ou apenas consuma a informação disponível, mas que as agregue como ferramenta de auxílio para o desenvolvimento de materiais colaborativos e cooperativos.

### REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 34.

EDUCAÇÃO ABERTA. **Recursos Educacionais Abertos (REA)**: Um caderno para professores. Campinas, 2013. Disponível em: <<http://educacaoaberta.org/cadernorea>>. Acesso em: 12 jul.2019.

BAGETTI Sabrina. *et al.* **Produsage de Recursos Educacionais Abertos para Educação Aberta em Rede**. Disponível em: <[https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187673\\_1\\_ok.pdf](https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187673_1_ok.pdf)>. Acesso em 15 de jul. 2019.

NOBRE, Ana. **O papel dos rea na prática docente**. Disponível em: <<https://reaeduca.wixsite.com/reaeduca/prof>>. Acesso em 13 de jul. 2019.

NOBRE, Ana. **O estudante e os Rea**. Disponível em: <<https://reaeduca.wixsite.com/reaeduca/aluno>>. Acesso em 13 de jul. 2019.



PREVEDELLO, Clarissa Felki; ROSSI, Wagner Soares; COSTA, Antônio Carlos da Rocha. **Direito Autoral na Produção de Materiais Didáticos para a Educação a Distância: reflexões para a utilização na era da informação.** Revista Thema, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 26-39, abr. 2016. ISSN 2177-2894. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/298/156>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

# CAPÍTULO 4

## CONVERSANDO COM PAIS SOBRE AS (CON)VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES ADOLESCENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/07/2020

### **Cândida Prates Dantas**

Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria – Rio Grande do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/3714387046491236>

### **Clarissa Faverzani Magnago**

Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria – Rio Grande do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/2942071432131885>

### **Marjorie Ribeiro Macedo de Oliveira**

Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria – Rio Grande do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/4415202725025498>

### **Pedro Henrique Machado**

Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria – Rio Grande do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/5506528993839321>

O presente trabalho foi publicado anteriormente nos anais do 3º Encontro Compartilhando Saberes, da Universidade Federal de Santa Maria, em 2019.

**RESUMO:** A adolescência é um momento complexo, com mudanças que exigem adaptações por parte do sujeito que a vivencia. Nesse contexto, são frequentes as dificuldades e exigências no que tange ao relacionamento com os pais e a pressão nos estudos. O presente trabalho tem o objetivo de apresentar um relato de

experiência acerca de ações realizadas com pais de estudantes e de futuros estudantes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). As intervenções foram realizadas através de rodas de conversa, que têm a finalidade de dar voz a pais, alunos e professores, buscando desenvolver relacionamentos mais saudáveis, com maior diálogo e compreensão entre estes atores. Para os pais e estudantes aprovados para ingresso na escola, serão oferecidos momentos informativos, de compartilhamento de dúvidas, angústias e sentimentos. Percebe-se que as ações realizadas no CTISM proporcionam espaços acolhedores, de escuta e reflexão, além do estreitamento de vínculos colégio-família, oferecendo a possibilidade de haver maior compreensão dos pais em relação aos filhos e vice-versa. Ademais, os espaços oferecidos a futuros alunos e seus pais, contribuem para a aproximação da escola e da Universidade da comunidade. Dessa forma, acredita-se que essas ações vêm contribuindo para a inte(g)ração entre escola-pais-alunos, potencializando ambientes e relações mais saudáveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia Escolar; Adolescência; Pais.

### DISCUSSING WITH PARENTS ABOUT THE STUDENT TEENAGERS COEXISTANCES AND EXPERIENCES: AN EXPERIMENTAL REPORT

**ABSTRACT:** The adolescence is a complex moment, with changes that require adaptations of the subject who experiences it. In this context, it is usual to face difficults and requirements regarding to the relationship with the parents

and studies demands. This work present an report of the experience observed in actions accomplished with student's parents and future students of the Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). The interventions were carried out through conversation circles, which aim to give a voice to parents, students and teachers, seeking to develop healthier relationships, with greater dialogue and understanding between these players. For students (and their parents) who will acces the school, it will be offered informative moments to share doubts, afflictions and feelings. It is noticed that the carried out actions in the CTISM provide welcoming spaces for listening and reflection, in addition to strengthening school-family bonds, offering a greater possibility of understanding between parents and their children and vice versa. Additionally, the offered spaces to future students and their parents, contribute to aproximate the school, the University and the community. In this way, it is believed that these actions have improved the school-parents-students integration, enhancing healthier environments and relationships.

**KEYWORDS:** School Psychology; Adolescence; Parents.

## 1 | INTRODUÇÃO

A adolescência, apesar de não ter sido considerada como uma fase do desenvolvimento durante muito tempo, atualmente, é caracterizada como um período de transição entre a infância e a fase adulta, a qual necessita de atenção e proteção. É importante destacar, no entanto, que essa fase é vivenciada de maneira diferente por cada sujeito, o que está relacionado com diversos fatores, como as vivências pessoais e singulares, bem como da cultura na qual está inserido (UNICEF, 2011). De acordo com Blos (1998) a adolescência pode ser considerada como uma fase de adaptação às transformações psicológicas, as quais são desencadeadas pelas mudanças físicas e sexuais, resultando em uma maior instabilidade psíquica. Knobel (1981), por sua vez, cunhou esse processo de adaptação como “Síndrome da Adolescência Normal”, uma vez que essa instabilidade gera comportamentos semipatológicos, os quais são comuns a essa fase e necessários para alcançar uma estabilidade futura. As características dessa fase são:

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo (KNOBEL, 1981, p. 29).

De acordo com Aberastury (1981), essa fase do desenvolvimento é marcada, tanto por mudanças físicas e biológicas, quanto por mudanças psicológicas, sociais e

relacionais, as quais levam ao adolescente perceber que já não é mais uma criança e a buscar um novo lugar no mundo, assim como novas identificações fora da família. Sendo a adolescência um período de adaptação, o adolescente, nesse sentido, deve passar por três lutos fundamentais: o luto pela identidade infantil, o luto pelos pais da infância e o luto pelo corpo infantil. Diante disso, o adolescente tende a centrar-se em um estado de indefinição, transitando entre uma posição de dependência em relação aos pais e o desejo de independência. Nessa perspectiva, o processo de adaptação às transformações vivenciados pelo adolescente, também pode ser considerado um período complexo para os pais, os quais também têm de lidar e se ajustar a essas mudanças.

Assim, não se pode desconsiderar a importância que a família possui, sendo considerada a primeira instituição de formação do sujeito. Marques, Vieira e Barroso (2003, p. 144) pontuam que *“a família é a instância primária responsável por estabelecer vínculos de comunicação com seus agregados para torná-los críticos, reflexivos e problematizadores na tomada de decisões”*. Ainda, segundo os autores, a escola seria a instituição que daria continuidade na formação do pensamento do adolescente, tendo em vista que este está em processo de construção do conhecimento, podendo reafirmar suas concepções de mundo, adquiridas através da família, revisá-las ou mudá-las. Contudo, segundo Santos e Nogueira (2009) a relação do adolescente com os pais, em geral, torna-se fragilizada, em virtude dos questionamentos que o jovem começa a fazer em relação a tudo o que lhe foi passado durante toda a sua vida, como valores, crenças e normas. Portanto, considera-se importante a promoção de espaços que ofereçam um suporte e apoio para os pais, os quais

(...) muitas vezes se sentem ansiosos e desorientados, sem saber como lidar com seus filhos. Na fase de busca, procura, enfrentamento, desestruturação e discussões com os pais, o adolescente passa a dar grande importância ao grupo de amigos e muitas vezes se identifica com as experiências pelas quais seus amigos estão passando. É muito comum, no grupo de amigos, o surgimento de namoros e experiências sexuais (SANTOS; NOGUEIRA, 2009, p. 49).

O CTISM (Colégio Técnico Industrial de Santa Maria) é uma Escola Técnica de Ensino Médio vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que tem como foco não apenas o Ensino Tradicional, mas também a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o que gera uma demanda e um comprometimento diferenciados por parte do aluno, uma vez que a carga horária é superior e a inserção nas atividades práticas de estágio exigem uma maior implicação discente. Os pais desses alunos, nesse sentido, podem apresentar dificuldades em reconhecer ou lidar com os filhos imersos nesse universo de cobranças ou, até mesmo, em alguns casos, desconhecer a amplitude do contexto no qual os filhos estão inseridos ou irão se inserir, o que pode desencadear ou aumentar os conflitos e as dificuldades nas relações entre pais, filhos e escola.

Ainda, professores e membros da equipe pedagógica podem encontrar dificuldades

em aproximar-se desses pais e da comunidade que se interessa em ingressar na escola, desconhecendo o contexto familiar e social dos estudantes. Conforme Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 107), a relação entre família e escola

(...) sempre esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações problema que ocorrem no contexto escolar” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 107).

Desse modo, faz-se necessária a promoção de espaços que rompam com esse histórico modelo de relação e que legitimem a corresponsabilidade da escola e dos responsáveis para o processo de escolarização e aprendizagem dos jovens. Nessa perspectiva, ao longo dos últimos anos, cada vez mais a equipe de profissionais do CTISM tem constatado a necessidade de promover uma maior aproximação com os pais e/ou responsáveis pelos alunos. A partir disso, em 2018, através do projeto “Educação para Cidadania no CTISM: ações multidisciplinares” que estava em andamento no colégio, teve início uma proposta de trabalho mais direcionada a esse público-alvo.

Em 2019, tal proposta foi ampliada, culminando na realização do projeto da Psicologia, que tem o objetivo de contemplar pais, alunos e professores, criando um espaço democrático de fala, escuta e trocas entre estes atores, buscando desenvolver um maior senso de pertencimento e inserção por parte de pais e responsáveis à comunidade escolar. Estas ações resultaram, também, na construção de material teórico, do qual o presente trabalho faz parte, a fim de relatar os resultados dessa intervenção na escola. Essa prática está embasada em uma perspectiva crítica em psicologia, que considera a relação família-escola como um campo amplo para intervenções psicossociais, revelando-se como uma área de atuação em psicologia escolar (ALBUQUERQUE; AQUINO, 2018).

Dessa forma, diante do exposto, e tendo em vista que as instituições familiares e escolares constituem-se como os principais locais de formação e desenvolvimento dos adolescentes, iniciou-se um trabalho no CTISM através de ações conjuntas entre escola e família. Assim, foi ofertado aos pais de alunos que já fazem parte da escola, e será ofertado a pais de futuros alunos um espaço grupal de fala e compartilhamento de vivências em prol da aproximação família-escola, de modo a potencializar o reconhecimento e a compreensão do papel conjunto dessas instituições para o desenvolvimento da aprendizagem e promoção da saúde dos estudantes adolescentes (MARQUES; VIEIRA; BARROSO, 2003). O presente trabalho, portanto, tem o objetivo de apresentar um relato de experiência acerca de ações que vêm sendo realizadas com pais de estudantes e prováveis estudantes do CTISM.

## **2 | DESENVOLVIMENTO**

A inserção da psicologia no contexto escolar, no que concerne ao trabalho de

intervenção no CTISM, procura proporcionar um espaço de reflexão e diálogo envolvendo pais, alunos e professores. Para tanto, busca-se abordar temáticas que permeiam as experiências dos adolescentes e que sejam significativas para os pais, com a finalidade de compreender as inter-relações que se estabelecem entre eles e o processo de escolarização dos adolescentes, promovendo trocas, compartilhamentos de experiências entre pais, além de promover relações mais saudáveis entre os atores que formam o contexto escolar. De acordo com Cassins et al. (2007, p. 23) “a escola é o espaço, por excelência, para propiciar o desenvolvimento integral do ser humano através de propostas concretas e eficazes de intervenção que resultem em impacto social”.

Nesse sentido, as ações vêm sendo desenvolvidas nas dependências físicas do CTISM, e o projeto é organizado e desenvolvido em torno de duas propostas principais, as quais buscam proporcionar espaços de diálogo e escuta para os pais no contexto escolar, visando a aproximação família-escola, bem como uma maior compreensão por parte dos pais das vivências dos filhos adolescentes e destes com relação aos sentimentos e expectativas dos pais.

A primeira modalidade de intervenção é desenvolvida através de rodas de conversa sobre temáticas que fazem parte do contexto dos estudantes adolescentes e que são de interesse e necessidade dos pais. Estes ocorrem na mesma ocasião das entregas de notas e reunião de pais, tendo em vista que ocorrem em um sábado pela manhã, o que facilita que pais que trabalham durante a semana ou que moram em outras cidades possam se fazer presentes. Para tal, foram estabelecidos eixos centrais para guiar as discussões, os quais surgiram como demandas nas atividades realizadas com os pais, no já citado Projeto Cidadania (2018). Até o momento, foram realizados dois encontros e pretende-se dar continuidade a esses encontros nos próximos anos, concomitantemente à entrega de notas.

O primeiro encontro teve como objetivo promover um espaço de reflexão acerca do tema “aspectos relacionais entre pais, filhos e vida escolar”. Foram distribuídas entre os presentes alguns papéis com questões para guiar a discussão sobre a temática. Tais questões foram discutidas em pequenos grupos constituídos apenas por pais, alunos e professores e, posteriormente, as reflexões e experiências foram compartilhadas com o grande grupo por quem tivesse interesse de fazê-lo, tendo a mediação das Psicólogas e acadêmicos de Psicologia. A seguir, serão expostas as questões que foram utilizadas na ação:

a) Pais: “Existe diálogo entre você e seu/sua filho/a? Como funciona?”; “Que expectativas você tem em relação ao/à seu/sua filho/a?”; “Que relação você tem/espera ter com a escola?”; “Como você ajuda ou pode ajudar seu/sua filho/a no processo de escolarização?”; “O que você gostaria de modificar no relacionamento com seus/suas filhos/as adolescentes?”; “Para você, quais seriam as transformações que estão ocorrendo com seus filhos?”; “Comente sobre suas estratégias educativas que se relacionam com a

vida escolar de seu/sua filho/a.”.

b) Alunos: “Existe diálogo entre você e seus pais?”; “O que você gostaria que fosse diferente na relação com seus pais?”; “Como você pensar que seus pais poderiam ajudá-lo/a em relação à escola?”; “Como você pensa que a escola poderia contribuir para facilitar a sua aprendizagem?”.

c) Professores: “O que eu tenho feito, ou poderia fazer para contribuir para a aprendizagem dos alunos?”; “De que maneira posso contribuir para a mediação entre família e escola?”.

O primeiro encontro foi permeado por diálogos e trocas horizontais, de modo que pais, alunos e professores expuseram e complementaram suas ideias. No discurso dos pais, teve ênfase questões relacionadas aos valores que tentam passar para os filhos e expectativa positivas que possuem sobre a escolarização dos adolescentes; além disso, os pais ressaltaram que, muitas vezes, tentam auxiliar e participar mais da vida dos filhos, no entanto, nessa fase os mesmos não demonstram muita abertura para tal, bem como para o diálogo. No que diz respeito aos alunos, estes referiram que, por vezes, os pais e alguns professores não estavam muito abertos a compreendê-los, de forma que se sentiam ainda mais sobrecarregados. Alguns professores, por sua vez, reiteraram que os alunos podiam contar com eles, e outros justificaram que também se sentem sobrecarregados e, por vezes, o tempo não permite a eles pararem para escutar os alunos. Ainda, algumas professoras trouxeram à tona a discussão sobre os cortes de verbas que a educação vem sofrendo, pontuando que esses promovem o sucateamento da educação formal, a qual deve ser defendida, uma vez que possui papel imprescindível para a promoção de cidadania.

Entende-se que através desse espaço foi possível conhecer melhor as famílias, seus valores, bem como, pôr em diálogo os principais atores do processo de escolarização. Ademais, observou-se tensionamentos em relação aos condicionantes políticos que atravessam o campo escolar e a formação dos sujeitos. Ainda, nesse primeiro contato, surgiram algumas demandas de temas a serem trabalhados, mas especialmente a questão do uso de aparelhos eletrônicos, o qual foi escolhido como eixo central do segundo encontro.

O segundo encontro, foi realizado no dia 24 de agosto de 2019 e teve como tema “o uso excessivo das mídias digitais”. Inicialmente, foi apresentado o vídeo da música “Are You Lost In The World Like Me?” da banda Moby & The Void Pacific Choir, o qual apresenta uma animação, em que um personagem se vê perdido em um mundo em que todos estão sempre conectados aos seus smartphones e redes sociais. Feito isso, abriu-se o espaço para o diálogo, a fim de que os participantes falassem sobre suas impressões em relação à temática proposta e ao vídeo apresentado.

Foi possível observar que os familiares, em geral, preocupam-se com o uso excessivo que seus filhos fazem das mídias digitais, pois acreditam que esse pode atrapalhar os estudos e afastá-los do convívio familiar. Alguns alunos presentes, em contrapartida, falaram sobre o quanto o uso das mídias contribui para os seus estudos, uma vez que eles

fazem grupos de apoio escolar nas redes sociais. Ainda, nesse encontro foi possível refletir acerca do rápido avanço tecnológico em nossa sociedade, bem como, sobre o quanto as mídias digitais têm mediado grande parte das relações e experiências sociais.

A segunda modalidade de intervenção consiste em oferecer um espaço destinado a pais e alunos selecionados para ingressar no CTISM nos próximos processos seletivos. O objetivo é oferecer grupos abertos para esclarecer dúvidas dos pais e alunos, bem como para que estes possam falar e compartilhar com outros pais e adolescentes sobre suas expectativas e angústias relacionadas a vivência dessa nova etapa, que são comuns à vivência do desconhecido. Acredita-se que é possível, através destes, promover, desde o princípio, uma aproximação entre escola, pais e alunos, o que pode contribuir para um relacionamento mais próximo e saudável entre estes, além da possibilidade de se criar uma cultura na escola de desenvolver laços com as famílias desde cedo. Também, os pais podem conhecer a complexa e exigente realidade na qual os filhos estarão inseridos, possibilitando uma maior compreensão e apoio dos pais para com os adolescentes.

Portanto, destaca-se a importância de ações como estas, uma vez que, conforme apontam Oliveira e Marinho-Araújo (2010) a relação entre escola e família tende a ser pouco colaborativa e harmoniosa e estar marcada por um distanciamento, de modo que esse vínculo tende a ser estabelecido a partir de algum problema que surge com o aluno, não contribuindo para os processos de desenvolvimento, socialização e aprendizado dos jovens estudantes. Assim, torna-se fundamental que os laços família-escola estejam sempre em constante (re)construção através de diversos dispositivos, sendo um deles o proposto no presente trabalho.

### 3 | CONCLUSÃO

Em relação aos encontros realizados, foi possível perceber, a partir de *feedbacks* dos participantes, que a promoção desses espaços de escuta e diálogo vem sendo valorizada e reconhecida como dispositivos importantes e potentes, que favorecem o diálogo e a relação pais-escola-filhos. Além disso, acredita-se, através da grande participação por parte dos atores que estavam presentes nos encontros, que as rodas de conversa proporcionam reflexões e inquietações nestes. Assim, percebe-se que as ações que estão sendo realizadas no CTISM vêm proporcionando espaços acolhedores, de escuta e diálogo, além do estreitamento de vínculos entre pais, adolescentes e escola, oferecendo a possibilidade de haver maior compreensão entre os atores que compõem a comunidade escolar. Ademais, os espaços oferecidos a futuros alunos e seus pais, contribuem para a aproximação da escola e Universidade da comunidade, além de desde o princípio estimular a interação família-escola. Acredita-se, portanto, que essas ações vêm contribuindo para a inte(g)ração entre escola-pais-alunos, potencializando ambientes e relações mais saudáveis.



## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. O adolescente e a liberdade. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artmed, 1981, p. 13-23.

ALBUQUERQUE, J. A. de; AQUINO, F. de S. B. **Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: Um Levantamento da Literatura**. Psico-USF, Campinas, v. 23, n. 2, p. 307-318, jun. 2018.

BLOS, P. **Adolescência: uma interpretação psicanalítica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CASSINS, et. al., **Manual de psicologia escolar - educacional**. Gráfica e Editora Unificado. Curitiba, 2007.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Adolescência: uma fase de oportunidades**. Nova York: NY, 2011.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artmed, 1981, p. 24-62.

MARQUES, M. de F. C.; VIEIRA, N. F. C.; BARROSO, M. G. T. Adolescência no contexto da escola e da família: uma reflexão. **Família, Saúde e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 141-146, mai./ago. 2003.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAUJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, mar. 2010.

SANTOS, C. A. C. dos; NOGUEIRA, K. T. **Gravidez na adolescência: falta de informação?**. *Adolescência e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 48-56, abr. 2009.

# CAPÍTULO 5

## COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO DO IFMT- CAMPUS BARRA DO GARÇAS: UM PASSO EM DIREÇÃO A “EDUCAÇÃO PARA O PENSAR” DE MATTHEW LIPMAN

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 06/07/2020*

### **Ivo Luciano da Assunção Rodrigues**

IFMT – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Barra do Garças – MT  
<http://lattes.cnpq.br/5351019911534791>

### **João Luis Binde**

IFMT – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Barra do Garças – MT  
<http://lattes.cnpq.br/6877458696417071>

### **Bianca Sobrinho Lima**

IFMT – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Barra do Garças – MT  
<http://lattes.cnpq.br/6868981393872932>

### **Luiz Roberto dos Santos Corrêa Neto**

IFMT – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Barra do Garças – MT  
<http://lattes.cnpq.br/8104479484557989>

### **Natália Lima Frank**

IFMT – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Barra do Garças – MT  
<http://lattes.cnpq.br/6200684203597194>

### **Victória da Cruz Mota**

IFMT – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Barra do Garças – MT  
<http://lattes.cnpq.br/6297377395255350>

**RESUMO:** A experiência de ensino aqui apresentada trabalhou com a metodologia existente no programa “Filosofia para Crianças” de Matthew Lipman no Ensino Médio do IFMT, Campus Barra do Garças. A concepção lipmaniana de uma educação para o pensar, baseada no diálogo investigativo e na comunidade de investigação, foi apresentada como possibilitadores de uma proposta educacional voltada para o desenvolvimento do “pensar de ordem superior” e de habilidades cognitivas. Durante os oito primeiros meses do projeto, realizou-se uma extensa revisão bibliográfica relacionada ao programa lipmaniano e aos métodos de ensino. Pesquisou-se a noção de diálogo a partir da qual Lipman diz ser possível a investigação, a “educação para o pensar” e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e posteriormente foi feita a aplicação prática da metodologia em sessões quinzenais no contraturno de acordo com a disponibilidade dos alunos. Para isso foram utilizados materiais distintos das novelas filosóficas propostas por Lipman, como obras da literatura brasileira, da filosofia clássica, vídeos, trechos de filmes, músicas, HQs etc. Quanto à metodologia, foi empregada a observação participante, entrevistas e questionários estruturados. Ao longo dos últimos quatro meses foram realizadas, ao todo, oito sessões de debate filosófico com a Comunidade de Investigação Filosófica (CIF) elaboradas pelos quatro alunos (a) s bolsistas sob supervisão do coordenador do projeto. Os resultados indicaram que a Comunidade de Investigação Filosófica contribui para a criação de um ambiente educativo

reflexivo que oportuniza o aperfeiçoamento das habilidades de raciocínio.

**PALAVRAS - CHAVE:** Educação para o Pensar; Comunidade de Investigação Filosófica; Diálogo; Ensino Médio.

## COMMUNITY OF PHILOSOPHICAL RESEARCH IN THE HIGH SCHOOL OF IFMT- CAMPUS BARRA DO GARÇAS: A STEP TOWARDS “EDUCATION TO THINK” BY MATTHEW LIPMAN

**ABSTRACT:** The teaching experience presented here worked with the existing methodology in the program “Philosophy for Children” by Matthew Lipman at IFMT High School, Campus Barra do Garças. The Lipmanian conception of an education for thinking, based on the investigative dialogue and the research community, was presented as enabling an educational proposal aimed at the development of “higher order thinking” and cognitive skills. During the first eight months of the project, an extensive bibliographic review was carried out related to the Lipmanian program and teaching methods. The notion of dialogue was researched from which Lipman says that research, “education for thinking” and the development of cognitive skills are possible, and subsequently the practical application of the methodology was made in fortnightly sessions in the evening, according to availability from the students. For this purpose, materials different from the philosophical novels proposed by Lipman were used, such as works from Brazilian literature, classical philosophy, videos, excerpts from films, music, comic books etc. As for the methodology, participant observation, interviews and structured questionnaires were used. Over the past four months, a total of eight philosophical debate sessions with the Philosophical Research Community (CIF) were carried out by the four scholarship students under the supervision of the project coordinator. The results indicated that the Philosophical Research Community contributes to the creation of a reflective educational environment that allows the improvement of reasoning skills.

**KEYWORDS:** Education for Thinking; Philosophical Research Community; Dialogue; High school.

## 1 | INTRODUÇÃO

O educador e filósofo norte-americano Matthew Lipman, na década de 1960 preocupado com os alunos que não tinham o hábito de interagir espontaneamente, isto é, não questionavam o professor sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, apresentando assim um baixo rendimento escolar, resolveu pesquisar sobre o assunto e acabou elaborando um programa de ensino, o qual denominou “Filosofia para Crianças”. O objetivo da proposta era “reformular” o sistema educacional da época, pois acreditava que da forma como estava organizado, as escolas não oportunizariam o desenvolvimento adequado das habilidades cognitivas dos alunos. Atualmente, bem como na época de Lipman, o sistema educacional brasileiro é motivo de reflexões na tentativa de mudanças na obtenção de qualidade de ensino. Algumas práticas educativas presentes em nossas escolas, como os conteúdos ensinados de forma descontextualizada, precisam avançar para um ensino que faça sentido no cotidiano do aluno. Assim, inserir na escola uma

proposta educativa filosófica, uma “educação para o pensar”, como se refere Lipman, que vá para além dos conteúdos e oportunize aos alunos refletir sobre a realidade na qual estão inseridos, é algo mais do que importante e uma discussão atual

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - encaminham o estudo da Filosofia no espaço escolar do mesmo modo que Lipman argumentava destacando sua importância primordial para o exercício da cidadania e para a consecução do ideal da interdisciplinaridade que é um dos eixos estruturantes da formulação curricular do ensino médio. A filosofia aparece tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - quanto nos PCN como parte integrante da Base Nacional Comum dos currículos do ensino médio que é responsável pelo prosseguimento de estudos.

A defesa de uma prática dialógica em sala de aula visando o desenvolvimento da criticidade, reflexão e a formação de uma identidade cidadã no aluno não é nenhuma novidade em educação, pois muito sobre isso se fala, porém, pouco se faz. A experiência aqui relatada buscou atender a essa demanda com a criação de Comunidades de Investigação Filosófica no ensino médio do IFMT- Campus Barra do Garças dando assim um passo em direção a “educação para o pensar” descrita por Matthew Lipman. Nesse sentido tivemos como questões norteadoras as seguintes indagações: O que é uma educação investigativa? Como é possível ensinar a pensar? O que é uma Comunidade de Investigação? O que Lipman entende por diálogo investigativo em sala de aula? Quais as contribuições da Filosofia nesse processo? Após a aplicação prática da metodologia lipmaniana, realizamos uma avaliação dos resultados por meio entrevistas e aplicação de questionários estruturados no intuito de verificar o impacto da Comunidade de Investigação na criação de um ambiente educativo reflexivo que oportunize o aperfeiçoamento das habilidades de raciocínio.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O diálogo e a experiência em sala de aula são pontos fundamentais no pensamento de Lipman. Ele compartilha a ideia do filósofo norte americano John Dewey (1859-1952) de que o que deveria acontecer dentro de uma sala de aula é o que fosse pensado dentro deste ambiente, “um pensamento rico, independente e imaginativo” (LIPMAN, 2001, p.31). E para que isso aconteça, deve-se tomar como modelo o processo da investigação científica. Lipman interpretou este conceito deweyano como a formação de uma Comunidade de Investigação Filosófica - CIF. A CIF proposta por Lipman (2001) tem como fundamento o diálogo, que se apresenta como filosófico e caracteriza-se como impulsionado por um “espírito de investigação” guiado pelo pensamento lógico (SILVEIRA, 2003, p.65). A importância do diálogo fundamenta-se na tese de que o aprimoramento da linguagem é a base para o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias ao “pensar bem” ou “pensar de ordem superior” e o aprimoramento do pensar lógico (LIPMAN, 2001, p. 46-47).

Para tanto, Lipman propõe a conversão da sala de aula em uma comunidade investigativa, onde os participantes desenvolvem questões propostas pelo grupo por meio de um debate de ideias junto aos outros membros. Constrói-se assim o que é chamado por ele de sociedade deliberativa, onde o que existe é mais do que uma simples conversa informal, mas um diálogo logicamente estruturado e disciplinado, o que não impede que novas possibilidades de criação surjam, pois como afirma Lipman:

Uma Comunidade de Investigação é uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isto significa que suas deliberações não são simples bate papos ou conversações; são logicamente disciplinados. O fato de serem logicamente estruturados, todavia, não os impossibilita de atuarem como um estágio para o desempenho criativo (LIPMAN, 2001. p. 302).

A Comunidade de Investigação impõe condições que buscam uma forma de pensar criativa e crítica, fugindo do modelo de educação que se preocupa em fazer seus alunos adquirirem conhecimento e erudição. Lipman (2001, p. 303) concebe que esse modo tradicional de educar transforma seus participantes mais em “admiradores passivos do que questionadores ativos”. Este modelo inibe, segundo Lipman, a criatividade e o pensar crítico. Em contraposição a ele, o autor propõe que haja um compartilhar de diversas formas de pensamento partindo do momento em que expressamos nossa forma de pensar em palavras e as desenvolvemos na comunidade transformando-as em novos pensamentos.

A concepção de diálogo e comunidade em Lipman apresenta também grande influência do filósofo austríaco-judaico, Martin Buber (1878-1965) que tem no diálogo, na atitude existencial da relação e do encontro seu ponto central de estudo. Buber desenvolve em suas principais obras, *Eu e Tu* (2007) e *Do Diálogo e do dialógico* (2007), a sua concepção de diálogo e relação. Suas reflexões sobre as relações sociais e inter-humanas são baseadas nas atitudes “Eu-Isso” e “Eu-Tu” e concebem o diálogo dentro da atitude existencial da relação e do encontro. O homem, inserido na sociedade, é um ser de relações que se firma como pessoa ao pronunciar-se nas relações originadas pelo diálogo. Nas primeiras reflexões de *Eu e Tu*, Buber (2007) entende a palavra como dialógica e como o principal fundamento da existência humana.

### 3 | METODOLOGIA DE EXECUÇÃO DO PROJETO

Dadas as características da pesquisa podemos classificá-la como quali-quantitativa, pois embora tenhamos partido de uma ampla revisão bibliográfica visando a “descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos”, o tratamento quantitativo dos dados coletados através dos questionários estruturados complementam a tentativa de compreensão do objeto (MARTINS, 2008, p. 11). Nessa perspectiva nos alinhamos a Gatti (2002) ao entender que quantidade e qualidade não se dissociam completamente na pesquisa, pois de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e do outro lado ela necessita ser interpretada

qualitativamente, pois perde significação caso não esteja atribuída a um referencial.

Primeiramente foi realizada a análise do pensamento de autores que influenciaram Lipman na concepção de sua proposta pedagógica, bem como a análise bibliográfica das principais obras de Lipman e de seus principais estudiosos. Por se tratar de um trabalho bibliográfico, foi adotado o levantamento bibliográfico, leitura, fichamentos, resumos, resenhas, citações e comentários de textos considerados relevantes para a pesquisa. Para a coleta dos demais dados fizemos uso da “observação participante”, entrevistas e questionários estruturados.

Optou-se pela “observação participante” tendo em vista que neste tipo de observação, o pesquisador não é mero espectador do que está sendo estudado, mas se posiciona no nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser pesquisado. Ela visa uma detalhada descrição dos componentes de uma determinada situação e, simultaneamente experimentar e compreender a dinâmica de investigação. A opção pela observação participante nesta pesquisa justificou-se, assim, pela necessidade de buscar compreender como os sujeitos observados vivenciaram e significaram a prática dialógica da CIF. Durante a observação são registrados dados visíveis e de interesse da pesquisa. As anotações podem ser feitas por meio de registro contínuo, uso de palavras-chaves, e códigos, que são transcritos posteriormente. Uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento legítimo de investigação científica. Ela se concretiza com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador (LÜDKE, 1986).

Além da observação participante foi necessário também o recurso da entrevista e de questionários. Segundo Arnoldi e Rosa (2008), entrevista é a metodologia indicada como mecanismo de validação de resultados na pesquisa qualitativa o que justifica sua escolha como instrumento para validar as informações obtidas através da observação. As entrevistas foram realizadas com os alunos do ensino médio do IFMT campus Barra do Garças que tiveram um mínimo de 60% de presença nas sessões, com o objetivo de apontar os pontos positivos e negativos da prática da CIF, bem como suas impressões sobre o lugar do diálogo nessa prática.

Quanto ao questionário como instrumento de recolha e avaliação de dados, utilizamos tendo em vista sua importância na pesquisa científica, especialmente nas ciências da educação. Através da aplicação de um questionário a um público-alvo constituído, por exemplo, de alunos, é possível recolher informações que permitam conhecer melhor as suas lacunas, bem como melhorar as metodologias de ensino podendo, deste modo, individualizar o ensino quando necessário. A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto (MARTINS, 2008). Nesse caso o questionário foi aplicado utilizando-se a ferramenta *Google Forms* para o mesmo grupo de alunos que participaram das entrevistas totalizando 10 (alunos) a estrutura do questionário pode ser vista no Anexo

A.

<b>PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES QUE SEGUEM, VOCÊ CLASSIFICARIA O PROJETO COMO:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Muito ruim</b>	<b>Ruim</b>	<b>Razoável</b>	<b>Bom</b>	<b>Muito bom</b>
<b>01.</b> Saber observar	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>02.</b> Formular perguntas substantivas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>03.</b> Formular hipóteses	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>04.</b> Buscar comprovações	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>05.</b> Disposição à autocorreção	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>06.</b> Ouvir uns aos outros	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>07.</b> Dar as razões de seus pontos de vista e a pedir pelas razões de seus colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>08.</b> Apreciar a diversidade de perspectivas entre seus colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>09.</b> Ver as questões dentro de um contexto	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

#### Anexo A – Estrutura do Questionário

O programa lipmaniano de Filosofia para Crianças (FpC) tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, por intermédio de temas filosóficos em uma linguagem acessível na infância. Denominadas novelas filosóficas, as histórias escritas por Matthew Lipman são acompanhadas de exercícios e planos de discussão. É o caso do romance para adolescentes *Harry Stottmeir's Discovery*, redigido em 1969 por Lipman, como o primeiro material de FpC. Nesta obra, segundo Kohan (1998, p. 85), Lipman acabou “procurando com esse título relembrar o Aristotle que tanto o inspirou”. Traduzido para o português fica: *A Descoberta de Ari dos Telles*. Faz parte ainda do programa de Filosofia para Crianças, outras seis novelas filosóficas, cada uma delas, destinada a idades e graus de escolaridade diferentes. São elas: *Hospital de Bonecos e Geraldo*, *Elfie*, *Rebeca*, *Issao e Guga*, *Pimpa*, *Nous*, *Luísa*, *Suki*, e *Mark*. Sobre as novelas, Kohan (1998) salienta que: “Os romances apresentam em todos os casos, personagens modelo da mesma idade das crianças que os leem. Cada romance apresenta uma espinha dorsal de habilidades cognitivas que se aplicam a inúmeros problemas filosóficos” (KOHAN, 1998, p. 88).

O trabalho desenvolvido teve como metodologia o programa de FpC, de Matthew Lipman, no entanto teve como diferencial o material trabalhado em suas sessões. Não foram utilizadas as novelas filosóficas escritas por Lipman, mas sim, textos da filosofia clássica, obras da literatura brasileira, como contos e lendas folclóricas; textos da mitologia

grega; filmes e desenhos; reprodução de pinturas e imagens ainda, atividades lúdicas como jogos e brincadeiras.

Lipman identificou cinco etapas em relação a consolidação da Comunidade de Investigação:

### **I-Benefícios do texto**

1- O texto sob a forma de uma história serve de modelo para a comunidade de investigação;

2- Reflete os valores e as realizações das gerações anteriores;

3- Joga um papel de mediador entre cultura e indivíduo;

4- É um objeto particular de percepção que transporta já em si mesmo uma reflexão mental;

5- Mostra que as relações humanas podem ser analisadas em relações lógicas;

6- Pela sua leitura em voz alta e um de cada vez:

a) Ele revela a implicação ética da leitura e de uma escuta alternadas;

b) Ele reproduz oralmente o texto escrito;

c) Ler cada um de cada vez representa uma divisão do trabalho que é um começo da comunidade da turma;

7- Ele interioriza gradualmente os comportamentos do pensamento das personagens de ficção;

8- Ele faz descobrir que o texto está carregado de sentidos e dá à turma a ocasião de se apropriarem desses sentidos.

### **II. Elaboração de uma agenda diária**

Colocar perguntas: primeira reação da turma após a leitura do texto;

O professor identifica os autores das perguntas;

Elaboração da agenda: trabalho da comunidade efetuado em conjunto;

A agenda simboliza a carta das áreas de interesses dos alunos;

A agenda indica o que os alunos consideram como importante e exprimem as necessidades cognitivas do grupo;

O professor e a turma devem cooperar para decidir por onde começar a discussão.

### **III. Solidificação da comunidade**

1. Solidariedade do grupo devido a investigação dialógica;

2. Reflexão antes da ação;

3. Articulação dos desacordos e pesquisa da compreensão;

4. Encorajamento das competências cognitivas (por ex.: generalizar, exemplificar) pela prática do diálogo;

5. Aprender a utilizar ferramentas cognitivas (razão, critérios, conceitos, regras, princípios, entre outros);

6. Raciocinar em colaboração, incluindo a construção a partir das ideias dos outros, oferecer contraexemplos ou formular outras hipóteses;



7. Interiorização do comportamento cognitivo visível da comunidade através dos quais se assimilam os meios pelos quais os colegas se corrigem mutuamente até que se autocorrigem sistematicamente;

8. Sensibilidade aumentada às nuances de sentido dos contextos diferentes;

9. O grupo reflete em comum para encontrar o seu caminho.

#### **IV. Utilização de exercícios e de mapas de discussão**

1- Para questões de esfera acadêmica, recorrer a especialistas;

2- Apropriação pelos alunos da metodologia da disciplina;

3- Abertura dos alunos a outras possibilidades filosóficas;

4- Insistência sobre problemas específicos para incitar a formular julgamentos de ordem prática;

5 - Encorajamento da investigação para examinar as ideias reguladoras da verdade, da comunidade, da pessoa, da beleza, da justiça ou da bondade.

#### **V. Encorajamento a novas respostas**

1- Suscitar outras respostas sob a forma de história contada ou escrita, de pintura ou de desenho ou outras formas de expressão;

2- Reconhecer a síntese da crítica e da criatividade como individual e coletiva.

O objetivo dessa identificação é, sobretudo, indicar o que se passa psicologicamente e pedagogicamente em cada um desses níveis.

## **4 | RELATO DA EXPERIÊNCIA**

Em março de 2019, após as pesquisas bibliográficas, aquisição de materiais para o desenvolvimento do projeto e preparação das sessões filosóficas, demos início à aplicação da proposta de Lipman. Tínhamos em mente formar uma Comunidade de no máximo vinte alunos, porém, embora tivéssemos um número muito maior de interessados em participar, a dificuldade em conciliar os horários das sessões com os demais compromissos escolares dos alunos (aulas no período da tarde, outros projetos de pesquisa e/ou extensão, reposições de aula etc.) fizeram com que a maioria das sessões tivessem em média a participação de doze a quinze alunos. Participaram alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio.

A disposição dos membros da comunidade em círculo foi a primeira surpresa para os alunos, acostumados a sentarem-se em filas durante as aulas regulares, foi possível notar um certo estranhamento na primeira sessão. Foram realizadas também sessões ao ar livre, as quais tiveram ótima aceitação, estas aconteciam quando o plano de ação não previa o uso de recursos multimídia. A timidez natural dos primeiros momentos logo foi superada pelas dinâmicas de motivação para a investigação do tema e pela divisão dos grupos de problematização, que era feita com balas de diferentes sabores.

As regras básicas da comunidade como, respeitar a prioridade de fala de quem está

com a palavra (representada por uma coruja de pano, batizada por eles de “Sophia”) e pedir a mesma para se manifestar; dar boas razões para suas colocações e exigir dos demais quando julgasse necessário por exemplo, foram sendo assimiladas gradualmente. Nas primeiras sessões ainda eram comuns momentos onde vários falavam ao mesmo tempo, exigindo a intervenção do mediador. Outro detalhe marcante nos primeiros encontros foi a concentração das falas em três ou quatro alunos, aqueles naturalmente mais falantes. Entretanto era possível notar uma participação maciça nos momentos de problematização dos subgrupos. O momento final das sessões, onde os integrantes da Comunidade eram convidados a avaliarem a sessão e/ou sua participação fazendo analogias com imagens dispostas no centro do círculo, sempre reservava agradáveis surpresas com ótimas interferências de membros que até então não haviam feito o uso da palavra.

Apartir da terceira sessão, já era possível perceber os primeiros sinais de solidificação da Comunidade. As regras básicas já estavam assimiladas e os momentos de leitura, problematização em subgrupos, discussão e avaliação fluíam com mais naturalidade. Começam a surgir as primeiras sugestões de temas e textos, e as participações passam a ser menos polarizadas.

Da quarta sessão em diante, observa-se que as falas são mais calculadas e criteriosas, os alunos mostram-se menos impulsivos e parecem pensar mais antes de emitirem seu ponto de vista. Os exemplos tornam-se mais consistentes e sofisticados, surgem as primeiras manifestações de autocorreção e expressões do tipo “Mudei de ideia”, “Após sua fala mudei meu ponto de vista (...)”, “ De fato, você tem razão...” passam a ser cada vez mais frequentes. Percebe-se também uma exigência de maior rigor nas colocações com expressões como “ Poderia ser mais claro...” ou “Pode dar um outro exemplo...”. Não demonstram também tanto constrangimento em manifestar discordância em relação aos argumentos uns dos outros.

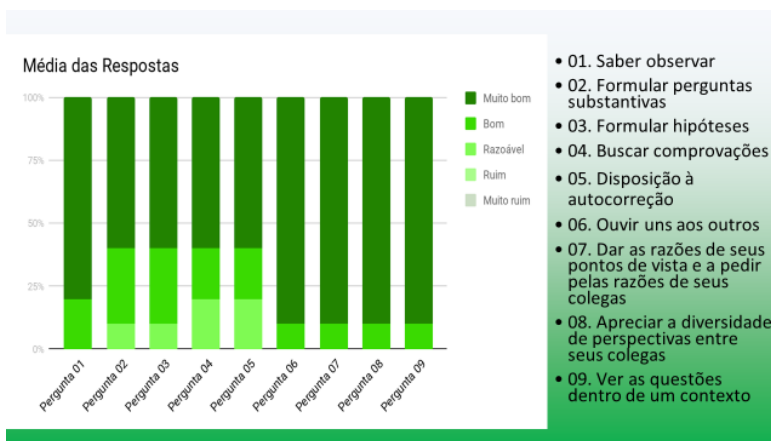
Perguntados na entrevista sobre os impactos e a impressões sobre o projeto, destacamos algumas falas que corroboram nosso relato (para manter o anonimato dos alunos, seus nomes serão preservados):

A realização do presente projeto de pesquisa foi de suma importância para o desenvolvimento intelectual e cognitivo, não somente dos estudantes analisados, mas, principalmente, dos bolsistas, que puderam se desenvolver através tanto das leituras realizadas para a compreensão do método de Lipman e para a elaboração das sessões quanto por meio dessas sessões (aluno, 2º ano).

Considerando os dias atuais, o projeto apresenta uma forma alternativa para transmissão de conhecimento entre professor e aluno: através do diálogo e do pensar crítico. Abandonando a absorção passiva do conteúdo que lhe é posto, os estudantes são estimulados a questionar os temas abordados em uma roda de discussão, fazendo com que esses adquirissem um papel ativo na aprendizagem (aluna, 1º ano).

Inicialmente, devo expressar minha gratificação por ter feito parte do projeto que foi realizado com extrema dedicação de todas as partes envolvidas (orientador, bolsistas e voluntários). Concluo com grande satisfação que todos os objetivos foram alcançados, envergando assim a grande importância do pensar crítico e do desenvolvimento de habilidades cognitivas. Afirmando também que o projeto trouxe uma relação interpessoal de aprendizagem e novas formas de adquirir conhecimento (aluna, 2º ano).

Os questionários estruturados aplicados via *Google Forms* buscou identificar como os alunos avaliaram o desenvolvimento das seguintes habilidades: Saber observar, formular perguntas substantivas, formular hipóteses, buscar comprovações, disposição à autocorreção ouvir uns aos outros, dar as razões de seus pontos de vista e a pedir pelas razões de seus colegas, apreciar a diversidade de perspectivas entre seus colegas e ver as questões dentro de um contexto. Cada item foi avaliado numa escala que variava entre muito ruim, ruim, razoável, bom e muito bom, conforme Anexo A. Mais de 70 % dos participantes avaliaram todos os itens como bom ou muito bom, como mostra o gráfico do Anexo B.



Anexo B - Gráfico das Respostas dos Questionários

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da aplicação da metodologia de Matthew Lipman de uma educação para o pensar, buscou-se um enriquecimento da prática educativa visando o pensar reflexivo. Essa experiência nos abriu possibilidades de desfazer, ao menos durante as sessões, de certas práticas conteudistas e promovendo novas e melhores formas de realizar nossa prática pedagógica e assim proporcionar meios para uma educação crítica que sintonize o aluno com o mundo ao seu redor, porém não como mero espectador passivo, mas como cidadão atuante e participante.

Nesse sentido vale retomar as questões que nortearam nossa pesquisa: O que é uma educação investigativa? Como é possível ensinar a pensar? O que é uma Comunidade de Investigação? O que Lipman entende por diálogo investigativo em sala de aula? Quais as contribuições da Filosofia nesse processo? Sem pretensões de dar respostas definitivas, nos parece que uma educação investigativa é aquela que ao invés de oferecer respostas prontas desenvolve nos alunos ferramentas lógicas e cognitivas para que de maneira autônoma possam alcançar possíveis respostas ou (re)formular as perguntas, sem lhes privar da liberdade necessária para a investigação. A Comunidade de Investigação, mostrou-se eficaz para o desenvolvimento de tais habilidades, pois o diálogo investigativo estimula o pensar de ordem superior, fazendo com que os membros da Comunidade passem a um outro nível de discussão, indo além das meras opiniões ao conceito, ou, em termos platônicos, da *doxa*, juízo subjetivo, à *episteme*, conhecimento da realidade das coisas. Nesse caso, torna-se fundamental o papel da Filosofia nesse processo, fornecendo subsídios teóricos e conceituais para sustentação dos diálogos.

Embora os resultados da pesquisa sejam animadores, ainda estamos distantes de um cenário favorável a uma proposta como a de Lipman que entra em rota de colisão com o modelo de educação tradicional. No IFTM, por exemplo, como em grande parte das instituições de ensino básico do país, a carga horária reservada a disciplina de Filosofia é de apenas uma aula semanal, cada sessão de investigação filosófica tem em média uma hora e meia de duração. E o cenário ainda pode piorar, considerando que a reformulação dos currículos integrados no IFMT vem sendo feita conforme critérios relacionados à distribuição de carga horária, às questões orçamentárias, entre outros aspectos não relacionados à concretização das bases pedagógicas e curriculares da educação integral, e nas propostas iniciais de não há garantias de oferta dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia nos três anos do Ensino Médio.

Apesar do momento adverso não podemos nos furtar da responsabilidade de buscar novas perspectivas para o ensino de filosofia nas escolas. A proposta lipmaniana de *Educação para o Pensar* certamente não resolverá todos os problemas, mas irá contribuir sobremaneira para a formação de cidadãos participativos, autônomos e emancipados. A prática filosófica em sala de aula, não só no Ensino Médio, mas em todos os níveis é imprescindível para que a educação não se limite a uma formação tecnicista e acelerada que vise apenas atender as demandas de mercado e sim cumpra seu papel de desenvolver o indivíduo em todas as suas dimensões.

## REFERÊNCIAS

ARNOLDI, M. A. G. C.; ROSA, M. V. F. P. C. **Entrevista na Pesquisa Qualitativa**. Editora: Autêntica, 2008.

BRASIL, LDBEN. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 de dezembro 2013.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982. (Coleção debates; n.158).

\_\_\_\_\_. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 2007.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**, Editora Plano, 2002.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MARTINS, Gilberto A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVEIRA, René José Trentin. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**: três polemicas. Campinas: Autores Associados, 2003.

# CAPÍTULO 6

## DESAFIOS NA APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO HÍBRIDO EM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO INTEGRADO

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 05/07/2020*

**Renato de Oliveira**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Triângulo Mineiro  
Campus Avançado Uberaba Parque  
Tecnológico

Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Uberaba – Minas Gerais  
<http://lattes.cnpq.br/6342418379812394>

**RESUMO:** As metodologias ativas sala de aula invertida e rotação por estações de aprendizagem são modalidades de ensino híbrido que combinam ensino online com atividades presenciais. O presente trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios, dificuldades e os pontos positivos da aplicação da metodologia da sala de aula invertida e da rotação por estações de aprendizagem por um grupo de professores no ensino médio e técnico do IFTM, baseando-se nos registros realizados por esses docentes. Entre as maiores dificuldades encontradas pelos docentes destacam-se a preparação de um material adequado para disponibilizar no ambiente virtual, o tempo dispendido para preparar as atividades, a falta de motivação e a falta de compromisso de alguns alunos e dificuldades de acesso à internet, que resultaram em parcela dos estudantes (20-30%) que não acessaram o ambiente virtual. Os docentes também observaram a dificuldade de trabalhar em equipe, por parte de alguns estudantes. Todavia, essas metodologias

ativas de ensino híbrido se mostraram efetivas possibilitando momentos de estudo online de forma mais autônoma, o que permitiu melhor aproveitamento do tempo da aula com atividades práticas, percebendo-se melhores resultados na aprendizagem.

**PALAVRAS - CHAVE:** Ensino híbrido. Sala de aula invertida. Metodologias ativas

### CHALLENGES IN THE APPLICATION OF ACTIVE BLENDED LEARNING METHODOLOGIES IN TECHNICAL SCHOOL INTEGRATED TO HIGH SCHOOL

**ABSTRACT:** Active methodologies Flipped classroom and rotation by learning station are blended learning modalities that combine online teaching with classroom activities. The present work aims to analyze the main challenges, difficulties and the good points of the application of the flipped classroom methodology and the rotation by learning stations by a group of IFTM high school and technical teachers, based on the records made by these teachers. Among the biggest difficulties encountered by teachers are the preparation of appropriate material to make available in the virtual environment, the time taken to prepare the activities, lack of motivation and lack of commitment of some students and difficulties in accessing the internet, which resulted in a portion of the students (20-30%) who did not access the virtual environment. They also noted the difficulty of working in groups for some students. However, these blended learning methodologies proved to be effective enabling more autonomous moments of online study,

allowed better use of class time with practical activities and better learning outcomes.

**KEYWORDS** - Blended learning. Flipped classroom. Active methodologies

## 1 | INTRODUÇÃO

A educação com instrução convencional baseada meramente na transmissão dos conteúdos está defasada e vem enfrentando dificuldades frente as transformações da sociedade. A escola padronizada, que utiliza métodos tradicionais, que ensina e avalia a todos da mesma forma e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não podem ser adquiridas de forma convencional (MORAN, 2015). Os estudantes estão cada vez mais desinteressados na escola e nos conteúdos de forma que a mera transmissão de informação sem a adequada recepção não caracterizaria um eficiente e eficaz processo de ensino-aprendizado (SANTOS; SOARES, 2011).

As metodologias ativas enfatizam que é necessário tirar o aluno da postura passiva frente ao conhecimento, que parece ser induzida pela forma expositiva tradicional ao colocar o professor como transmissor de verdades prontas e o aluno como mero receptor. Tais metodologias ativas buscam favorecer a motivação autônoma e têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor (MARIN *et al.*, 2010). Utilizando-se outras formas de organização do trabalho pedagógico, que levem à reflexão e ao desenvolvimento de níveis maiores de compreensão da realidade, o estudante poderá dar significado aos referenciais teóricos estudados. Desse modo, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; DE MOURA, 2013).

Os avanços científicos e tecnológicos exigem a reflexão de métodos de ensino que promovam novos desafios aos estudantes. Torna-se necessário modificar o perfil da aula para instigar o aluno, para que se torne ativo no processo ensino-aprendizagem. A facilidade de acesso aos dispositivos computacionais e os avanços das redes de comunicação e acessibilidade à internet facilitaram a troca e obtenção de informações e a rapidez na comunicação entre as pessoas. Os recursos tecnológicos já fazem parte da vida cotidiana e vem modificando rapidamente a forma de agir, pensar, divertir-se e especialmente a de estudar. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são indispensáveis na sociedade atual e também em sala de aula, pois a escola precisa encontrar novas formas de ensino e aprendizagem para que possa preparar o cidadão para

o mundo moderno (ALVES; ASSIS; MARTINS, 2015).

Nesse sentido, o ensino híbrido (blended learnig) combina atividades educacionais à distância de ensino remoto ou ensino online, realizadas por meio das tecnologias digitais da comunicação e informação, com atividades presenciais. Bacich e Moran (2015) afirmam que “a educação sempre foi híbrida porque sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula”. Dessa forma, a denominação de ensino híbrido, ou também chamado de Blended Learning, em que blend, na língua inglesa, significa combinar, misturar, que pode ser entendido como um modelo de ensino e aprendizagem que combina ensino presencial (tradicional) e ensino online (e-learning). O termo blended learning, ou b-learning, está relacionado a um ensino semipresencial ou ensino híbrido (DE SOUZA; DE ANDRADE, 2016).

Uma das maneiras de combinar as atividades presenciais e a distância é a metodologia conhecida como sala de aula invertida ou **flipped classroom**. Segundo essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material disponível em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) antes de frequentar a sala de aula, que passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projetos, discussões, práticas de laboratórios, entre outros, com o apoio e mediação do professor e colaboração dos colegas (SUHR, 2016; VALENTE, 2014). Esta inversão é muito mais do que uma mudança nos horários e dos espaços físicos. Trata-se de um processo de aprendizagem que se realiza de fato, de maneira diferente, com a vantagem de o aluno aprender de forma mais personalizada, com autonomia para desenhar, programar seu aprendizado na valorização de suas habilidades e competências, tendo o professor como um facilitador do processo de aprendizagem (DE SOUZA; DE ANDRADE, 2016).

O desenvolvimento do processo da sala de aula invertida requer o uso intensivo das tecnologias digitais para a transmissão dos conceitos ao estudante, dando espaço para que nas aulas propriamente ditas o professor possa utilizar atividades mais interativas e práticas, que desenvolvam habilidades de raciocínio mais complexas. O material instrucional criado pelo professor é disponibilizado aos alunos de diversas maneiras: tutoriais, roteiros de estudo, vídeoaulas, indicações de leitura, entre outros. Em todos os casos citados, trata-se de material elaborado especificamente para este fim e aos quais o aluno acessa por meio de plataformas de ensino ou ambientes virtuais de aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2012)

A metodologia da sala de aula invertida delega maior autonomia ao estudante que escolhe os horários e dita o ritmo de seu próprio estudo. Além disso, a metodologia



busca formar pessoas mais ativas, uma vez que no momento presencial, o estudante age ativamente para realizar as tarefas propostas pelo docente, que faz a mediação do processo. Para Schneider et al.(2013) na sala de aula invertida, existe a possibilidade de organização curricular diferenciada, que permita ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno.

Outra metodologia do ensino híbrido, aplicada pelos docentes durante o processo, é denominada rotação por estações de aprendizagem. Nessa categoria, como mostra a **figura 1**, o professor organiza a sala em pontos específicos ou estações, sendo que pelo menos em um desses pontos específicos haverá uma atividade online. Existe uma programação fixa para que os alunos possam fazer um rodízio por essas estações em um tempo que poderá ser estabelecido pelo professor ou até que o aluno cumpra o objetivo da aprendizagem da estação. Um desses pontos específicos determinados deverá ser uma estação para aprendizado on-line e os outros podem incluir atividades, como instruções para pequenos grupos ou toda a classe, projetos em grupo, tutoria individual ou ainda tarefas escritas (STAKER; HORN, 2012).

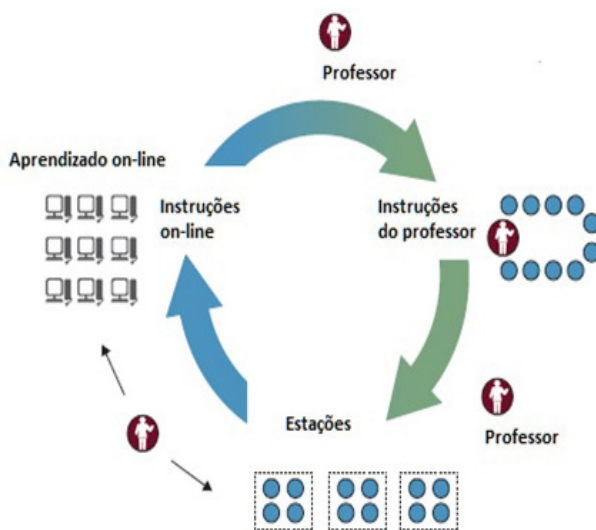


Figura 1. Rotação por estações de aprendizagem.

O modelo de Rotação por Estações de Trabalho traz diversos benefícios tais como: o aumento das oportunidades do professor de trabalhar com o ensino e aprendizado de grupos menores de estudantes; o aumento das oportunidades para que os professores forneçam feedbacks em tempo útil; oportunidade dos estudantes aprenderem tanto de

forma individual quanto colaborativa; e, por fim, o acesso a diversos recursos tecnológicos que possam permitir, tanto para professores como para os alunos, novas formas de ensinar e aprender (DE SOUZA; DE ANDRADE, 2016). É importante oportunizar pelo menos uma estação com atividades colaborativas. Aprender com os colegas torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo.

O presente trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios, dificuldades e pontos positivos da aplicação prática das metodologias ativas de ensino híbrido, sala de aula invertida e rotação por estações de aprendizagem, por um grupo de professores do ensino médio e técnico do IFTM campus avançado Uberaba Parque Tecnológico, baseando-se nos registros realizados por esses docentes.

Espera-se com essa proposta, verificar também se a aplicação das metodologias híbridas pode otimizar o tempo de aula de maneira a aprofundar um determinado tema, ampliando as condições de aprendizagem, além de ressignificar o papel do professor, que sai do centro para o papel de mediador ou facilitador do processo de aprendizado.

## **2 | METODOLOGIA**

A princípio, no primeiro semestre de 2018, houve uma proposta direcionada a nós professores, participantes da Oficina de Formação Continuada “Personalização e Tecnologias na Educação”, para que experimentássemos novas formas de atuação, refletindo sobre elas e, nesse movimento, verificar até que ponto essas novas formas de condução das aulas poderiam impactar nos resultados esperados. Durante esses encontros da oficina pedagógica um grupo de 11 (onze) professores do Instituto Federal do Triângulo Mineiro campus avançado Uberaba Parque Tecnológico tomou conhecimento das diversas abordagens pedagógicas, dentre elas, o ensino híbrido e das metodologias ativas. Esses docentes foram estimulados a preparar e desenvolver as metodologias de ensino híbrido, com a prática pedagógica da sala de aula invertida associada a rotação por estações de aprendizagem. Todos os docentes tiveram um tempo para planejar e aplicar a metodologia da sala de aula invertida e rotação por estações em suas aulas, engajando com o processo de ensino de suas disciplinas.

A metodologia aplicada foi praticamente a mesma por todos os onze docentes que integraram o grupo, seguindo o método descrito por Bergmann e Samns em 2012. Os professores alimentaram o ambiente virtual, denominado virtual IF ou utilizaram o software Moodle para postar arquivos, resumos, vídeos e exercícios. Os estudantes acessaram em suas residências, lan-houses ou pelo próprio smartphone o ambiente virtual, denominado virtual IF ou o Moodle, onde puderam assistir as vídeoaulas, fazer a leitura prévia de textos e realizar algumas atividades online. Dessa forma, os estudantes tiveram como planejar seus estudos, com a comodidade e autonomia de estudar onde e quando desejar.

Em aula posterior, no momento presencial, houve a aplicação de situações práticas,

resolução de problemas e organização de sequências didáticas que buscaram promover a reflexão sobre os conteúdos. Cada um dos docentes do grupo realizou a aplicação de outra metodologia ativa, a rotação por estações de aprendizagem. Para realizar essa dinâmica, os docentes organizaram a sala de aula e montaram três ou quatro estações, de acordo com o tempo de aula e número de alunos por sala. Nessa metodologia de rotação por estações, os alunos passam de estação em estação realizando atividades práticas, sendo que pelo menos uma das estações, apresenta uma atividade online. O tempo em cada estação foi determinado pelo professor observando-se o desenvolvimento das atividades nesse novo modelo de ensino. Nesse momento, os docentes puderam fazer a mediação das atividades e auxiliar nas reflexões.

A avaliação das atividades, no momento presencial, foi feita pela observação da participação dos estudantes e por uma ferramenta com o uso do aplicativo **Plickers**. Nesse aplicativo, a resposta dos alunos, que é mostrada em cartões, pode ser escaneada pelo professor utilizando um dispositivo móvel, como um smart phone. O resultado é obtido instantaneamente, em tempo real, uma vez que o aplicativo gera e salva o desempenho individual dos alunos, criando gráficos e dados. Assim, foi possível avaliar a atividade e obter um feedback com as respostas dos estudantes, de forma instantânea.

Depois de aplicarem as metodologias em suas aulas, os docentes anotaram suas impressões utilizando o Método Cornell de Anotações. Depois, responderam a um questionário pelo Google forms. As perguntas envolviam vários aspectos avaliativos das metodologias: O que achou mais difícil ao elaborar a atividade? O que achou mais difícil ou complicado ao aplicar a atividade? O que avalia como positivo dessa experiência em relação a sua prática pedagógica? O que avalia como positivo dessa experiência em relação ao envolvimento, participação e aprendizagem dos alunos? O que você faria diferente da próxima vez? As respostas do questionário foram analisadas e agrupadas.

Após algumas semanas, em um outro momento, os professores se reuniram para relatar, apontar e discutir os aspectos positivos e os principais desafios na aplicação prática da metodologia da sala de aula invertida. As falas e os pontos em comum foram registrados para posterior análise.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O primeiro desafio destacado por todos os professores foi a falta de preparo e motivação de alguns alunos para a atividade. Certos alunos esperam e desejam aulas expositivas. A escola lhes ensinou que o professor explica e coordena as atividades e o aluno ouve e executa. Há uma certa resistência desses alunos para a sair do método tradicional. No entanto, foi relatado que, com o desenrolar das atividades, o envolvimento e engajamento dos estudantes permitiu que eles se sentissem como parte do processo, tornando possível quebrar tal resistência.

Todos os docentes apontaram uma grande dificuldade de produzir ou encontrar material com textos e vídeos adequados e mais indicados para os estudantes. Torna-se dispendioso o tempo para elaborar textos e gravar as vídeoaulas. A internet apresenta uma gama de vídeoaulas e textos, todavia, também é necessário muito tempo para escolher os conteúdos e vídeos que estejam com linguagem e abordagem adequadas, que sejam motivadores e que possam cumprir os objetivos de aprendizagem. Um dos professores mencionou: “O principal obstáculo na elaboração do material a ser disponibilizado aos estudantes é com relação a torná-lo atrativo, uma vez que não estarei presente para motivá-los no momento de leitura dos documentos, no assistir dos vídeos, entre outros”. Esse esforço inicial no planejamento, elaboração dos materiais é muito importante para mudança das aulas e saída do modelo tradicional.

Outro grande desafio relatado por todos os professores, que merece destaque nesse artigo, é que uma parte dos estudantes não têm cumprido a sua parte no auto estudo pois, não fazem as leituras, não assistem as vídeo-aulas e não fazem, previamente, as atividades postadas no Ambiente Virtual. Apesar de todos os alunos afirmarem que possuem alguma forma de acesso online, sabe-se que uma parte deles não tem equipamento e que a grande maioria tem internet limitada de dados móveis. Este estudo não avaliou as dificuldades de acesso à internet. Contudo, por meio da análise da participação dos estudantes nos grupos foi possível estimar que uma média em torno de 20% a 30% dos discentes não fizeram a atividade prévia e não acessaram o ambiente virtual, antes da aula presencial. Um dos professores relatou: “Minha experiência docente me levou a crer que não haveria ganhos sem a completa participação dos estudantes, o que de início realmente aconteceu. Nas primeiras aulas a participação daqueles que fizeram o dever de casa foi muito baixa, causando, conseqüentemente um baixo rendimento da aula. O que deveria ser apenas uma aula de dúvidas e atividades quase voltou ao método tradicional”.

Os alunos que não estudaram antes da aula apresentaram muita dificuldade, e muitas vezes não tiveram condições de debater os conteúdos e realizar as atividades propostas nas estações de aprendizagem, no momento presencial. Essa é a maior dificuldade de realização da metodologia da sala de aula invertida, pelo que também foi relatado em outros artigos (FROTA, 2018; SUHR, 2016; VALENTE, 2014). Entretanto, alguns docentes que executaram essa metodologia notaram uma tendência por parte dos alunos, que não fizeram o estudo on-line, de perceber a necessidade de mudança de atitude.

Os encontros da oficina foram produtivos e tiveram sucesso no treinamento para capacitação e aprimoramento dos professores com as metodologias ativas e uso dos aplicativos. A maioria dos professores não mencionou grandes dificuldades em trabalhar no ambiente virtual e no manuseio dos aplicativos digitais. Todavia, dois professores relataram problemas durante o processo com o funcionamento do aplicativo Plickers como ferramenta avaliativa. Muitos professores usaram o Plickers para avaliar suas atividades durante o processo. A observação da **figura 2** com o uso de um aplicativo de QR code

mostra o material e os cartões do Plickers elaborados por um dos docentes.



Figura 2. Cartões Plickers e teste de uma estação.

(Para acessar use um app leitor de QR code).

Durante o rodízio nas estações de aprendizagem, nas atividades em grupo, alguns docentes relataram a dificuldade apresentada por alguns alunos de trabalhar cooperativamente em equipe. Existem aqueles que não se socializam e os que querem resolver tudo sozinho em nome do grupo. Os docentes souberam contornar essas questões conduzindo os trabalhos nas estações de atividades colaborativas.

Alguns professores tiveram dificuldade em administrar o tempo em cada uma das estações de aprendizagem, principalmente os docentes que tem uma aula semanal. Nesse caso, as aulas precisam ser muito bem planejadas equacionando-se o número de estações com o tempo mínimo e máximo para que o aluno cumpra os objetivos de aprendizagem da estação.

Há um consenso de que o exercício dessas metodologias melhorou a prática docente demonstrando que estes docentes acreditaram na proposta da sala de aula invertida e da rotação por estações de aprendizagem. Um dos professores mencionou: [...] A partir do momento em que aventurei na metodologia da sala invertida tive a convicção de que o caminho é de continuar com as experiências”. Outro docente também afirmou: “Foi possível colocar em prática o processo de ensino e aprendizagem de forma divertida, dinâmica e eficiente”.

Outro ponto positivo para os professores foi o melhor aproveitamento do tempo disponível em aula, uma vez que o estudante pode pesquisar sobre o assunto antes da explicação do professor. Segundo um dos professores “[...] economiza muito tempo e abarca mais conceitos que se quer trabalhar em um encontro de duas aulas. Possibilita também trabalhar mais intensamente a prática com exercícios e outras atividades nas estações”. Favorece o protagonismo do estudante. Segundo o relato de outro professor do grupo: “[...] o estudante absorve melhor o conteúdo, demonstra mais interesse e participa da construção do conhecimento de forma mais autônoma”. Isso corrobora com os dados

publicados por Suhr (2016) e Fautch (2013) em que a metodologia invertida foi efetiva em uma sala de aula composta por poucos estudantes.

Uma grande vantagem da sala de aula invertida está no fato de que o estudante poderá estudar em seu ritmo, se apropriar ao máximo do conteúdo e rever os vídeos quando julgar necessário. Resumindo, o processo tem a vantagem de o estudante ter contato com o material didático antes da aula presencial (VALENTE, 2014). Nesse caso, os alunos se tornam corresponsáveis no processo educacional fazendo o levantamento de dados antes das abordagens conceituais e estudando por meio de recursos interativos. Por sua vez, o professor passa a atuar como mediador do conhecimento para tirar dúvidas, aprofundar o tema e estimular discussões no momento presencial.

Essas experiências com metodologias híbridas foram muito produtivas e provocaram reflexões sobre o fazer na sala de aula, sobre o papel do professor, quais caminhos e possibilidades existem para ensinar. Dessa forma, a metodologia da sala de aula invertida e a rotação por estações de aprendizagem podem ser consideradas práticas docentes que retiram o processo de ensino da inércia cotidiana e potencialmente podem contribuir para o aprendizado.

## 4 | CONCLUSÃO

O presente estudo discutiu os principais desafios relatados por um grupo de professores que aplicaram a metodologia da sala de aula invertida e a rotação por estações de aprendizagem, modelos de ensino híbrido que combinam educação formal com ensino remoto ou online. Estas metodologias têm sido muito utilizadas para complementar as atividades educacionais presenciais, com o objetivo de enriquecer o conteúdo e promover a interação entre professor e aluno. Essas abordagens também proporcionam aos alunos a possibilidade de acompanhar o conteúdo no tempo certo e no seu ritmo de aprendizagem e desenvolver atividades práticas individuais ou colaborativas.

A aplicação dessa metodologia oferece alguns desafios aos docentes que incluem a dedicação e o tempo necessários e para o planejamento, elaboração das atividades presenciais e do material para ser disponibilizado no ambiente virtual; a dificuldade de motivar e romper com a resistência dos estudantes que estão acostumados com o ensino tradicional e precisam se despertar para novas metodologias, a dificuldade em lidar com os estudantes que não realizam o auto estudo por não acessarem previamente o material no ambiente virtual, além da dificuldade de administrar o tempo durante as estações somada à dificuldade de fazer alguns alunos trabalhar em grupo.

Contudo, na visão dos docentes as aulas foram mais proveitosas com melhor utilização do tempo da aula com atividades práticas, o que compensou o tempo gasto na elaboração dos vídeos e das atividades online e presencial. Houve a percepção de que a grande maioria dos estudantes conseguiu realizar o auto estudo e participar ativamente e

de forma autônoma no processo, colaborando para o sucesso das metodologias. Dessa forma, apesar dos desafios encontrados, a aplicação prática da metodologia da sala de aula invertida associada com a rotação por estações de aprendizagem mostraram-se efetivas na aprendizagem de estudantes do ensino médio-técnico. Essas práticas híbridas mudam a “ordem natural das coisas” mobilizando os discentes para serem os autores da própria aprendizagem se apropriando recursos digitais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Edileide; ASSIS, Cibelle.; MARTINS, Fagner Silva. Inclusão Digital e o Ensino de Matemática em Escolas Públicas: Vivências no Programa Informat/Proext. **Anais do XXI Workshop de Informática na Escola (WIE 2015)**, v. 1, p. 340, 2015.

DE SOUZA, Pricila Rodrigues; DE ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983-1838**, v. 9, n. 1, p. 03-16, 2016.

BACICH, Lilian.; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, v. 17, n. 25, p. 45–47, 2015.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington, DC: **International Society for Technology in Education**, 2012.

DOS SANTOS, Cenilza Pereira; SOARES, Sandra Regina. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 353-369, 2011.

FAUTCH, J. M. The flipped classroom for teaching organic chemistry in small classes: is it effective? **J. Name**, v. 00, p. 1–3, 2013.

FROTA, Gustavo Linhares Lélis. SALA DE AULA INVERTIDA. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / **Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância - CIET:EnPED**, 2018.

MARIN, Maria José Sanches et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13–20, 2010.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

SCHNEIDER, E. I. et al. Blended Learning. Experiência Flipped Classroom. v. 8, p. 68–81, 2013. Disponível em:

<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/499>. Acesso em: 02 abr. 2018.

STAKER, H.; HORN, M. B. Classifying K-12 Blended Learning. **Innosight Institute**, n. May, p. 22, 2012.

SUHR, Inge Renate Frose. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **Revista Transmutare, Curitiba**, v. 1, n. 1, p. 4-21, 2016.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, p. 79-97, 2014.



## GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA E SUA GUERRA DE BOTÕES

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 03/07/2020

### Wallace Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato Grosso,  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado em Educação  
Cáceres – MT  
<https://orcid.org/0000-0002-6367-6361>

### Kássia Auxiliadora Filiagi Gregory

Universidade do Estado de Mato Grosso,  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado em Educação  
Cáceres – MT  
<https://orcid.org/0000-0001-9090-6946>

### Maritza Maciel Castrillon Maldonado

Universidade do Estado de Mato Grosso,  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado em Educação  
Cáceres – MT  
<https://orcid.org/0000-0001-6574-4463>

**RESUMO:** Neste texto, propomos problematizar, através do filme A Guerra dos Botões e das narrativas dos praticantespensantes da educação, possibilidades de explorar os dispositivos instalados nos espaços escolares com o intuito de pensar o conceito de diferença apresentado por Gilles Deleuze (1988). As narrativas em questão foram produzidas em uma das sessões do Cineclube (Re)Existência, onde foi exibido o filme A Guerra dos Botões. Em diversos momentos o filme apresenta cenas

onde os diálogos entre garotos manifestam um discurso dominante e hegemônico que desmerece e subjuga a participação de uma garota em seu bando, por esta ser do gênero feminino. Percebemos que, embora o filme tratasse a todo instante desta temática, não foi constatada em nenhuma narrativa dos praticantespensantes, o papel da menina, da mulher, muito menos as condições que possibilitaram essa inferiorização. Será isso ainda “normal” no cotidiano escolar dos dias atuais? Por que situações como esta são difíceis de lidar? É desconfortante pensar de outra maneira o papel feminino na sociedade? Essas foram nossas inquietações que movimentaram este texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** diferença, gênero, currículo, cinema, escola.

### GENDER AND SEXUALITY AT SCHOOL AND ITS BUTTONS WAR

**ABSTRACT:** In this text, we propose to problematize, through the film The War of the Buttons and the narratives of practitioners/ thinking about education, possibilities of exploring the devices installed in school spaces in order to think about the concept of difference presented by Gilles Deleuze (1988). The narratives in question were produced in one of the Cineclube (Re) Existência sessions, where the film The War of the Buttons was shown. At different moments, the film presents scenes where the dialogues between boys manifest a dominant and hegemonic discourse that belittles and subdues the participation of a girl in his band, because she is female. We noticed that, although the film dealt

with this theme at all times, the role of the girl, the woman, much less the conditions that made this inferiorization possible, was not found in any narrative of the practitioners/thinking. Is this still “normal” in today’s school routine? Why are situations like this difficult to deal with? Is it uncomfortable to think of the female role in society differently? These were our concerns that moved this text.

**KEYWORDS:** difference, gender, curriculum, cinema, school.

## 1 | O FILME COMEÇOU...

“Saia daqui eu já disse” – “Garotas servem só para costurar” – “É menino ou menina?” – “Nem ela sabe” (Filme: *A Guerra dos Botões*, 2011). Com estas frases ditas logo no início do filme *A Guerra dos Botões* - título original em francês *La Guerre des Boutons* dirigido por Yann Samuel (2011), iniciamos este artigo que busca problematizar os cotidianos escolares através de filmes. No diálogo que aparece na epígrafe deste texto, que é a reprodução de conversas dos garotos, proferido a uma garota que vislumbra fazer parte de seu bando, percebemos um discurso dominante e hegemônico que desmerece e subjuga o papel feminino na sociedade. Segundo o sociólogo Richard Miskolci (2010, p. 59) “concepção dominante de nação minimizava a função das mulheres a trabalhos domésticos, reprodução e ao cuidado dos homens, pois estes eram os verdadeiros cidadãos”.

*A Guerra dos Botões* foi um dos filmes exibido na sessão do Cineclube (Re)Existência criado pelo Ateliê de Educação e Imagem (AIE), vinculado ao projeto “Cinema, Infância e Diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo”, que tem por objetivo problematizar concepções de infâncias e diferença a partir de imagens e sons produzidos no cinema, oportunizando aos *praticantespensantes* do cotidiano educacional pensarem de forma diferente aquilo que vem sendo *pensadopracicado* na educação escolar” (MALDONADO, 2015, p.08). Sobre o termo *praticantespensantes* compartilhamos da ideia de Alessandra Nunes Caldas e Nilda Alves, segundo as autoras:

Estes termos, como muitos outros, aparecem nas pesquisas da corrente em que trabalhamos para mostrar os limites do modo dicotomizado de pensar, desenvolvido com as ciências na Modernidade, quando pesquisamos as redes cotidianas de conhecimentos e significações (2014, p. 187).

Os filmes exibidos nas sessões do Cineclube (Re)Existência são considerados *intercessores* para o pensamento e as narrativas e imagens produzidas a partir das conversas com os *praticantespensantes* da educação são consideradas *personagens conceituais*.

O filme se passa nos anos 60, época em que papéis masculinos e femininos eram bem demarcados. Por isso, podemos perceber o filme como um agente potencializador do pensamento, levando-nos a pensar sobre a existência desta dicotomia nos dias atuais. Também contribui na medida em que força nosso pensamento a pensar novas possibilidades e outros papéis que poderão ser assumidos pelos *praticantespensantes* do

cotidiano escolar.

Assim, nos propusemos, neste texto, a problematizar, através do filme *A Guerra dos Botões* e das narrativas dos *praticantespensantes* da educação, possibilidades de explorar os dispositivos instalados nos espaços escolares com o intuito de pensar o conceito de *diferença* apresentado por Gilles Deleuze (1988). Apostamos que os encontros nas sessões do Cineclube, podem, quiçá, produzir agenciamentos coletivos que possam engendrar práticas pedagógicas cotidianas potencializadoras para produzir diferenças.

## 2 | PENSAR ATRAVÉS DO CINEMA – COMO DESAFIO

O cinema se constitui em uma importante mídia que, através de suas imagens e sons, tem influenciado as biografias dos expectadores, ofertando múltiplos sentidos ao sujeito moderno. Para o filósofo francês Gilles Deleuze, as imagens e narrativas cinematográficas permitem desconstruir clichês - já impregnados em nosso cotidiano - forçando o pensamento a pensar outras possibilidades.

Para Deleuze (*apud* GUERÓN, 2011) cinema e realidade não se distinguem, pois o cinema é uma potência do real, ou seja, uma força que nos instiga a pensar sobre e a partir de nossos encontros em *espaçotempos* distintos. A partir dessa perspectiva, concebemos que os conhecimentos são tecidos em redes educativas (ALVES, 2001, p. 8). Ou seja, compreendemos que o conhecimento não se realiza através de vias únicas, principalmente, para tantas pessoas que podem se comunicar, receber e produzir conteúdo participando dos modos de vidas das sociedades integradas do capitalismo avançado.

Neste sentido, o Ateliê de Educação e Imagem (AIE) situa-se em uma perspectiva que rompe com a ideia de uma investigação a procura um modelo “ideal” e “verdadeiro” servindo de parâmetro para o conhecimento (MALDONADO, 2015). O cineclube (Re)Existência, é concebido como *espaçotempo* destinado a discutir e pensar a partir de filmes. Seu intuito é potencializar as conversas entre os *praticantespensantes* da educação e perceber por meio delas, como os filmes desestabilizam concepções de diferença, educação, currículo, cotidiano escolar e infâncias.

As ações do AIE transitam *entre* o pensamento pós-estruturalista, tendo como principais interlocutores Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, Sílvio Gallo, Rodrigo Guéron e os estudos dos cotidianos, de Nilda Alves, Inês Barbosa Oliveira e Carlos Eduardo Ferraço (MALDONADO, 2015).

Os filmes assistidos no Cineclube são concebidos como *personagens conceituais*, pois movimentam o pensamento e permitem a identificação de clichês e a desconstrução dos mesmos. Para Guéron (2011, p.14) clichê é “uma espécie de imagem-lei, de imagem-moral, que age como um mecanismo padronizador e determinador de valor”. Dessa forma, vemos a necessidade de romper com paradigmas já ossificados pela sociedade sendo necessárias novas práticas, novas vivências, novos modos de constituição do sujeito, como

nos inspira Guattari,

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho: todo um programa parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do socius em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época (GUATTARI, 1997, p.55).

Sobre o cinema Medeiros (2009, p. 02) afirma:

O cinema e a linguagem imagética, numa sociedade técnica são, cada vez mais elementos de ligação entre educadores e seus educandos, entre o conhecimento e a vida. Em razão da proximidade que as imagens estabelecem com o público, e pelo fato de satisfazerem à necessidade humana de se expressar, de se ver e de interagir, tornam-se hegemônicas em nossa cultura e fundamentais para compreensão de nossa realidade contemporânea.

Assim, ao estimular as experiências através do pensamento sobre os filmes buscamos desconstruir o engessamento da potência criadora, visando produzir diferenças, criando novas possibilidades de pensamento que fluam para além dos clichês.

### **3 | A GUERRA DOS BOTÕES VAI COMEÇAR...**

A Guerra dos Botões é um filme francês, adaptação do romance homônimo escrito pelo francês Louis Pergaud, em 1912. Situado na França dos anos 60, traz a história dos Longevernes, um grupo de garotos da aldeia homônima que mantém uma rivalidade tradicional com os Velrans, de uma aldeia vizinha. Trata-se do clichê da velha guerra de gangues, remodelada para o universo infantil. O atual líder dos Longevernes é Willian Lebrac, exemplo de coragem para seus companheiros que, porém, precisa lidar com problemas em sua casa, ajudando sua mãe viúva a cuidar de suas duas irmãs e problemas na escola, reflexo de sua rebeldia evidenciada na adolescência que o faz ter baixo desempenho escolar.

O filme retrata a França da década de 60, período em que também ocorre a Guerra da Argélia (1954-1962), assim observa-se no decorrer do filme que as brincadeiras das crianças eram todas voltadas para a guerra. O auge das batalhas entre as crianças se dava quando os ganhadores arrancavam os botões da camisa dos adversários. Isto para as crianças significava muito, pois ao chegar as suas casas sem os botões seriam punidos por seus pais.

No início do filme podemos perceber que o grupo de meninos da aldeia Longevernes manifesta preconceito no melhor estilo “Clube do Bolinha”, ao não aceitarem que Lanterna, uma garota, faça parte de seu bando. Profere a ela insultos para que desista da ideia de integrar o grupo. E, no decorrer do filme, notamos que a ajuda de Lanterna é essencial para o bando ganhar algumas batalhas.

Outro ponto importante a observar são as diferentes faixas etárias das crianças dentro de uma mesma sala de aula em que todos ficavam juntos e apreendiam o mesmo conteúdo, havendo somente uma separação por sexo, ficando meninas para um lado e meninos para o outro.

*A Guerra dos Botões* retrata a história e os costumes de uma época, porém aborda assuntos de suma importância ainda nos dias atuais, como: a discriminação pelo sexo oposto, a solidariedade, o companheirismo, brincadeiras saudáveis e livres, o respeito, o medo, primeiro amor, aventura, criatividade, união, amizade verdadeira, sinceridade, traição, lealdade, alegria, dentre outros assuntos que o filme faz refletir.

Ao final, Willian Lebrac ganha uma bolsa de estudos e deixa a aldeia, porém antes de ir deve escolher um novo líder. Sem muito hesitar concede a liderança do bando dos Longeverner à Lanterna. Os outros meninos do bando novamente questionam, pois ela é menina e não deveria liderá-los.

O filme traz muitas provocações. Percebemos que muitos assuntos abordados reverberam no cotidiano escolar. A indisciplina, a cooperação, o papel do professor, a superação e questões de gênero estão presentes no filme e também presentes no cotidiano das escolas dos dias atuais. Nesse sentido, o filme torna-se uma potência para pensarmos a escola e o currículo que temos *trabalhadopensado*.

Ao final da exibição do filme foi realizada uma roda de conversa com os *praticantespensantes* de cotidianos escolares do município de Cáceres-MT. Partindo de outros contextos socioculturais, problematizamos conhecimentos e práticas por eles produzidos a partir da intercessão do filme.

Compreendemos, neste texto, que as imagens e sons veiculados no filme francês *A Guerra dos Botões*, instigam nosso pensamento a pensar os “mundos culturais” dos *praticantespensantes* (professores) em relação às infâncias, à diferença e ao currículo bem como nos ajudam a problematizá-los, questioná-los, desmanchá-los e esquadrinhá-los pensando, conjuntamente, que outros mundos, outras infâncias, outras sexualidades, outras cores, outras multiplicidades/singularidades, podem constituir diferença em nós. Podem nos afetar, edificando outros modos de concebermos e lidarmos com as infâncias e a diferença na educação, no cotidiano escolar e no currículo.

#### **4 | FORÇANDO O PENSAMENTO A PENSAR: AS NARRATIVAS...**

Partimos do princípio de que o filme apresenta imagens, narrativas e sons que provocam nosso pensamento a pensar e que se afastam da pretensão de representar na mesma medida em que se constitui em potência criadora. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2010, p. 79) nos inspiram nesta pesquisa ao nos falarem de personagem conceitual enquanto “o devir ou o sujeito de uma filosofia” (...) “verdadeiros agentes de enunciação”, ou, enquanto intercessor, cristal ou germe de pensamento. Para eles, o essencial para o

pensamento pensar são os intercessores. Deleuze (1992) nos diz sobre esse personagem da vida:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (DELEUZE, 1992, p 156)

Na sequência apresentamos as narrativas e as reflexões dos *praticantespensantes* da educação após a exibição do filme *A Guerra dos Botões*. As transcrições das narrativas se encontram como na filmagem original, pois o projeto passou pelo comitê de ética da UNEMAT e todas as imagens e narrativas utilizadas estão autorizadas pelos participantes do cineclube que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, porém como forma de garantir o anonimato dos professores e professoras, praticantespensantes da pesquisa, optamos por nomeá-los com nomes de árvores frutíferas.

A gente pode perceber a liberdade, a gente pode perceber a união entre todos, a gente pode perceber a traição que existiu e mais do que isso eu vi, assim, “um acreditar” daquele professor sobre aquele aluno [...] conseguiu ver naquele aluno o quanto ele tinha pra dar ainda e ele, entendeu. [...] olha, eu penso assim, que nós professores, nós devemos acreditar, acreditar nas melhores... nas melhores coisas, nos melhores detalhes de cada aluno. [...] mas que nós como professores, como educadores, [...] devemos acreditar mais em nossos alunos, tá?

Professor Limoeiro

Percebemos que imagens fílmicas fizeram com que os *praticantespensantes* da educação problematisassem não somente as cenas exibidas no cineclube, mas que realizassem essa transposição para o cotidiano da escola, repensando suas ações pedagógicas, como revela a narrativa do Professor Limoeiro.

Em sua análise sobre a importância do cinema nos dias atuais e na escola Medeiros (2009, p. 03) afirma que “se as imagens midiáticas disseminam ideias, valores, e comportamentos, elas devem ser problematizadas nos tempos e espaços escolares, favorecendo o desenvolvimento das aprendizagens sobre a existência humana”.

As narrativas que seguem abordam temas caros ao cotidiano escolar como indisciplina, práticas pedagógicas, violência, porém como poderemos observar, nenhuma menção é feita a questões referentes a gênero e sexualidade que se encontram tão presentes no filme. A Professora Amoreira relatou experiências vividas por ela em sua

infância que foram lembradas através do filme no comentário que segue:

Assim... o que me lembrou muito vendo o filme, assistindo, foi a infância também. Até porque este menino ele tinha... era uma família humilde, que tinha uma grande responsabilidade com os irmãos, com a mãe por ter perdido o pai. Então, eu me vi né? Eu me vi criança que, assim, não que eu tenha perdido o pai, mas foi semelhante. Eu era uma criança que vinha para a escola, mas que não tinha muita coisa. Quando eu vinha pra escola pra fazer, porque minha mãe trabalhava fora e nessas, quando eu chegava em casa com bastante dever pra fazer, eu me empolgava no dever e não fazia o que ela tinha me recomendado, eu levava puxões de orelhas e também vejo isso hoje como professora com alunos meus.

Professora Amoreira

Assim, o cinema é um tipo de filosofia, é um exercício de pensamento, com a ressalva de que não carece de conceitos, mas de sensações que produzem subjetividades na medida em que causam um estado de estranhamento entre o olhar e o desenrolar da estória. Para Carvalho e Silva, o cinema é uma força que nos leva ao movimento do pensar, propiciando encontros, experiências, e que nos possibilita a surpresa, o choque, o silêncio, a indagação, permitindo habitar outros/novos territórios ainda não sentidos e vividos (DELEUZE *apud* CARVALHO & SILVA, 2014).

Vemos o cinema permitindo o pensamento pensar para além do que estava posto na tela, para além do que estava definido pelo roteiro, pelo enredo, pela estória. Estas novas possibilidades de pensar para além do filme é que permitem, também, pensarmos para além do cotidiano escolar. Assim, os *praticantespensantes* da educação, ao realizarem suas narrativas, as fazem para além do que foi visto contextualizando com seus cotidianos. Embora a professora Amoreira rememore, com o filme, o seu passado, ela pode, talvez, fazer com que essa lembrança a modifique, a torne outra em comportamentos e práticas como mulher, mãe, professora. Talvez outros territórios estejam sendo aí construídos e o processo de desterritorialização esteja acontecendo. Isso é friccionar o pensamento. Isso é forçar a pensar. Essa é a força criativa do cinema que os componentes do AIE tentam, com o projeto desenvolver.

Outras narrativas mencionaram a importância de se criar um vínculo de confiança com o aluno e, talvez, alcancem outros territórios nas práticas cotidianas escolares:

[...] A mudança aconteceu a partir do momento que ele se sentiu útil, ele sentiu que ele era capaz de mudar. [...] quando o professor consegue criar esse vínculo com o aluno, mostrar que ele é capaz, que ele é importante, independente dos meios de como é a família, de renda, do amor que é demonstrado por ele [...].

Professora Mangueira

Outras narrativas rememoram as traquinagens de infância que eram articuladas enquanto crianças e que hoje, na condição de professores, coordenadores, enfim, *praticantespensantes* da educação, são questionadas, cobradas e discutidas com os alunos:

[...] quando fechava, colocava o balde na porta do banheiro e se alguém entrasse, ao abrir a porta... a urina né? (risos). Não era nem água, mas talvez colocava água. Hoje, como eu sou coordenador, eu estou coordenador hoje, e aí a gente briga com a gurizada e eu tava aqui pensando assistindo o filme.

Professor Laranjeira

No início deste texto chamamos a atenção para o tratamento dado a Lanterna no filme, problematizando, com ela, o papel da mulher e sua minimização. Podemos perceber que embora o filme tratasse do tema em momentos tão perceptíveis, não fora constatada nenhuma narrativa acerca do papel da menina, da mulher, muito menos o porquê dessa inferiorização. Será isso ainda “normal” no cotidiano escolar dos dias atuais? Por que situações como esta são difíceis de lidar? É desconfortante pensar de outra forma o papel feminino na sociedade?

Com estes questionamentos partimos para o próximo questionamento que trazemos no texto, que é o silenciamento das questões de gênero e sexualidade, principalmente no que diz respeito à menina/mulher.

## **5 | POR ONDE ANDARÁ A LANTERNA EM NOSSO PENSAMENTO?**

Lanterna - a garota do filme - assume ao fim da trama o papel de líder de um bando composto exclusivamente por meninos. Esse é um fato que não foi citado por nenhum dos *praticantespensantes* da educação presentes no cineclubes. Ou seja, uma cena marcante por todo diálogo que houvera não foi sequer lembrada, mencionada. Por quê? O que nos leva, enquanto *praticantespensantes* da educação, tratar como “banal” este tipo de comportamento a ponto de não sermos tocados ou incomodados?

Talvez a resposta esteja em como a mulher vem sendo constituída desde o início da colonização brasileira. Restringimo-nos aqui somente a este período, no entanto sabemos que a mulher luta por direitos há muito mais tempo que só os nossos quinhentos e poucos anos de colonização.

Assim, a idealização da mulher como boa mãe, amante, filha, esposa, cuidadora do lar sempre esteve ligada ao imaginário da sociedade ocidental. Somos frutos de uma sociedade patriarcal e que vê no masculino o sexo forte e nobre, caracterizando as relações de poder e autoridade.

Percebemos o que Safiotti (1981, p.34) descreve:



A ideologia machista, que considera o homem um ser superior à mulher, não entra apenas na cabeça dos homens. Também as mulheres majoritariamente, acreditam nestas ideias e as transmitem aos filhos. Quando proíbe os filhos de chorar, alegando que homem não chora, e exigem que as filhas se sentem como mocinhas, estão passando aos mais jovens este sistema de ideias que privilegia o homem em prejuízo da mulher.

Dessa forma, podemos pensar e contextualizar as condições que possibilitaram com que “as” *praticantespensantes* não citassem/mencionassem o papel de líder assumido por Lanterna ao fim da trama e todas as situações embaraços por ela vivenciadas.

Assim, consideramos necessário compreender que o simples fato de ser mulher não é condição para subalternização, desmerecimento, inferiorização, submissão, opressão, etc. Torna-se necessária uma abertura para que uma mudança de pensamento aconteça. Necessário se faz, assim, problematizar o processo de constituição histórico das mulheres, as condições que possibilitaram essa forma de pensar e não outra, as relações de saber e poder que fizeram com que passasse despercebida a luta travada, durante toda a trama, por Lanterna, para fazer parte do grupo.

Para Lisboa (2008, p. 02):

Empoderamento na perspectiva feminista é um poder que afirma, reconhece e valoriza as mulheres; é precondição para obter a igualdade entre homens e mulheres; representa um desafio às relações patriarcais, em especial dentro da família, ao poder dominante do homem e a manutenção dos seus privilégios de gênero. Implica a alteração radical dos processos e das estruturas que reproduzem a posição subalterna da mulher como gênero; significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes a autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir, bem como um rechaço ao abuso físico e as violações.

E ainda segundo a autora:

[...] o empoderamento das mulheres é condição para a equidade de gênero. O primeiro passo para o empoderamento deve ser o despertar da consciência por parte das mulheres em relação à discriminação de gênero: reconhecer que existe desigualdade entre homens e mulheres, indignar-se com esta situação e querer transformá-la (LISBOA, 2008, p. 02).

Mencionamos aqui a importância do empoderamento das mulheres, pois as relações de gênero nos atentam para construções sociais à respeito de homens e mulheres, porém não se limitando apenas a “noção” de homem e de mulher, mas as questionando.

Questionamos, assim: como nosso pensamento está acostumado a pensar? Se analisarmos que nossa forma de pensamento é dualista, ou seja, bem/mal, bonito/feio, alto/baixo, enxergamos um “padrão” de hierarquização que não é diferente com o masculino/feminino. Existindo aí, uma relação de poder desigual e por vezes, sutil.

Bourdieu (*apud* FRANÇA *et.al.*, 2009) chama a atenção de que, a associação

feita do feminino com a sensibilidade, a fraqueza ou a emotividade em contraposição à racionalidade e à força (atribuídos ao masculino) faz operar uma dimensão de poder que, na prática, leva a redução das possibilidades de ação, protagonismo e autonomia das mulheres.

Para tanto, é necessário pensar tais questões indagando-nos sobre essas diferenças que são constituídas num processo histórico e cultural. Mas pensar a diferença em si mesma, e não a partir de representações, como a filosofia clássica sempre o fez. Desta forma, podemos utilizar como referência para esse pensamento Gilles Deleuze (1988). O autor questiona toda a filosofia clássica e suas formas de representações que coloca a diferença como aquilo que se distingue de um modelo verdadeiro, ideal, normativo. Ou seja, a diferença é representada como o falso, o imperfeito, que causa o caos e a desordem.

A abordagem tradicional da filosofia tem a representação como fundamento do pensamento. A dicotomia entre o pensamento racional e os sentidos é centrada na busca de critérios de verdades que enalteçam a objetividade e evitam a subjetividade. Nesse sentido, a diferença é capturada pela representação. Por esta razão, podemos dizer que ao escrever sobre a diferença, Deleuze levará em conta a carga negativa com a qual a história da filosofia sempre a envolveu, que possivelmente o inquietou numa espécie de caos em seu próprio pensamento.

Diante desta perspectiva, faz-se necessário pensarmos a diferença no contexto do gênero e da sexualidade a partir de si mesma, longe de representações que afirmam ou excluem os sujeitos. A questão da sensibilidade, da fraqueza e da emotividade colocadas por Bordieu no parágrafo acima, nos leva a pensar como concebemos a diferença. A diferença, conforme vimos acima, segundo o ideário platônico, é aquela que resguarda o *eu soberano* e considera o que é diferente de mim, o *outro*. Nesse sentido, o diferente é sempre o lado negativo de uma positividade construída historicamente como sendo verdadeira, única e inexorável. Neste caso, seguindo este ideário, o diferente é o gênero feminino, pois se distingue de um modelo aceito, inquestionável, forte e representativo, colocando as meninas/mulheres como “tolerável”, questionável, fraco, numa representação do “menos”.

Os questionamentos aqui levantados, nos levam a pensar que, talvez, precisemos compreender a diferença a partir de um outro olhar para então nos darmos conta das relações de gênero e sexualidade que envolvem nossa sociedade patriarcal. Para Deleuze, a diferença é o princípio constitutivo da natureza. Ela é primeira com relação à identidade e à semelhança e é também ela que dissolve toda determinação, toda e qualquer estabilidade de um mundo que, apenas na aparência, é sólido e permanente (DELEUZE, 1988, p. 367). A analítica realizada por Deleuze ressalta a necessidade de retirar o rótulo de maldita da diferença e colocá-la no estatuto da produção e da criação, do fundo que vem à tona dissolvendo a forma já estabelecida *a priori*.

## REFERÊNCIAS

A Guerra dos Botões. Filme dirigido por Yann Samuell (La guerre des boutons) 2011.

CALDAS, Alessandra Nunes; Alves, Nilda. Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: Contatos entre os praticantes pensantes de currículos na internet. **Revista Teias** v. 15. n. 39. p.187-213 (2014). Disponível: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24489/17468>> Acesso em: 12 de jul 2017

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, pp. 133-184, 1995. In: FRANÇA, Fabiane Freire França; FELIPE, Delton Aparecido; BACARO, Paula Edicléia França. A problematização dos saberes de gênero no ambiente escolar: uma proposta de intervenção à Formação Docente. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009. p. 5933-5946. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2624\\_1849.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2624_1849.pdf)> Acesso em 15 de set de 2016.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed 34. 1992.

\_\_\_\_\_. A imagem-movimento. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985. In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da. O cinema como linguagem potencializadora dos processos de aprender-ensinar. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.32, n.63, p.77-91, dez. 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, M. O cuidado da verdade. In: Foucault, M. **Ditos e escritos**. (Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GUÉRON, Rodrigo. **Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

LISBOA, Teresa Kleba. O Empoderamento como estratégia de inclusão das mulheres nas políticas sociais. In: **fazendo gênero 8 – corpo, violência e poder**. Florianópolis, 2008. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST11/Teresa\\_Kleba\\_Lisboa\\_11.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST11/Teresa_Kleba_Lisboa_11.pdf)> Acesso em 22 de set de 2016.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Projeto: Ateliê de Educação e Imagem: CINEMA, INFÂNCIAS E DIFERENÇA: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo**. Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Educação, 2015.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de. Cinema na escola com Walter Benjamin. In: Reunião da ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? 32. 2009, Caxambu, MG. **Anais da 32ª Reunião Anual da Anped**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5653--Int.pdf>> Acesso em 10 ago. 2016.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2 ed. rev. e ampl. 2. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora – UFOP/Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

# CAPÍTULO 8

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DESAFIO CONTEMPORÂNEO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 07/07/2020*

### **Jurema Pires Soares**

Conselho Estadual de Educação de Roraima  
Boa Vista/Roraima  
<http://lattes.cnpq.br/2904456651656966>

### **Ilma de Araújo Xaud**

GT – Gestão Educacional e Formação de  
Professores de Roraima  
Boa Vista/Roraima  
<http://lattes.cnpq.br/0375832691729554>

### **Simone Rodrigues Batista Mendes**

Universidade Federal de Roraima – Instituto  
Insikiran de formação superior indígena  
Boa Vista/ Roraima  
<http://lattes.cnpq.br/1646623313218226>

**RESUMO:** A investigação apresenta uma reflexão sobre o tema avaliação da aprendizagem, no contexto da educação superior. Os desafios impostos ao professor universitário são múltiplos, dentre eles se destaca a avaliação da aprendizagem. A luz dos teóricos estudados descreve-se a trajetória da avaliação e suas concepções de acordo com a prática pedagógica dos professores. A metodologia seguiu um estudo não experimental, com enfoque qualitativo e bibliográfico. A investigação apontou que a prática avaliativa é um dos desafios no sentido de romper com o caráter excludente e classificatório da avaliação. Nesse sentido se faz urgente promover a construção de saberes que

atenda de forma qualitativa a formação inicial e continuada de professores. Portanto convém ressaltar a importância da formação centrada no processo de ensinar e aprender numa perspectiva intercultural com a função de acompanhar esforços, progressos e necessidades. A educação intercultural é um desafio para a prática docente diante das diferenças culturais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Avaliativa; Prática Pedagógica; Formação de Professores; Educação Superior; Educação Intercultural.

### **LEARNING ASSESSMENT: CONTEMPORARY CHALLENGE FACED IN TRAINING OF TEACHER**

**ABSTRACT:** The following research paper presents a reflection on the theme of learning assessment, in the context of higher education. The challenges imposed on the university professor are multiple, among them, the learning assessment stands out. In the light of the studied theorists, the evaluation's pathway and its conceptions are described according to the pedagogical practice of the teachers. The methodology followed a non-experimental study, with a qualitative and bibliographic focus. The investigation pointed out that the evaluative practice is one of the challenges in the sense of breaking with the exclusionary and classificatory character of the evaluation. Viewed in this way, it is urgent to promote the construction of knowledge that qualitatively confirms the initial and continuing training of teachers. Therefore, it is important to emphasize the importance of training centered on the process of teaching and learning in an intercultural perspective with the

function of monitoring efforts, progress and needs. Intercultural education is a challenge for teaching practice in the face of cultural differences.

**KEYWORDS:** evaluative practice, pedagogical practice, training of teachers, higher education, intercultural education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo aborda os desafios da prática avaliativa no ensino superior e, da educação intercultural, considerando que o papel das instituições educativas deve ir além da transmissão de um determinado conhecimento. As diferentes formas de ensinar e aprender devem favorecer ações educativas que permitam o desenvolvimento de competências e habilidades que resultem na interação entre natureza, homem e sociedade e no respeito às diversidades culturais.

Na literatura sobre o tema avaliação encontra-se a contestação sobre as práticas avaliativas de caráter autoritário e excludente, como também a luta a favor de uma avaliação no sentido dinâmico e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem.

Os relatos de pesquisas apontam para o não questionamento da avaliação no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e, sim, sua utilização como instrumento de seleção, discriminação e punição do erro. Conforme Luckesi (1999, p.34) “a prática da avaliação (...) estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática (...)”.

## 2 | CONTEXTO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Historicamente a educação brasileira está centrada na concepção de igualdade e homogeneidade e, conseqüentemente, as práticas avaliativas, seguiram a mesma direção. A avaliação educacional segue paradigmas que se direcionam a conservação ou a transformação da realidade. (Luckesi, 2008).

A avaliação, em seus ensaios de introdução no âmbito educacional, foi correlacionada ao sentido de medir. Segundo Depresbiteris (2009), a avaliação, sem as máximas humanas qualitativas, tem longínquas origens, remontando a mais de 2.000 anos antes de Cristo.

Para Vasconcellos (2007) a avaliação é observada na condição de exames, quando, em aproximados 2.205 a.C. o imperador chinês, historicamente conhecido como Grande Shun, a cada triênio, examinava os oficiais do império, promovendo-os ou demitindo-os, a partir dos resultados observados. No cerne do propósito avaliativo chinês, encontrava-se o fortalecimento e promoção do império, focando na capacitação dos oficiais, o status de força, habilidades e competências.

Luckesi (2005, p.15) analisa que “a partir dos anos setenta do século XX, passamos a denominar a prática de acompanhamento da aprendizagem do educando, de avaliação

da aprendizagem, mas, na verdade, continuamos a praticar exames escolares”.

A avaliação da aprendizagem vista como processo possui características oposta aos exames, pois na concepção de processo se preocupa em diagnosticar o sucesso ou as debilidades de aprendizagem para uma decisão qualitativa rumo à aprendizagem. Entretanto é dinâmica, inclusiva, democrática e dialógica.

Na contramão da avaliação concebida como processo, se encontra a prática da avaliação concebida com características de exames, que objetiva testar, medir, classificar e excluir. Nesse sentido Perrenoud (1999, p.9) diz que:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do Secundário, a orientação para diversos tipos de estudo, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros.

Assim, a prática avaliativa concebida na pedagogia de exames, centra-se na memorização de conteúdos e preconiza a classificação dos alunos. Libâneo (2008) é contrário à pedagogia de exames centrada em prêmio ou castigo para os alunos. Para o autor, a pedagogia de exames é marcada pelo autoritarismo, reprodução, dominação e submissão e, conseqüentemente, a avaliação escolar segue a mesma lógica.

A educação enquanto fenômeno da modernidade suscita reflexões no âmbito da sociedade. No campo educacional se faz necessário propostas que impliquem em mudanças qualitativas, em relação aos processos de gestão escolar, formação inicial e continuada de professores, processos de avaliação e currículo. As reflexões sobre a educação intercultural devem compartilhar da ideia de uma prática educativa democrática, não excludente e de respeito às diferenças.

Esta linha de pensamento é compatível com as características da avaliação formativa, cujo objetivo é acompanhar o ensino e aprendizagem numa perspectiva de processo. A avaliação concebida na perspectiva formativa é um ato pedagógico centrado no processo dialógico de ensinar e aprender.

Neste sentido direciona-se para a perspectiva de uma educação intercultural, que requer uma ação que atenda de forma qualitativa as individualidades de aprendizagens dos alunos. Luckesi (2011) compartilha da ideia que a avaliação formativa tem caráter democrático e deve estar a serviço de uma pedagogia voltada para a transformação da sociedade.

A avaliação entendida como processo requer uma prática pedagógica voltada para a superação de práticas avaliativas centradas na dominação e exclusão, pois proporciona informações qualitativas sobre o desenvolvimento do ato de ensinar e aprender. De modo que:

A avaliação tem como papel criar condições para que sejam obtidos resultados daquilo que se deseja alcançar, que é a qualidade do aprendizado do aluno. É preciso dar oportunidade para que o educando possa mostrar sua maneira peculiar de aprender e somar isso a suas experiências extraescolares. (SILVA, 2017, p.2)

Na atualidade destacam-se muitos estudos e questões desafiadoras a respeito da formação docente, dos processos educacionais, práticas pedagógicas e avaliativas. Dentre os desafios postos está a necessidade da reflexão das práticas avaliativas, da educação infantil ao ensino superior. Os estudos sobre a avaliação da aprendizagem a consagram como principal ferramenta do processo educacional, onde os resultados refletem um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais ao crescimento do professor e dos alunos.

### **3 | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO**

As pesquisas sobre formação docente e seus desafios centram-se na reflexão, criticidade e investigação sobre os processos de ensinar e aprender. Partindo desta premissa, os cursos de formação de professores devem objetivar a formação de conhecimentos e habilidades que atenda de forma qualitativa a formação profissional do professor de maneira que o mesmo exerça com excelência sua atividade docente e pedagógica.

Desta forma faz-se necessário salientar a importância da formação continuada enquanto prática formadora. Esta formação deve envolver aspectos relacionados às ferramentas tecnológicas, a atualização permanente dos saberes científicos, culturais e pedagógicos, objetivando a reflexão sobre a prática docente.

Isto implica a compreensão que ensinar não é transferir conhecimentos e, sim, fazer com que o aluno aprenda fator predominante e necessário da tarefa docente.

Esta prática se constitui num vínculo que envolve professor e alunos numa atitude ética de diálogo e respeito. De acordo com Freire:

[...] o educador democrático tem dupla função de caminhar para sua completude como ser humano e como profissional, abrindo espaço para que o aluno também o faça, de modo que, se transformando individualmente, possa também fazê-lo coletivamente (210, p. 113).

A superação da avaliação como instrumento de poder e exclusão, requer entendimento que a ação de ensinar e aprender envolve acolhimento, doação, reciprocidade e respeito as diferenças. A avaliação é inerente à atividade humana, e como tal, é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, o que lhe outorga a categoria de componente essencial desse processo.

As práticas avaliativas que objetivam quantificar aprendizagens, são autoritárias e, corroboram com o pensamento da classe dominante, pois se utilizam de instrumentos como provas e exames para testar e medir aprendizagens.



Para Vasconcellos (2007) romper com a prática da avaliação classificatória não é nada fácil, pois seu viés ideológico como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social está impregnado no ideário pedagógico da maioria dos professores.

Considerando-se o exposto destaca-se a importância da avaliação no contexto da educação superior, principalmente nos cursos de formação de professores, visto que sua importância é relevante e merece destaque.

As rápidas transformações advindas da informação, trabalho e tecnologia alcançam de modo decisivo a escola e aumentam os desafios na busca de um ensino que atenda as exigências do mundo contemporâneo.

Consoantes com este pensamento Luckesi (2011) e Antunes (2008) afirmam que os avanços no campo científico influenciam mudanças nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais da sociedade e, influenciam educacionais em todos os tempos.

Para Candau (2011, p.253) *in* (Silva e Rebole 2017), para o alcance de uma escola democrática, justa e igualitária no sentido de promover a igualdade sem negar as diferenças é preciso considerar:

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e do diálogo intercultural.

A partir do pensamento da autora entende-se que é necessário estender a discussão, do alcance dos propósitos de uma escola democrática e inclusiva envolvendo também os componentes da prática docente.

Neste sentido o entendimento de avaliação como punição e exclusão deve ser questionado, pois estão atreladas as diferentes concepções pedagógicas assumidas pela escola, ao longo dos anos da história da educação brasileira.

O viés intelectualista da escola tradicional deve ser questionado, criticado e derrubado, dando lugar a uma escola de viés crítico, democrático e integrador.

Nos anos de 1970, segundo Luckesi (2005), passou-se a denominar a prática escolar de “acompanhamento da aprendizagem do educando” para “avaliação da aprendizagem escolar”, muito embora continuou-se a praticar “exames escolares”. Mudou-se a denominação, sem mudar a intenção.

A avaliação da aprendizagem é em essência um processo no qual se realiza uma análise qualitativa das mudanças que vão ocorrendo sistematicamente nos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Libâneo *et al* (2008) as práticas avaliativas concebidas como processo, são meios para intervir nos problemas de aprendizagem e servir de parâmetro para a melhoria do ensino. Dessa forma, sustentam-se em parâmetros

qualitativos referentes ao ensino ministrado e a aprendizagem adquirida.

Os processos educativos se manifestam em diferentes contextos e devem atender os desafios da ação pedagógica e dos sujeitos envolvidos. Nesta direção deve ater-se a um fazer pedagógico que atenda as múltiplas diversidades que permeiam o cotidiano escolar e se manifestam de distintas maneiras.

A relevância do papel da avaliação da aprendizagem justifica-se pela necessidade da reflexão e discussão das práticas avaliativas que se configuram no contexto escolar. Deste modo, a sociedade contemporânea anseia por práticas avaliativas que se contrapõem ao viés autoritário de avaliação que objetiva a punição e exclusão.

Acredita-se que avaliar na concepção de um projeto educativo que inclua e respeite às desigualdades, que defenda uma educação intercultural, democrática e crítica estará centrado numa prática educativa formativa por excelência; contrário a um projeto centrado na classificação e exclusão.

#### **4 | A AVALIAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS**

Os dados coletados na pesquisa foram obtidos entre os anos de 2012 a 2013, na cidade de Boa Vista, no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Roraima- UERR e faz parte de um dos capítulos da tese intitulada: Práticas Avaliativas: um estudo no Curso de História da UERR, defendida em 2014.

Nos semestres em que a pesquisa foi realizada, os acadêmicos, sujeitos da pesquisa, cursavam o primeiro e último ano do curso. O universo da pesquisa totalizou (34) trinta e quatro pessoas sendo: (01) um coordenador do curso; (08) oito professores e vinte e cinco (25) acadêmicos.

A entrevista semiestruturada e questionários fizeram parte dos instrumentos da pesquisa. A análise e interpretação dos dados coletados constituíram-se num movimento dialético entre a teoria e a prática.

As categorias de análise foram selecionadas de acordo com as respostas obtidas pelos sujeitos que compõem a pesquisa. Através das categorias foi possível analisar e identificar os pontos comuns e divergentes entre as respostas dos sujeitos que compõem a pesquisa.

A seguir apresenta-se uma amostra como os dados foram agrupados e a análise das respostas obtidas a partir de cada categoria.

CATEGORIAS	COORDENADOR (1)	PROFESSORES (8)	ACADÊMICOS (29)
Avaliação da Aprendizagem	Elemento preciso e adequado para o acompanhamento do PEA.	Ponto de partida ou requisito para a aprendizagem.	Realização de uma prova ou teste para medir a aprendizagem.
Estratégias Avaliativas	Utiliza instrumentos de estratégias variadas.	Todos afirmam utilizar estratégias diversificadas. Sendo o Seminário o que mais se destaca.	A estratégia mais utilizada é o Seminário.
Crítérios de Avaliação	Desenvolvem determinadas competências e habilidades.	Dizem apresentar e discutir os critérios da avaliação.	Algumas vezes são apresentados.
Funções ou Utilidades da Avaliação	Corrigir decisões equivocadas do Processo Ensino e Aprendizagem.	Avaliar professor e aluno.	Verificar se o conteúdo foi ensinado.
Atitudes em Relação aos Resultados da Avaliação	Os resultados são discutidos pelo grupo de professores na reunião de colegiado..	Sempre discutem os resultados com os alunos.	Algumas vezes, os professores, discutem os resultados das avaliações que realizam.
Dificuldades encontradas (pelos alunos ou professores) em relação a prática avaliativa.	Excesso de material bibliográfico a ser estudado em cada disciplina.	Falta de clareza nas questões elaboradas; concepção tradicional de ensino, avaliações pontuais.	Pouco tempo dedicado ao estudo; falta de compreensão da matéria; falta de tempo para estudar.
Representações	Componente indispensável ao processo de ensino	Medo, dificuldade, pesadelo e medida.	Algo impositivo e autoritário, fantasma, espanto, prisão.

Quadro Demonstrativo - 01

Fonte: Organizado pelas autoras.

## 4.1 As Categorias

### **Categoria 1: Definição de Avaliação da Aprendizagem:**

A avaliação serve para a melhoria do processo ensino e aprendizagem. Para o professor possibilita realizar os ajustes necessários à aprendizagem, conhecer seus alunos e refletir sobre a forma de ensinar. Ao aluno propicia verificar suas fragilidades e potencialidades diante da aprendizagem, como também possibilita refletir e orientar o processo de aprendizagem.

### **Categoria 2: Estratégias Avaliativas Utilizadas**

Em relação às estratégias avaliativas utilizadas, os sujeitos da pesquisa afirmaram ser o seminário a estratégia avaliativa mais utilizada. Com menor utilização foram identificadas a utilização de provas oral e escrita, relatórios, artigos, análise de filmes e documentários e, a autoavaliação, que aparece com menor número.

### **Categoria 3: Critérios de Avaliação**

Quanto aos critérios de avaliação as respostas foram divergentes: Os professores, na maioria, afirmam apresentar e discutir os critérios de avaliação com seus alunos; já os acadêmicos, na maioria, responderam que algumas vezes os professores apresentam e discutem os critérios de avaliação com eles.

### **Categoria 4: Funções da Avaliação**

Nas funções ou utilidades da avaliação obtivemos as seguintes respostas: corrigir decisões equivocadas; medir a aprendizagem; avaliar professores e alunos; verificar conteúdo ensinado. A maioria dos acadêmicos respondeu que a função da avaliação é para verificar o conteúdo ensinado.

### **Categoria 5: Atitudes em Relação aos Resultados**

Quanto às atitudes tomadas em relação aos resultados da avaliação os professores afirmam dialogar com a turma para rever pontos que não foram atingidos e, se possível, refazem as avaliações; já os acadêmicos se sentem culpados se obtêm resultados negativos na avaliação e, prometem estudar um pouco mais. Nota-se que o aluno não se vê como parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem, por isso, talvez, sentem-se culpados pela não aprendizagem.

### **Categoria 6: Dificuldades Encontradas**

As dificuldades ou queixas apontadas em relação a avaliação, são diversas; os alunos reclamam da falta de clareza nas questões elaboradas; de avaliações injustas; de concepções tradicionais de ensino; relacionam as dificuldades encontradas a falta de compreensão da matéria e a falta de tempo para estudar. Os professores reclamam da falta de pré-requisitos advinda do ensino médio

### **Categoria 7: Representações da Avaliação**

Na percepção dos alunos a avaliação da aprendizagem é relacionada e representada através de medo; castigo e/ou algo impositivo. Os professores a representam como termômetro, sucesso, caminho e processo. Esta contradição encontra suporte na concepção de avaliação adotada na prática docente e reflete como os alunos percebem a avaliação da aprendizagem.

## **5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar as respostas obtidas através dos instrumentos de coleta de dados, percebe-se a distância, ainda existente, entre a teoria e a prática avaliativa. Constatou-se na fala dos entrevistados, a existência de duas concepções avaliativas: uma concepção que faz parte da realidade docente e se materializa na prática escolar e outra, idealizada expressa no imaginário tanto dos professores, como dos alunos.

Entretanto, percebe-se que, ainda na atualidade se vivência a prática avaliativa centrada na concepção tradicional. A mudança de postura requer o entendimento da

avaliação como meio de acompanhamento do processo ensino aprendizagem. Os testes e provas servem como instrumentos para acompanhar este processo e não como meios de punição e exclusão.

Considera-se que os desafios impostos aos cursos de formação de professores são múltiplos e dentre eles está a avaliação, pois ela serve de termômetro de acompanhamento dos processos de ensinar e aprender.

A avaliação escolar é um dos componentes do processo educativo que merece atenção devida sua complexidade e importância na prática pedagógica e docente. Se faz necessário sublinhar a importância da formação continuada para atender a construção de conhecimentos e habilidades referentes a prática avaliativa.

Em relação aos resultados da pesquisa os mesmos indicaram que se faz necessários estudos mais contundentes sobre a avaliação escolar, sobretudo nos cursos de formação de professores, pois as divergências de opiniões sobre o tema demonstraram que existe uma grande distância entre a teoria e a prática.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História**. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior**. Resolução CNE/CP 01/2002.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. 23/12/1996.

DEPRESBITERIS, Lea, TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso... Instrumentos e Técnicas de avaliação da Aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009. 192 p.

Freire, P. (2011) **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed.; ed.; São Paulo: Paz e Terra.

LIBÂNEO, J. C. Oliveira, J. F. de; Toschi, M. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 6 ed.; São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: componente do ato pedagógico**. São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed., Petrópolis, RJ.: Vozes, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VASCONCELLOS, C. dos Santos. (2007). **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad.

RORAIMA, **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Universidade Estadual de Roraima: Brasil, 2008.

Silva,Rebecca Faria da. **A avaliação da aprendizagem escolar de acordo com a visão da Psicopedagogia**. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/12/a-avaliacao-da-aprendizagem-escolar-de-acordo-com-a-visao-da-psicopedagogia>. Acesso em 03 de mar 2020.

YIN, R. K. Trad. Ana Thorel. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4 ed.; Porto Alegre: Bookman, 2010.

## INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERCOMPREENSÃO: ARTICULAR POLÍTICAS EDUCATIVAS E LINGUÍSTICAS A FAVOR DO PLURILINGUÍSMO E DA INTERCULTURALIDADE NOS IES

*Data de aceite: 01/10/2020*

**Joséphine Correia Cardoso**

Instituto Federal da Paraíba - Brasil /  
Universidade do Mans - França

**PALAVRAS-CHAVE:** Internacionalização, Intercompreensão, Políticas educativas e linguísticas, IES, Sociolinguística

**ABSTRACT:** This study shows the interrelations between internationalization and intercomprehension through the implementation of educatives politics of plurilingualism promotion in a particular socio professional context. It is from a socio-constructivism and pragmatic point of view that we pretend to show the socio-linguistic reality of Brazil : a high cultural diversity through a monolingual prism. However today the brazilian portuguese suffers a anglicism invasion which provocate an unbalance in the countries academics relations. This “invasion” could be contained by a critical (re)orientation of the internalization politics followed by the Brazilian Universities promoting the plurilingualism and the pluricultural competencies. So we will show how the intercomprehension didactics is particularly appropriate and relevant in this context. For the data collection, we used a questionnaire in order to appreciate as correlations between internationalization and intercomprehension and measure the public interest for the intercomprehensive perspective. The results

point to reflective and investigate past that, in a short or medium term, can contribute to the curricular insertion of the intercomprehension didactics between Romance Language in a Brazilian Federal Institute.

**KEYWORDS:** Intercomprehension, Internationalization, Plurilingualism, Romances Languages, Brazilian Universities, Educatives and linguistics politics

### INTRODUÇÃO

É a partir de uma perspectiva sócio construtivista que quisemos demonstrar a realidade sociolinguística brasileira: uma alta diversidade cultural enxergada através o prisma do monolinguísmo, imposto por anos de colonização linguística (Mariani 2003). Pois essa pesquisa aponta o papel de línguas globais como norma, causando efeitos negativos de etnocentrismo e exclusão social. Buscamos as causas dessas hegemonias nas políticas educativas vinculadas às línguas, e especificamente o processo de internacionalização dos IES. Doyé menciona três inconvenientes do fortalecimento de uma língua global: o perigo de um imperialismo linguístico, o uso da língua franca desvinculada das suas raízes culturais e uma depreciação das outras línguas. É a hierarquia das praticas linguísticas nas representações socioculturais que precisamos desconstruir para “mitigar efeitos

*negativos da internacionalização, tal como o fortalecimento do inglês como língua franca acadêmica”* (Guimaraes e Finardi 2018). Pois constatamos que essa internacionalização até hoje foi passiva, participando da propagação de estereótipos e desentendimentos culturais, e vemos como torna-la ativa ou crítica, proporcionando inclusão social a través de uma educação plurilíngue. No campo das práticas linguísticas, a imposição de uma norma provoca sentimentos de insegurança no qual é importante se conscientizar para desalentá-los com políticas educativas e linguísticas apropriadas, e práticas sociolinguísticas e didática implicadas, como as Abordagens Plurais (AP) das línguas e culturas. É a partir da análise realizada pelos Assessores de Relações Internacionais da região Norte a respeito das estratégias para internacionalização dos institutos federais que pretendemos pautar políticas linguísticas favoráveis ao plurilinguismo e a interculturalidade, introduzindo à Didática da Intercompreensão entre línguas românicas. Essa pesquisa pretende reverter os paradigmas, não só no contexto da cooperação internacional, de uma internacionalização passiva para uma internacionalização ativa, mas também no contexto do ensino/aprendizagem das línguas, tornando-o inclusivo e intercompreensivo.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Essa pesquisa se destaca em dois eixos distintos de políticas educativas e linguísticas, porém complementares: o processo de internacionalização do IFPB definido pela Resolução Normativa nº19, e o Quadro de Referência para Abordagens Plurais de Línguas e Culturas (CARAP, 2015) no âmbito do ensino de línguas. Através a análise dos objetivos da política de internacionalização, vemos como enquadram-se com a promoção das competências plurilíngues e pluriculturais propostas pela Abordagens Plurais e especificamente pela didática da intercompreensão (IC). Assim definimos e desenvolvemos estratégias para a abordagem intercompreensiva do ensino/aprendizagem das línguas e vemos o quanto os IES e o Brasil são um terreno fértil para implementação de didática a favor do plurilinguismo. Para a coleta de dados, utilizamos um questionário, a fim de medir as competências em línguas e definir o perfil linguístico dos estudantes de ensino superior, docentes e funcionários públicos do IFPB, o público-alvo. Quisemos medir as representações quanto à internacionalização dos Institutos de Ensino Superior e avaliar o interesse pelo desenvolvimento da didática da intercompreensão entre línguas parentes no IFPB.

## **RESULTADOS**

Os resultados confirmam as apostas da didática da IC, afirmando que ela já é uma realidade (Doyé 2005), pois constatamos que intuitivamente os respondentes ao questionário usam estratégias de intercompreensão, tais quais as transferências de conhecimento linguístico e pragmático, validando conceitos fundamentais das Abordagens



Plurais como a visão das línguas românicas como *continuum*. A intercompreensão estimula as competências interlinguística, intralinguística, proativa e retroativa revelando as suas potencialidades em termo de construção do conhecimento. Essas estratégias, ou competências latentes do repertorio plurilíngue do individuo, devem ser incentivadas, a traves de uma postura reflexiva sobre o ensino/aprendizagem das línguas proposta pelas Abordagens Plurais das línguas e das culturas, participando também a formação do cidadão. Porém, algumas respostas comprovam as representações tradicionalmente marcadas por estruturas que estudam a línguas separadamente e confortam a necessidade de oferecer a um nível acadêmico outra metodologia a respeito da aquisição de habilidades linguísticas e um padrão alternativo ao ensino/aprendizagem das línguas. Os resultados confirmam as correlações entre a politica de internacionalização e intercompreensão e a necessidade de articulá-las através de políticas educativas a favor do desempenho do plurilinguismo. Os resultados apontam para caminhos reflexivos e investigativos que podem contribuir para a inserção curricular da didática da intercompreensão entre línguas parentes e principalmente entre línguas românicas no contexto particular do Instituto Federal da Paraíba.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De essa reflexão teórica nasce um questionamento pratico perante à transversalidade do terreno para a aplicação da Didática da Intercompreensão no IFPB. Por um lado, apostamos na inclusão curricular, na modalidade a distancia afim de ampliar o acesso à educação/informação, da IC como Projeto de Extensão na Licenciatura de Letras, formando professores para o ensino fundamental, médio e profissionalizante. Visamos a propor um complemento atualizado e dinâmico aos Fundamentos da Linguística Românica e sensibilizar ao conceito de Intercompreensão como pratica social, linguística e cultural. Pela postura reflexiva, “a intercompreensão pode constituir um meio de se introduzir dimensões fundamentais no âmbito da educação geral da criança” (Martins 2014) além de proporcionar o aprimoramento das competências em língua materna. Por outro lado, sugere-se também a incluir no curso de Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas e abrir o curso para a formação continua, promovendo a capacitação de docentes que já atuam no ensino de línguas. A formação continua é um aspeto essencial da motivação do profissional, permitindo a atualização dos padrões de ensino e renovação das praticas. Repare-se que a IC não pretende se substituir ao ensino “convencional” ou “tradicional” das línguas estrangeiras. Apenas oferece uma ampliação dos métodos fomentando novas praticas plurilíngues e interculturais. O objetivo pragmático do curso pretende inserir metodologias plurilíngues e interculturais nas praticas e incentivar a criação de material didático. A perspectiva a longo prazo é de desenvolver competências plurilíngues e promover novas sinergias nos ambientes de trabalho dos profissionais em línguas. O proposito é de alinhar o ensino, a pesquisa, e a extensão afim de propor uma internacionalização *ativa*

e crítica dos IES promovendo a inclusão social e a interculturalidade a través de práticas pedagógicas inovadoras. Os currículos envolvidos na Didática da Língua devem orientar-se no desenvolvimento de comportamentos e competências favoráveis à diversidade, à inclusão e à sensibilidade linguística e cultural a través de uma visão holística, integrando-as em dimensões humanas, sociais e culturais inclusivas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Assessoria de Relações Institucionais e Internacionais do Instituto Federal da Paraíba, ao Núcleo de Línguas e Estudos Culturais e a Coordenação de Letras do Campus de João Pessoa pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

CARAP. **Quadro de Referências para Abordagens Plurais**. Conseil de l'Europe 2015. Disponível em : <http://carap.ecml.at/>.

CAVALCANTE, R., SAID, A.C., BOTELHO, S., ROMANOWSKI, A., STEVES, M., MACEDO, R., SILVA, S. **Estratégias para internacionalização dos institutos federais: cultura e língua**. Nexus Revista de Extensão do IFAM Vol.1 N°1 abril 2015 p.95-101 Disponível em : <http://www.ifpb.edu.br/relacoes-internacionais/assuntos/Documentos/ri-internacionalizacao/estrategias-para-internacionalizacao-dos-ifs.pdf>

DOYE, P. **Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue**. Conseil de l'Europe, 2005. Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>

GUIMARAES, F.F. et FINARDI, K.R. **Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação ?** *Ilha do Desterro* v.71, n°3, p.15-37, Florianópolis, set/dez 2018 Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/ides/v71n3/2175-8026-ides-71-03-15.pdf>

INSTITUTO FEDERAL DA PARAIBA. **Resolução Ad Referendum n°19**, DE 24 DE ABRIL DE 2018 Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2018/ad-referendum/resolucao-no-19>

MARIANI, B. **Políticas de Colonização Linguística** - Revista do Programa de pós-graduação em Letras, n.27 p.73-82 - Universidade Federal de Santa Maria 2003. Disponível em: <https://www.periodicos.ufsm.br/letras/article/11900-51769-1-SM.pdf>

MARTINS, S.A. **A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilingue**. MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944, [S.l.], n. 42, p. 117-126, fev. 2015. ISSN 0104-0944. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2059>

## VIOLÊNCIA URBANA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*Data de aceite: 01/10/2020*

### **Adelcio Machado dos Santos**

Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC).

Docente e pesquisador nos Programas de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Desenvolvimento e Sociedade e em Educação da Uniarp.

### **Adriana Silva**

Advogada. Assessora da Secretaria de Estado da Saúde.

**RESUMO:** A violência urbana é um fenômeno presente em várias cidades do país, afetando uma grande massa da sociedade nacional. Diariamente os telejornais divulgam notícias de assassinatos, sequestros, assaltos, entre outros tipos de infortúnios, provocando enormes desgastes sociais e descontentamento por parte dos cidadãos. Este artigo resulta de uma reflexão sobre a violência urbana e suas representações sociais instaladas no Brasil. Como forma de pesquisa, foi utilizada a revisão integrativa da literatura, a partir de fontes secundárias publicadas sobre o tema encontradas nas bibliografias. A evolução humana não se dá por estruturas ou caminhos predeterminados, mas sim, pela determinação de seus próprios ensejos, que nascem do encontro dos indivíduos, dos grupos sociais, das diferentes culturas. Diante deste contexto, surgem as representações sociais que edifica sua tese na construção do

cotidiano de cada cidadão, buscando entender suas lutas, seus espaços, suas formas de comunicação e o que eles produzem de saberes, com foco nos comportamentos e experiências sociais. A violência urbana é qualificada como sendo aquela que fere os princípios que regem nossa legislação. As suas causas são as mais diversas, podendo citar como exemplos, a desigualdade social, infraestrutura precária, baixos salários, desemprego, invisibilidade, dentre outros. Dessa forma, as representações sociais buscam entender focos macrossociais, incluindo os novos contextos de sociabilidade que desafiam os mecanismos de controle social, de segurança e mudanças culturais. Conclui-se que a sociedade brasileira pode estar diante de novas formas de sociabilidade, que incluem a violência como forma de estruturação do social e de solucionar tensões e conflitos.

**PALAVRAS - CHAVE:** Violência Urbana; Representações Sociais; Controle Social

### **URBAN VIOLENCE AND ITS SOCIAL REPRESENTATIONS**

**ABSTRACT:** Urban violence is a phenomenon present in several cities in the country, affecting a large mass of national society. Daily news reports broadcast news of murders, kidnappings, robberies, among other types of misfortune, causing enormous social stress and discontent on the part of citizens. This article results from a reflection on urban violence and its social representations installed in Brazil. As a form of research, an integrative literature review was used, from secondary sources published on the topic found in the bibliographies. Human

evolution does not happen through predetermined structures or paths, but through the determination of its own opportunities, which arise from the encounter of individuals, social groups, different cultures. In this context, the social representations appear that build his thesis in the construction of the daily life of each citizen, seeking to understand their struggles, their spaces, their forms of communication and what they produce from knowledge, focusing on social behaviors and experiences. Urban violence is classified as being that which violates the principles that govern our legislation. Its causes are the most diverse, being able to mention as examples, social inequality, precarious infrastructure, low wages, unemployment, invisibility, among others. In this way, social representations seek to understand macro-social focuses, including the new contexts of sociability that challenge the mechanisms of social control, security and cultural changes. It is concluded that Brazilian society may face new forms of sociability, which include violence as a way of structuring the social and solving tensions and conflicts.

**KEYWORDS:** Urban Violence; Social Representations; Social Control.

## 1 | INTRODUÇÃO

As duas primeiras décadas do século XXI serão lembradas como um período de acontecimentos turbulentos e truculentos, a cada momento cidadãos se veem ameaçados e convivendo com a violência. A violência em massa imposta nos oprime com seu legado de destruição, mas esta herança está relacionada às interações dos cidadãos com novas tecnologias, resultando em mudanças de hábitos, valores e novas ideologias, que modificam a sociedade.

Acontecimentos locais são influenciados de forma direta por vivências de cidadãos em toda a parte do mundo, que são repassados de forma rápida através dos meios eletrônicos. O tempo livre, assim como também o seu dia-a-dia tomam forma de ideologias, que despertam e fazem crescer a perspectiva quanto à realização do desejo de conhecer outros lugares, outras gentes, outras culturas e divulgar através de imagens no momento dos acontecimentos.

No entanto, a este fenômeno aumenta a desigualdade social prejudica e limita o status social do cidadão. O fenômeno da inequidade se manifesta no acesso aos direitos, como dito anteriormente, mas principalmente no acesso as oportunidades. Diante dessa mazela, a violência surge como representação social na busca de direitos, de igualdade, de mudança de ideologia.

Michaud (1989) menciona que a violência é aquilo que as sociedades consideram como tal, diferenciando de uma cultura e de uma sociedade para outra, e conforme o momento histórico vivido.

No mesmo sentido, Maffesoli (1987) discorre que uma das grandes mazelas da violência contemporânea se identifica quando ela se afasta de sua dimensão de costumes e hábitos do tecido social. Segundo o autor, quando a violência não cumpre esta função, ela se volta a subdividir em lutas de cidadãos entre si, formando grupos autônomos voltados a

ferozes que se difundem no cotidiano da sociedade.

No tocante ao tema representações social, destacam-se o ensinamento de Jodelet (1985), que defende como sendo um modelo de conhecimento prático orientado para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos.

Já na visão de Moscovici (1978), as representações sociais são entidades quase tangíveis, ou seja, elas circulam e solidificam entre si constantemente, num encontro do nosso cotidiano, que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.

Vale ainda lembrar que todos os aspectos que contornam a vida de um indivíduo, até o momento histórico-cultural em que ele está pregado são, de certa forma, formadores das representações sociais que fazem parte do seu contexto social e que nele existam diversos meios que servem para regular as condutas dos membros da sociedade visando à harmonia da vida social.

No entanto, em que se pese à aplicação de normas regulamentadoras de direitos, muitos de nós convivemos diariamente com a violência urbana, com histórias tristes, mudanças de hábitos, mortes e destruição de famílias e com desrespeito aos direitos dos cidadãos de bem.

Nenhum país, nenhuma cidade, nenhuma comunidade estão imunes à violência, mas, também, não estamos impotentes diante dela. A violência pode ser equalizada. As culturas violentas podem ser transformadas. Os governos, as comunidades e os próprios indivíduos podem fazer a diferença.

## **2 I SOCIABILIDADE, CONTROLE SOCIAL, SEGURANÇA E DIREITO**

A sociabilidade pode ser entendida como sendo um processo de aprendizagem pela qual passamos durante toda a nossa vida e por meio do qual aprendemos as características do meio em que vivemos.

Gastaldo e Braga (2013), assim definem sociabilidade:

[...] normalmente, ao se aplicar essa noção a fenômenos midiáticos, considera-se somente a definição da situação proposta pelo discurso dos meios, sendo esta definição vista como expressão da ideologia ou da hegemonia de grupos de cujos interesses os meios são porta-vozes (GASTALDO; BRAGA, 2013, p. 37).

Para Simmel (1998), a sociabilidade se divide em três fases: a primeira é a que se destaca na sua inserção no campo da sociologia das formas; já a segunda, está ligada na relação em que o autor chama de sociação e a terceira, busca-se o conceito e a tragédia da cultura.

A sociedade é, então, o conjunto de ações mútuas que mudam em grande escala de intensidade de acordo com o conteúdo ou matéria da sociação. É neste histórico

que o homem busca contatos com os seus semelhantes para formar grupos sociais, e é através desta interação que ele se completa, desenvolvendo sua potencialidade e suas competências, com troca de experiências.

Dessa interação, há crescimento, desenvolvimento pessoal e social. Nesta linha, Mondin (1986) discorre:

O homem é um ser sociável, pois tem a propensão para viver junto com os outros e comunicar-se com eles, torná-los participantes das próprias experiências e dos próprios desejos, conviver com eles as mesmas emoções e os mesmos bens. Ele também é um ser político. A politicidade é o conjunto de relações que o indivíduo mantém com os outros, enquanto faz parte de um grupo social (MONDIN, 1986, p. 154).

Na mesma esteira, Nader (2007) completa:

Na cooperação, as pessoas estão movidas por um mesmo objetivo e valor e por isso conjugam o seu esforço. Na competição há uma disputa, uma concorrência, em que as partes procuram obter o que almejam visando à exclusão da outra. (...) O conflito se faz presente a partir do impasse, quando os interesses em jogo não logram uma solução pelo diálogo e as partes recorrem à luta, moral ou física, ou buscam a mediação da justiça (NADER, 2007, p.25).

O homem é um ser social e político, vivendo em grupos, em sociedades. É natural que no meio deles ocorram conflitos, desentendimentos e interesses divergentes. No entanto, o homem sente necessidade de segurança e anseia harmonia social.

Ocorre que, para que a sociedade subsista é imperioso que os conflitos existentes sejam resolvidos e para tanto, o homem dispõe de vários meios com o intuito de controlar as ações humanas e trazer um equilíbrio à sociedade.

São os instrumentos de controle social que estão enquadrados nas nossas legislações. Mormente nas socioculturais herméticas, a sua condição é atômica, irradiando-se para o todo, a ponto de se ter já repetido a fatura que é o Direito, solidário a quase todas as demais manifestações sociais.

Morais (2002) defende que na complexidade da trama sociocultural, vê-se a nitidez de um fato: o Direito. Para o autor, toda sociedade é um tratado de valores que impulsiona a relação entre direitos e deveres, aplicando preceitos com o objetivo de impedir que a diversidade de interesses seja transformada em hostilidade e caos.

Nesta tese, o fato jurídico pode apresentar, por si mesmo e no âmbito de seus indícios ímpares, algum sentido. Contudo, tal fato só pode cobiçar seu patamar de significação quando integrado no amplo complexo cultural e social.

Nesta linha, Durkheim (1928) descreve que é nas sociedades humanas que o Direito se desenvolve, atingindo nelas maior refinamento e sutileza. Neste sentido, o autor justifica que o direito é identificado com as relações sociais e com a solidariedade igualitária e definido como fato social.

Neste seguimento, considerando-se que as culturas “falam” de suas crenças, convicções e projetos por meio do direito, buscando ampliar sua visão quanto à organização cultural e quanto à problemática social.

Para Morais (2002), o direito não pode ser visto como sendo algo que cai de algumas ideias soltas sobre o mundo impuro dos simples mortais, ou seja, ele deve ser visto como sendo uma ciência que nasce da própria dinâmica social e cuja existência só se justifica no coletivo e no individual, sendo uma construção do pensamento e ciência que objetiva ajudar a planificação do homem.

Já Rosa (1970), descreve que o estudo doutrinário da lei jamais pode ser separado do modelo de Sociologia do Direito. Isto porque, segundo o autor, embora o estudo doutrinário esteja interessado na ideologia, esta é sempre uma abstração da realidade social, colocando-se como questão de um dos grandes problemas com que se defronta com o direito moderno, que é a necessidade de melhor compreender o Direito como fato social e não apenas como um conjunto de normas que formam um sistema lógico, disciplinador da vida em sociedade.

Neste seguimento, entender o indivíduo como meio social é imprescindível, por conseguinte, os fatores sociais e culturais são de fundamental relevância no processo de moldagem de qualquer sociedade. Assim, vale acrescentar os ensinamentos de Touraine (1975):

A sociedade não é apenas reprodução e adaptação; é também criação, produção de si. Ela tem a capacidade de definir-se a si mesma e, portanto, de transformar, por meio da ação do conhecimento e do investimento, as relações com a realidade que a envolve, constituindo desse modo o seu ambiente. A sociedade humana dispõe de uma capacidade de criação simbólica graças à qual entre uma “situação” e condutas sociais se interpõe a formação do sentido, um sistema de orientação das condutas. A sociedade humana é o único sistema natural conhecido que tem essa capacidade de formar e transformar seu funcionamento a partir dos investimentos que faz e da imagem que tem de sua capacidade de agir por conta própria (...) (TOURAINÉ, 1975, pp. 16-17).

A questão social, defendida por Neto (1992), se expressa em suas refrações e seus sujeitos que geram formas de seu enfrentamento. No entanto, a sua formação está na maneira com que os indivíduos se estabelecem para produzir num determinado momento histórico e que tem continuidade na esfera da reprodução social.

Para Aron (2002), a divisão do trabalho é estrutura de toda a sociedade, de que a divisão técnica ou econômica do trabalho não passa de uma manifestação. Segundo o autor, para estudar cientificamente um fenômeno social, é preciso estudá-lo objetivamente, isto é, do exterior, encontrando o meio pelo qual os estados de consciência não perceptíveis diretamente podem ser reconhecidos e abarcados. Estes são os fenômenos jurídicos.

No entanto, para selar a paz, é necessário estar inserido no contexto social o seu

controle, que poder ser realizado tanto no momento da definição das políticas a serem implementadas, quanto no momento da fiscalização, do acompanhamento e da avaliação das condições de gestão, execução das ações e aplicação dos recursos financeiros destinados à implementação de uma política pública.

Vale lembrar que a participação da sociedade no controle social fortalece as políticas públicas, tornando-as mais acertadas às necessidades da coletividade e ao interesse público, tornando-as mais eficientes. Neste sentido, quando equalizamos este equilíbrio, a segurança que busca o combate à criminalidade e a execução das leis penais tornam-se efetiva ao exigir o cumprimento de regras sociais, buscando a eliminação dos seus conflitos.

Entretanto é necessário eliminar tradições arraigadas no seio da sociedade, pois estas emperram o seu desenvolvimento. A vulgarização da violência urbana e os crescentes índices de criminalidade alarmam cada vez mais a população brasileira. Não se vive hoje sem o medo constante da agressão física ou moral; não se consegue mais estabelecer um sentimento de segurança plena.

O retorno dos caminhos do crime e da violência não é um processo pedagógico fácil, pois exige muito de todos os que estão envolvidos para o seu combate. Todo esse enlace está entrelaçado no desafio de vivenciar e praticar valores fundamentais da cidadania, buscando estimular e apoiar a todos no direito de refazer os caminhos de suas vidas quando tenham fracassado em sua humanidade.

Emerge, assim, que, nos termos de Moraes (2002), se nenhum edifício se sustenta sem os seus fundamentos ou alicerces, existe um direito vivo e dinâmico inerente às pulsações da vida social, o qual transcende os registros um tanto estáticos dos códigos. Logo, o ensino jurídico que não ensine as origens e a contextualização das normas, não logra projetar muitas luzes.

## **2.1 O Sujeito Como Produto: Realidade Social**

O homem é visto num aspecto mais abrangente como sendo um cientista imperfeito. Inseridos numa realidade social, esses sujeitos e seus laços estabelecem repertórios que levam ao isolamento e descontentamentos alinhados a um modelo de vida imposto pelo capitalismo. De tal sorte, embora o mal-estar esteja presente entre uma grande massa da população, há aqueles que se tornam suas vidas mais criativas e que lutam pelos seus direitos.

Corroborando Rosa (1970) que há uma realidade particular de cada processo histórico, ou grupal, muito própria e diferenciada, dentro de um quadro mundial que tende para a redução das diversidades fundamentais e para a maior influência mútua de todos os grupos humanos. A essa realidade particular corresponde à produção e instituições também particulares, entre elas, as jurídicas.

Embora sejam muito diversas, em razão da peculiaridade de seus contextos



culturais, as sociedades apresentam, também, características comuns. Sendo sistemas sociais, necessitam do desempenho de certas funções universais, indispensáveis ao prosseguimento de seu curso.

Neste sentido, Kopnin (1978) discorre:

(...) o homem reflete a realidade não apenas tal qual ela existe imediatamente, mas também como pode e deve ela ser para as necessidades sociais dele. Voltado, desde o início, para a satisfação de necessidades práticas do homem, o conhecimento cria, não raro, imagens dos objetos que não foram observados na natureza, mas devem e podem ser realizáveis na prática. A pesquisa autenticamente científica está imediatamente voltada para a procura de formas e ideias segundo as quais o mundo deve ser mudado (KOPNIN, 1978, p.228).

Vale lembrar que a participação na dinâmica social se inicia com a interiorização de uma realidade já delineada. Neste sentido, ao integrar esse fato, o indivíduo assume o mundo social e toma-se membro da sociedade, cujas regras, valores, padrões comportamentais e representações serão por ele compartilhados.

Ademais, toda a organização da sociedade e as relações de interação que os indivíduos estabelecem entre si estão, de certo modo, ligados a determinadas instituições ou organizações, também desenvolvidas pelos indivíduos. Nesta linha, acrescentamos o ensinamento de Lipiansky (1991):

Não se pode colocar ideologia de um lado, e o consumo passivo da ideologia do outro. Ela não se impõe de fora à consciência individual ou coletiva. Ela responde de dentro às necessidades cognitivas e psíquicas do sujeito que lhe dá sua adesão porque ele encontra nela um modelo de ligação e de articulação de representação, de ações e de crenças pelas quais pode se exprimir ao mesmo tempo sua relação com o ambiente (a partir do lugar e da posição que ele ocupa no campo social) e os mecanismos psicológicos que lhe permitem afirmar e defender sua identidade, o equilíbrio e a consistência do seu campo cognitivo (LIPIANSKY, 1991, pp. 57-58).

Pessoa (2001) discorre que a personalidade abarca o conjunto de traços que inclui temperamento, caráter, sentimentos e capacidades. Para o autor, uma das suas características mais admiráveis é a individualidade, segundo a qual a personalidade forma um conjunto único, que torna cada pessoa distinta das outras. Estes artefatos formam uma estrutura dinâmica, porquanto, mudam com as novas experiências.

No mesmo sentido, ao advertir que, no capitalismo, mais que o fator econômico de uma sociedade, está em jogo a vida dos cidadãos, vale lembrar que neste contexto existam falhas e diferenças de pensamentos, alinhados numa circularidade incessante.

Para Lenhard (1978), o recém-nascido que se apresenta como novo membro da sociedade e ciente de sua cultura começa por ser, apenas um organismo, possuindo um potencial de desenvolvimento psíquico, mas não uma “personalidade”, propriamente dita. Isto porque ele é visto como sendo um humano em um sentido ético, como objeto de

valor social e não como sujeito de vontade, conhecimento e capacidade, sendo que é a socialização por meio da educação que faz crescer nele a humanidade ativa. Nesta expectativa, apresentamos a fala de Sztompka (1998):

A característica humana é algo que os homens constroem nas relações entre si, em todos os campos e expressões da vida, ao longo de sua existência, na dinâmica relação de ideais, de valores e conhecimentos. Ela está implícita e explícita nos sistemas religiosos, filosóficos, científicos, econômicos e outros, desenvolvidos ao longo de toda a história humana. A natureza humana não é caracterizada por meio de um conjunto fixo de propriedades universais, mas como relação especificamente humana com o meio ambiente, as pessoas em face do contexto natural e social no qual existem. A natureza humana deriva da rede de relações pela qual o ser humano se integra à sociedade e à natureza (...) um ser humano aparece, pois, como ponto nodal, um nó em uma vasta rede de relações sociais (SZTOMPKA, 1998, p. 282).

Vale lembrar que a evolução humana não se dá por estruturas ou caminhos predeterminados, mas sim, pela determinação de seus próprios ensejos, que nascem do encontro dos indivíduos, dos grupos sociais, das diferentes culturas. Neste seguimento, a humanidade é algo que se supera, que se amplia, em múltiplas dimensões da vida. Nessa característica está a diferença com as outras formas de vida.

Além disso, quando as pessoas assumem ter alcançado seus objetivos na esfera do seu destino e descobrem que a construção da sociedade depende de sua vontade e de suas escolhas, a democracia pode tornar-se, por tanto, uma realidade.

Nesta dinâmica, Azevedo (2008) relata que a reação social ao desvio evolui nas sociedades modernas em direção a modos de controle mais formais e mais institucionalizados, que abarca o Direito e as instituições judiciárias estatais, caminhando na direção de técnicas baseadas no convencimento do que na coerção, com o apoio dos meios de comunicação de massa.

Neste contexto, a convivência social, por não ser natural, tem que ser instruída, aprendida e desenvolvida todos os dias. Essa é uma tarefa de toda a vida de uma pessoa ou de uma sociedade. Ademais, a dinâmica da vida, da convivência entre os homens, deve ter como base o respeito pelo outro, com todas as suas diferenças de opiniões, de valores e ideologias.

Para Toro (1993) é preciso compreender os princípios norteadores das convivências básicas para se conviver numa sociedade que é aprender a não agredir o semelhante: fundamento de todo modelo de convivência social.

Meneghetti (2012) discorre que o súdito somente poderá requerer o bem-estar para o social depois de estar realizado consigo mesmo, ter compreendido tantas coisas sobre si mesmo para poder trabalhar e realizar aquilo que verdadeiramente lhe cabe na história.

As reflexões de Duguit (1996), também, contribuem com o tema:

O homem vive em sociedade e só pode assim viver; a sociedade mantém-se apenas pela solidariedade que une seus indivíduos. Assim uma regra de conduta impõe-se ao homem social pelas próprias contingências contextuais, e esta regra pode formular-se do seguinte modo: Não praticar nada que possa atentar contra a solidariedade social sob qualquer das suas formas e, a par com isso, realizar toda atividade propícia a desenvolvê-la organicamente. O direito objetivo resume-se nesta fórmula, e a lei positiva, para ser legítima, deve ser a expressão e o desenvolvimento deste princípio. (...) A regra de direito é social pelo seu fundamento, no sentido de que só existe porque os homens vivem em sociedade (DUGUIT, 1996, pp. 25-26).

*É importante lembrar que os valores morais e cívicos são compartilhados entre os seus membros familiares, bem como o lugar que cada um encontra para ocupar naquele núcleo, se manifesta. Porém, para o sujeito entender sobre o espaço que ele ocupa não é uma tarefa simples, pois ele precisa processar sua corresponsabilidade frente suas queixas que causam dor e que se não ouvidas podem doravante emergir um sofrimento ou causar dano a outrem.*

## **2.2 Violência Urbana e Suas Representações Sociais**

A violência urbana é qualificada como sendo aquela que fere os princípios que regem nossa legislação. As suas causas são as mais diversas, podendo citar como exemplos, a desigualdade social, infraestrutura precária, baixos salários, desemprego, invisibilidade, dentre outros.

Neste contexto, é manifesto que atualmente a violência está cada vez mais constante no meio social dos indivíduos. Destaques no mundo científicos, uma série de estudos em torno da criminalidade em seu caráter de elemento social inerente às relações entre os homens.

Nesta linha, Baudrillard (1990) comenta:

Numa sociedade em que, à força de profilaxia, de extinção das referências naturais, de embranquecimento da violência, de exterminação dos germes e de todas as partes malditas, de cirurgia estética do negativo, só se quer tratar com a gestão calculada e com o discurso do Bem, numa sociedade em que já não há possibilidade de enunciar o Mal, este metamorfoseou-se em todas as formas virais e terroristas que nos obsessionam (BAUDRILLARD, 1990, p. 89).

Nessa ligação social, o indivíduo é o próprio idealizador de suas conquistas e implicações, sendo estes delineados em todos os sentidos, incluindo neste contexto, a violência através das relações com os demais seres humanos, por meio do campo da cultura, da política, da economia, da educação, etc.

Neste sentido, aproveitamos o ensinamento de Sztompka (1998):

A natureza humana não é caracterizada por meio de um conjunto fixo de propriedades universais, mas como relação especificamente humana com o meio ambiente, as pessoas em face do contexto natural e social no qual

existem. A natureza humana deriva da rede de relações pela qual o ser humano se integra à sociedade e à natureza (...). Um ser humano aparece, pois, como ponto nodal, um nó em uma vasta rede de relações sociais (SZTOMPKA, 1998, p. 282).

Vale lembrar que os valores e ideologias que agrupam os direitos humanos ao respeito, à solidariedade e à cooperação entre os homens não se formam em barreiras de convívio social. Isto porque, suas expressões voltadas ao direito e sua identidade individual adentra na diversidade e na diferença das culturas.

A respeito do tema, Bourdieu (2001) esclarece que não é simples a tarefa de definir a violência. Para o autor, os conceitos voltados ao tema têm sido apoiados para falar de muitas práticas, hábitos e disciplinas, de tal modo que todo comportamento social pode ser aceito como violento, inclusive o baseado nas práticas educativas.

No mesmo sentido, expõe Arendt (2000):

Falando genericamente, a violência sempre brota da impotência. É a esperança daqueles que não tem poder [consentimento ou apoio do povo] de encontrar um substituto para ele – e essa esperança, penso, é em vão. Pelo mesmo motivo, é uma ilusão perigosa medir o poder de um país pelo seu arsenal de violência. Que um aumento da violência seja um dos grandes perigos do poder das comunidades, especialmente para as repúblicas, é umas das percepções mais antigas da ciência política. Sustentar, por exemplo, que este país é o mais poderoso da Terra porque possui o maior arsenal de instrumentos destrutivos é cair na equiparação comum e errônea de poder com violência (ARENDR, 2000, p. 34).

Por sua vez, as representações sociais, sendo marcadas como formas de conhecimento prático, submergem mais nomeadamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum. O nascimento da teoria das representações sociais se deu em um período histórico abalizado por mudanças acirradas pela insatisfação dos indivíduos.

Sua justificativa se deu pela tentativa de superação através de um modelo científico que defendia formas excessivas dos saberes em detrimento da cultura do senso comum, depreciando para tal, o valor das crenças e dos conceitos culturais instalados em um meio social.

Buscando conceitos sobre representações sociais, Jodelet (1985) alinha sua tese aos gêneros do conhecimento prático orientados para a comunicação e para a apreensão do contexto social, material e idealizador em que vivemos.

Já Guareschi (1996) argumenta que é por meio do conceito de relação que é sustentado pela compreensão de que os objetos, a sociedade, a vida social, o ser humano, tudo o que existe, se forma mediante relações. Assim, para o autor, a teoria das representações sociais coloca uma sinopse entre o individual e o social, o interno e o externo, o estático e o dinâmico, a gênese e a estrutura, o consistente e o mutável, o material e o simbólico.

Jodelet (1984) propõe a seguinte definição da representação social:

O conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais abrangente, ela designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marca social dos conteúdos ou dos processos da representação remete às condições e ao contexto das quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas têm na interação com o mundo e com os outros (JODELET, 1984, pp. 361-362).

Com o objetivo de contribuir, Jovchelovitch (2000) defende que as representações sociais estão inseridas em reuniões públicas, nos cafés, nas ruas, nos meios de comunicação, nas instituições sociais, enfim, nos encontros públicos de intérpretes sociais, nos ambientes em que eles se reúnem para falar e dar sentido ao cotidiano.

Para Moscovici (2007) a Teoria das Representações Sociais é vista como sendo um encontro de consequências entre as interações humanas que advém dos encontros das pessoas nos diferentes espaços (...).

Já no entendimento de Fernandes e Andrade (2016):

As representações sociais podem ser abstratas, impessoais ou concretas e pessoais. Assim, destacam o aspecto não apenas social, mas individual, ou seja, a representação social personificada. Por serem elementos simbólicos, as representações sociais apontam conhecimentos, opiniões, crenças e valores incorporados nas práticas das diversas situações vivenciadas. (FERNANDES, ANDRADE 2016, p. 50).

Em que pese à representação social ser entendida como uma teoria do conhecimento e da comunicação, ela possui um grande potencial para explicar a aprendizagem e seus processos instrucionais.

Nesta gama, o que se busca saber qual é a extensão em que os indivíduos, compartilham representações sociais e têm nelas as suas crenças e comportamentos orientados por elas, ou mesmo, a maneira como os indivíduos participam para construí-las e comunicá-las.

Para Duveen e De Rosa (1992), a prática do conhecimento sobre as representações sociais ocorre antes de uma avaliação sobre objetos da realidade, visto que, para o autor, as crianças já se apresentam capacitadas para proferir avaliações ordenadas antes de terem ideias estruturadas sobre as coisas.

Já para Vala (1996), há que se ponderar que os indivíduos não se guiam por uma única representação social frente a um dado objeto social, mas sim, por tantos quantos sejam os grupos de que os indivíduos fazem parte.

No entanto, Breakwell (1993) questiona a interação dos indivíduos com as representações sociais. Para ele, caso isso ocorra, o conhecimento decorrente de um contexto entre grupos diversos pode combinar em representações individuais devido à sua coexistência levados para o pessoal.

As representações sociais para Bergmann (1998) são como disposições comportamentais adquiridas, juntamente com os outros conceitos sociopsicológicos de valores e atitudes, com maior estabilidade que as últimas.

Na visão de Ajzen (2001), os indivíduos operam conforme seus fins e percepções de mando sobre o comportamento, sendo os escopos gerenciados pelas atitudes frente ao comportamento e normas subjetivas percebidas.

Para Moliner (2001) as representações sociais não são construções rígidas, visto que elas podem sofrer alterações. Nessa concepção, o sujeito é visto como um idealizador dos seus sentidos, revelando em seu aspecto, o sentido que dá à sua experiência no mundo social.

Neste sentido, podemos dizer que as representações sociais se revelam como um conjunto de presunções, reações e estimativas que dizem respeito a determinados pontos, em diferentes contextos sociais.

Além disso, elas podem ser consideradas como um modelo prático orientado para atuar na comunicação e compreensão do contexto social, que circulam entre os seus indivíduos, podendo em alguns casos, ocorrer mudanças culturais e ideologia que emergem para o bom senso de todos os envolvidos.

Mudar de forma bruta uma realidade social, sem que haja planejamento, sustentação e implantações de políticas públicas é uma tarefa que demanda tempo e dedicação, não apenas pelos seus órgãos gestores, como também pelo próprio homem.

Quando tratamos de violência urbana, esta temática se torna ainda mais relevante, visto que acabar com sua mazela é necessário investir em uma gama de oportunidades e expectativas, em áreas como educação, saúde, lazer, moradia, dentre outros.

Neste contexto, podemos concluir que as representações sociais possuem funções e aplicabilidades nos grupos sociais, buscando respostas à identidade, a orientação e a justificativa dos anseios dos indivíduos.

### **3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma reflexão sobre a violência urbana e suas representações sociais instaladas no Brasil, fazendo um estudo através dos conceitos, com focos macrosociais, incluindo os novos contextos de sociabilidade que desafiam os mecanismos de controle social, de segurança e mudanças culturais.

As representações sociais são dinâmicas e se transformam no tempo e no espaço. Seu estudo favorece uma oportunidade para compreendermos os modelos de cognição

social que interferem no pensamento social.

Antever comportamentos a partir de representações sociais não é uma tarefa fácil, pois existe uma gama de variáveis que atuam na determinação de ações humanas. Desta feita, o caráter social da representação aparece por meio de um sistema de códigos e de interpretações abastecidos pela sociedade ou através da importância de valores e de aspirações sociais.

Isto posto não deixa de ser importante ressaltar, que estas são indicações de que a sociedade brasileira pode estar diante de novas formas de sociabilidade, que incluem a violência como forma de estruturação do social e de solucionar tensões e conflitos, pelo que se pode depreender das análises até aqui elaboradas.

Sabemos que a violência urbana se tornou hoje um tema de debate nacional. É evidente que a sua fereza, seja no campo ou nas cidades, sempre ocorreu, assumindo formas específicas conforme o momento histórico, e atingindo, preferencialmente, as camadas subalternas da população, onde sempre deixou cicatrizes profundas.

## REFERÊNCIAS

AJZEN, I. Nature and operation of attitudes. **Annual Review of Psychology**, v. 52, n. 1, p. 27-58, Fev 2001.

ARENDETT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 474 p.

ARON, Raymond. **Etapas do Pensamento Sociológico**. Tradução de Sérgio Bati. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 579 p.

AZEVEDO, R. G. Sistema penal e violência de gênero: análise sociojurídica da Lei 11.340/06. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 113-35, Jan/Abr 2008.

BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal: ensaio sobre fenômenos extremos**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1990. 157 p.

BERGMANN, M. M. Social representations as mothers of all behavioural pre-dispositions? Notes on the relations between social representations, attitudes and values. **PSR**, n. 7, p. 77-83, Jan 1998.

BREAKWELL, G. M. Social representations and social identity. **Papers on Social Representations**, v. 2, n. 3, p. 1-27, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Tradução de Bernardo Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 322 p.

DURKHEIM, Emilio. **La división del trabajo social**. Madrid: Daniel Jorro, 1928. p. 57- 81; p. 123-29.

DUGUIT, Leon. **Fundamentos do Direito**. Tradução de Márcio Pugliesi. São Paulo: Ícone, 1996. p. 25-26.

DUVEEN, G.; ROSA, A. Social representations and the genesis of social knowledge. *Papers on Social Representations*, **PSR**, v. 1, p. 94-108, Jan 1992.

FERNANDES, J. S. G.; ANDRADE, M. S. Representações sociais de idosos sobre velhice. **Arq. bras. psicol.**, v. 68, n. 2, p. 48-59 Ago 2016.

GUARESCHI, P. A. Representações sociais: alguns comentários oportunos. *In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. (org.). **Novas contribuições para teorização e pesquisa em representação social***. Florianópolis: Coletâneas da ANPEPP 10, 1996. p. 9-35.

GASTALDO, Edilson; BRAGA, Adriana. A Escola de Chicago e a história dos estudos de comunicação no Brasil. *In: LIMA, João C.G. R.; MELO, José M. (org.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013 – Memória***. v. 4. Brasília: IPEA, 2013. p. 33-51.

JODELET, Denise. Reflection sur le traitement de la notion de representation sociale. *In: JODELET, Denise (org.). **Les Representations Sociales***. Paris VI, (2-3), 1984. p. 15-41.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *In: MOSCOVICI, Serge (ed.). **Pensamiento y vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales***. Barcelona: Paidós, 1986. p. 469-94

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000. 232 p.

KOPNÍN, Pavel Vasilievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 354 p.

LENHARD, Rudolf. **Sociologia educacional**. 4. ed. rev. São Paulo: Pioneira, 1978. 198 p.

LIPIANSKY, Edmond Marc. Représentation sociales et idéologies. Analyses conceptuelles. *In: AEBISCHER, Verena; DECONCHY, Jean-Pierre; LIPIANSKY, Edmond Marc. (eds). **Idéologies et représentations sociales***. Cousset: Delval, 1991. p. 35-63.

MAFFESOLI, Michel. **A dinâmica da violência**. Tradução FRANÇA, Cristina M. V. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987. 162 p.

MENEGHETTI, Antônio. **Dicionário de Ontopsicologia**. 2. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2012. 288 p.

MICHAUD, Yves. **Violence et politique**. Paris: Gallimard, 1978. 240 p.

MOLINER, Pascal. Formation et stabilisation des représentations sociales. *In: MOLINER, Pascal. (ed.), **La dynamique des représentations sociales***. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2001. p. 15-41.

MOSCOVICI, Serge. **A representação Social da psicanálise**. Tradução CABRAL, Álvaro. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.



MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Tradução GUARESCHI, Pedrinho A. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. 404 p.

MONDIN, Battista. **O homem, quem é ele?** São Paulo: Paulinas, 1986. 336 p.

MORAES, Regis de. **Sociologia Jurídica Contemporânea**. Campinas: Edicamp, 2002. 255 p.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito**. 28. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007. 456 p.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da questão social. **Revista da ABEPSS**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 41-49, Jan/Jul 2001.

PESSOA, Xavier Carneiro. **Sociologia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2001. 204 p.

ROSA, Felipe Augusto de Miranda. **Sociologia do Direito - o fenômeno jurídico como fato social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 224 p.

SZTOMPKA, Piotr. **A história como produto humano: a teoria da agência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. 568 p.

SIMMEL, George. O conceito e a tragédia da cultura. *In*: SOUZA, Jessé; ÖELZE, Berthold (eds.). **Simmel e a Modernidade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. p. 79-108.

TOURAINÉ, Alain. **La produzione della società**. Bolonha: Il Mulino, 1975. p.16-7.

TORO, Jose Bernardo A.; RODRIGUEZ Martha Consuelo G. **Decisiones para el éxito escolar: lo que enseña la experiencia y la investigación en educación**. Bogotá: Fundación Social - Programa de Comunicación Social, 1993. 10 p.

VALA, Jorge; CASTRO, Paula Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. *In*: VALA, Jpoge; MONTEIRO, Maria Benedicta. (coord.). **Psicologia social**. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 353-84.

## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR GESTOR ESCOLAR

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 03/07/2020

### Krys Ellem Honório Cardoso

Mestra em Educação - Técnica Administrativo  
Educacional – SEDUC/MT  
Tangará da Serra/MT  
<http://lattes.cnpq.br/3343046217873665>

### Ester Assalin

Mestra em Educação - Professora de História –  
SEDUC/MT  
Jaciara/MT  
<http://lattes.cnpq.br/9478543774394079>

Texto publicado originalmente in: Anais Vol. 14 (2017): JORNADA DE EDUCAÇÃO -JORNEDUC 2017, Cáceres/Mato Grosso, Brasil, 11-14 Setembro 2017, Faculdade de Educação e Linguagem -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso -UNEMAT -Unemat Editora. ISSN ONLINE: 2175-7712. Disponível em: <http://siec.unemat.br/anais/!default/impressao-pdf.php?r=ODAwMQ==&i=NTE1NTg=&p=L0FycXVpd m9zL2NvcnJpZ2lk b3MvMTIxNzAtNTE1NTgu>

c G R m & y = M A = = & v = M A = = & d = S Q  
==&cache=1593805351

**RESUMO:** Este artigo tem como objeto as políticas públicas para a formação do professor com ênfase na formação do gestor escolar. A partir dos conceitos de formação inicial e continuada para o profissional da docência é exposto um breve histórico dessas formações, evidenciado o período pós década de 80

marcado pela interferência do neoliberalismo e de organismos internacionais no tratamento nos assuntos públicos. Posteriormente, é realizado um afunilamento para as orientações que são dadas a referida temática no Estado de Mato Grosso, a partir da legislação estadual e do Orientativo Pedagógico 2017, elaborado pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Para tal foram utilizadas pesquisa bibliográfica e documental, cujo aporte teórico foi subsidiado por autores como Libâneo (2006, 2015), Lima (2005), Saviani (2009), Shiroma (2007). Concluiu-se que a formação docente é indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Desse modo, a formação do professor gestor necessita abranger tanto o conteúdo do âmbito pedagógico quanto aqueles de cunho administrativo. Considera-se importante discutir o referido assunto haja vista que é partindo da população e dos profissionais da área que a luta por uma educação pública de qualidade pode ser fortalecida.

**PALAVRAS - CHAVE:** Formação inicial do professor gestor; Formação continuada do professor gestor; Formação docente; Professor gestor em Mato Grosso.

### PUBLIC POLICIES FOR THE TRAINING OF THE SCHOOL MANAGER TEACHER

**ABSTRACT:** This article aim the public policies for teacher education with emphasis in school manager training. Based on the concepts of initial and continous formation to the teacher professional is exposed, a brief historical of these formation, highlighting the pos 80 decade period

marked by the neoliberalismo interferancy and the international organisms in the treatment of public matter. Subsequently, a funnel is accomplished for the orientations that are given the referred theme in the State of Mato Grosso, from the state legislation from the 2017 Pedagogica Guide, elaborated by the Superintendency of Training of Basic Education Professionals. In order to that were taken documental and bibliographic research, which theoretical contribution was subsidized by the authors such as Libâneo (2006, 2015), Lima (2005), Saviani (2009), Shiroma (2007). It was concluded that the teacher training is indispensable for building a fair and democratic society. Therefore, the training of the managing teacher needs to encompass as much the pedagogical matter as those from the administrative scope. It is considered important to discuss this relating matter, given that it must comes from the population and the professionals in the field that the fight for a quality public education can be strengthened.

**KEYWORDS:** Initial education of the manager teacher, Continuing training of the manager teacher, Teacher Education, Manager Teacher in Mato Grosso.

## 1 | INTRODUÇÃO

A formação de professores é tema de grande interesse entre os profissionais da educação que discutem com frequência as fragilidades e necessidade de melhorar a prática docente. Todavia o mesmo parece não acontecer nos órgãos governamentais que nem sempre incentivam ou possibilitam acesso e permanência nas capacitações ofertadas. O fato de existirem políticas públicas voltadas ao assunto nem de longe garantem a efetivação da promoção de adequada formação aos docentes.

Os paradigmas dominantes indicam que o sucesso ou fracasso profissional depende exclusivamente do esforço pessoal empenhado durante a formação e atuação. O mesmo ocorre quando o assunto em questão é a formação do professor para atuar frente a gestão escolar, atribuição ainda mais complexa que lecionar.

O professor enquanto gestor de uma instituição de ensino pública responde em conjunto com órgãos deliberativos e consultivos por todos os assuntos da escola, sejam eles de cunho administrativo ou pedagógico. Porém, a formação deste é prioritariamente em nível de licenciatura. O que aproxima o acadêmico da realidade do cotidiano escolar são as atividades de estágio, mas ainda assim, é uma formação limitada, dada a diversidade de assuntos e situações que dia a dia exigem a atenção dos profissionais da educação em função gerencial.

Em virtude disso que conhecer um pouco mais sobre a formação do docente, tanto inicial quanto continuada é importante para possibilitar argumentos mais consistentes na luta pela melhoria da qualidade da educação. Isso porque a formação do professor implica em sua prática de trabalho, e a formação do professor gestor também.

## 2 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para exercer à docência seja na Educação Infantil, Básica, Profissional, Tecnológica

ou Superior faz-se necessário que o interessado percorra um processo formativo que o capacite para tal. A formação de professores no Brasil, basicamente divide-se em duas, inicial e continuada. Ambas são imprescindíveis para fornecer, subsidiar ou estimular as múltiplas capacidades que o profissional da docência necessita (re) aprender para desenvolver um trabalho adequado as exigências humanas, sociais e mercadológicas.

Por formação inicial entende-se aquela que “refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios” (LIBÂNEO, 2015, p. 187). Ou ainda, aquela que é realizada na academia, e possibilita o credenciamento da pessoa para trabalhar na área de conhecimento em que optou por cursar (NEGRINE, 1997 apud COSTA e ROCHA, 2003).

A partir desse credenciamento, a formação do professor não pode parar. Pelo contrário, é preciso que constantemente seja renovada sua capacitação profissional, pois, entendendo-se que o docente trabalha diretamente com pessoas, e estas transformam-se a todo momento, modificando também o próprio docente, é preciso aperfeiçoamento cotidiano para lidar com tamanhas circunstâncias e problemáticas que assolam a carreira do profissional dessa área.

Nesse sentido, a formação continuada “envolve todas as aprendizagens decorrentes da atualização permanente, das experiências profissionais vivenciadas associadas ou não aos cursos de atualização em nível de *lato* ou *stricto sensu*, que ampliam a formação inicial” (COSTA e ROCHA, 2003, p. 50). Essa formação também pode ser vista como um prolongamento da formação inicial, cujo intuito é aperfeiçoar o profissional de forma teórica e prática para atuação no contexto do trabalho (LIBÂNEO, 2015).

Nota-se assim que o professor é sempre estudante, está em constante processo de aprendizagem e inovação, tanto de práticas pedagógicas e didáticas quanto de conteúdos curriculares, reinventando-se para adequar-se às necessidades dos alunos, das escolas, dos sistemas e das tecnologias que aparecem a cada dia.

De forma mais detalhada, o autor Libâneo explicita um pouco mais sobre a formação de professores:

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 41 *apud* LIBÂNEO, 2015, p. 74).

Por tudo isso, compreende-se que a profissão professor é muito mais complexa do que parece ser. Embora não tenha o devido reconhecimento e valorização, em especial por parte dos governos, ainda assim, trabalhar com a formação de outras pessoas e profissionais é uma das tarefas mais lindas e esperançosas que a sociedade necessita para enfrentar os desafios das mais diversas ordens que se renovam a cada dia.

Além do exercício da docência, o professor pode ainda assumir outras funções nos espaços educativos. Na Educação Básica, por exemplo, a função de gestor escolar, cuja atribuição vai da responsabilidade pelo pedagógico até as atividades administrativas da instituição, o docente tem supremacia sobre os demais profissionais da educação para assumir tal encargo.

## **2.1 Primeiras preocupações com a formação de professores com ênfase na formação de gestores escolares**

Especificamente, o primeiro registro de preocupação com a formação de gestores escolares é da década de 40. O decreto lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ficou conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal.

O curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, música e canto e  cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares .(BRASIL, 1946 apud SAVIANI, 2009, p. 146, *grifo meu*).

As Escolas Normais desapareceram a partir de 1971, depois da promulgação da Lei n. 5.692/71, que trouxe consigo adequações do pós golpe militar de 1964. Dentre as mudanças mais significativas, os ensinos primário, ginásial e médio passaram a se chamar de ensino de primeiro e segundo grau, nessa ordem. E a formação de professores passou a ser feita por meio da habilitação específica de 2º grau para exercício do magistério de 1º grau. Essa organização se deu em duas modalidades, cuja diferença era o tempo de formação, com três anos o profissional estaria habilitado para lecionar até a 4ª série, e com quatro anos, poderia lecionar até a 6ª série do primeiro grau (SAVIANI, 2009, p. 147).

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração).  Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar

os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p. 147, *grifo meu*).

Essa aglomeração de responsabilidade atribuída a Licenciatura Plena em Pedagogia persiste até hoje. Foi um avanço, embora pequeno, definir o espaço de formação para o docente que assume funções de gestão no espaço da escola. Porém, os estágios supervisionados ofertados na graduação conseguem ao menos aproximar os acadêmicos da realidade vivenciada na escola. “É fundamental que os estudantes de pedagogia vivenciem as situações administrativas e pedagógicas, assim, como as relações de tensões dadas a partir das políticas educacionais [...] aspectos que contribuiriam na sua formação” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 53).

E com o transcorrer no século passado para este, novos desafios foram incorporados a formação de gestores, especialmente a partir da década de 1980. Conquistas foram alcançadas no âmbito educacional, mas com igual intensidade surgiram novas dificuldades advindas da modernidade.

### *2.1.1 A formação do gestor escolar pós década de 80*

A história da formação docente no Brasil tem grande influência política, econômica e social de cada momento. Reis, ditadores e presidentes eleitos democraticamente conduziram a educação e os demais âmbitos de responsabilidade estatal de forma descontínua e desinteressada. Não bastasse isso, interferências internacionais carregadas de interesses liberais/neoliberais também tomaram conta da gestão pública nesse país.

A partir da década de 70, intensificou-se o processo de luta pela redemocratização da sociedade em defesa da abertura democrática nos diversos setores de interesse social visando a ampliação da participação popular na gestão e democratização da escola pública, bandeira de luta defendida por vários setores. O que implicou na definição de políticas públicas voltadas a qualificação do profissional docente (SILVA, 2014, p.79).

No decorrer da década de 80 aprofundou-se a pressão social pela redemocratização política da sociedade brasileira. No campo educacional ocorria a defesa de realização de eleição para diretor de escola e a redefinição do papel do gestor escolar. Já havia uma década que a educação brasileira vinha reestruturando o sistema educacional, redefinindo o papel da escola de maneira mais democrática.

Ainda hoje, passados quase trinta anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, em que se configurou a gestão democrática da educação como um princípio norteador da organização das unidades escolares e dos sistemas de ensino, se faz necessário realizar reflexões sobre necessidade de ações de formação de gestores escolares no Brasil. Um dos maiores desafios é o de oferecer formação adequada àqueles que fazem parte da equipe gestora educacional.

Além da disposição legal das transformações expressas a partir de 1988 com a

promulgação da Constituição Federal e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº. 9394/1996 que tratam da gestão democrática, pode-se afirmar que a escola mudou de maneira muito significativa nos últimos anos nessa federação. De uma escola pública restrita para poucos, passou a ser uma escola em que praticamente se atingiu a universalização do acesso à Educação Básica.

Uma nova escola, um novo público, novos desafios para a equipe gestora na tarefa de reunir a comunidade escolar em torno de um projeto educativo mais abrangente. A LDBEN, Lei nº. 9.394/96, em seu Título VI – Dos Profissionais da Educação, não apresenta mais o termo “especialistas”, como na lei antecessora. Conforme o disposto no artigo nº. 64:

Art. 64: A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDBEN 9394/96).

Essa especificação demonstra evolução em relação a Lei 5.692/71 e amplia a possibilidade de realizar a capacitação para o exercício da função de gestão pelo profissional docente. A configuração da formação no Brasil respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, “no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais” (FREITAS, 2007, p. 6). Essa autora faz sérias críticas ao modelo de formação aligeirada, que visa atender uma grande quantidade de pessoas emergentes por formação, com custos bastante reduzidos, e qualidade também.

Neste contexto de mudanças, iniciou-se uma preocupação de nível governamental em capacitar os gestores para a necessidade da atualidade. Assim, surgiu o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão, que foi uma idealização do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED<sup>1</sup>.

No ano de 2000, “uma proposta de curso a distância destinada à formação continuada” e no ano de 2001, considerando a necessidade de discussão acerca da democratização das escolas de Educação Básica e da atuação do gestor escolar. Nesse contexto iniciou-se a formação em serviço dos profissionais que se encontram no exercício de atividades de gestão nas escolas públicas do país (CONSED, 2001, p. 7).

Nesse sentido, também o Ministério da Educação (MEC) demonstrou preocupação com a formação de gestores e começou a desenvolver programas, projetos e ações de apoio à gestão da Educação Básica com o propósito de fortalecer a escola pública brasileira. Entre estes, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que

---

1 O Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, fundado em 25 de setembro de 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. O CONSED tem por finalidade promover a integração das Secretarias Estaduais de Educação, visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade.

integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), contando com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA/FNDE, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, 2009).

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica integrou um conjunto de ações que teve início em 2005. O curso-piloto foi desenvolvido por um grupo de especialistas em educação a distância e notório saber na área de educação. Esse curso foi de extensão em gestão escolar (100 horas), ofertado pelo Inep. Em 2006, o programa passou a ser coordenado pela SEB/MEC, dando início ao Curso de Pós-graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores, em exercício, de escola pública da Educação Básica (MEC, 2009).

Em 2009, o programa implementou o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica (405 horas), para coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente que integram a equipe gestora da escola de Educação Básica. E em 2010, lançou o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, com carga horária de 200 horas, este curso destinou-se aos profissionais de instituições públicas de Educação Básica da equipe gestora: Diretor e Vice-Diretor, ou o equivalente, nos diferentes sistemas de ensino (MEC, 2009).

Como pode ser percebido, o contexto educacional dos tempos atuais é complexo. Em grande parte, isso é devido ao acúmulo de atribuições dos governos que foram transferidas para a escola. Diante disso é essencial que seja realizada formação para a equipe gestora bem como a todos os profissionais que atuam na escola (LEITE; LIMA, 2015). Que continua:

Nas últimas décadas, o ensino público no Brasil tem se modificado significativamente. Houve a transformação de uma escola excludente e elitizada em uma instituição democrática que se abriu a todos os setores da população, em especial, às classes populares cujo acesso à escola não era então comum. Segundo Beisiegel (2006), a democratização da escola pública foi uma consequência de reivindicações das “massas populares urbanas”. Em decorrência desses acontecimentos, o perfil do alunado também mudou, no entanto, essa mudança não foi acompanhada das adequações administrativas e pedagógicas necessárias para a organização dessa nova escola, condições essenciais para a conquista de um ensino de qualidade (LEITE; LIMA; 2015, p.46).

Em razão disso, o Brasil vem passando por várias transformações na organização e estrutura do seu sistema educacional. Existe de um lado, as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares que abordam ideias e práticas que vão influenciar os profissionais da escola no processo de desenvolvimento das práticas formativas dos alunos; e de outro, os profissionais da educação que poderão aderir ou não as políticas e diretrizes do sistema escolar, assim como podem dialogar com elas e formular de modo coletivo práticas formativas e inovadoras (LIBÂNEO,2006). A primeira ideia é a que



prevalece, visto que a segunda é oprimida pelos paradigmas dominantes do capital.

Com o passar do tempo, gradativamente ocorreram muitas mudanças nas relações de trabalho, avanços tecnológicos, a globalização do capital e principalmente perdas de direitos sociais. Estas mudanças, trouxeram alterações para as políticas de gestão e de regulação da educação neste país. Tais mudanças que surgiram ao longo dos acontecimentos interferiram significativamente na organização da escola e nos papéis dos diversos atores sociais que constroem seu cotidiano.

Só que as promessas de desenvolvimento feitas pelas reformas neoliberais não foram cumpridas e o seu legado foi deixado para vários segmentos da classe trabalhadora (BRESSER, 2013). O sistema educativo sofreu e sofre intervenção neoliberal, corrobora Apple (2005), que diz mais:

Lei do Ensino Fundamental e Médio, conhecida como *No Children Left Behind* (nenhuma criança será deixada para trás), assinada em 2002 pelo presidente Bush. Esta legislação estabelece testes a fim de mensurar se as escolas estão conforme os padrões estabelecidos pelo Estado e responsabiliza as escolas que não funcionam conforme estes padrões pelo seu fracasso reiterado. A escola que não obtiver êxito nos testes por quatro anos seguidos, pode chegar no quinto ano consecutivo de fracasso a ser solicitada a fazer mudanças na sua gestão, o que pode incluir transformar-se em uma fundação-escola, com o Estado assumindo o controle, ou passar a sua administração para uma escola privada. (APPLE 2005, p. 162).

Isso ficou mais evidenciado após a reforma educacional de 1990 e mais precisamente após década de 2000, visto que as políticas de gestão para a educação efetivaram-se a partir de ações de cunho gerencial, para garantir otimização dos recursos e racionalização das ações administrativas. Segundo o diagnóstico do governo realizado pelos organismos internacionais, os problemas educacionais não resultavam da escassez de recursos financeiros, mas sim da má administração, cujas causas, entre outras, eram o corporativismo dos professores, sua baixa qualificação e a ineficiência do aparelho burocrático administrativo das escolas.

(...) acompanhamos apenas os discursos governamental, de organismos multilaterais e empresários brasileiros, os quais desaguam necessariamente, na afirmação de importância estratégica da escola para a “nova ordem” mundial. Não é de surpreender, portanto, que tal questão vem se configurando como uma das temáticas prioritárias não só dos órgãos governamentais, como de vários setores da sociedade. (SHIROMA, 2007, p. 12).

Frente a essa situação, a saída apontada pelo Estado, em consonância com os interesses dos técnicos executivos de organismos internacionais foi redesenhar a escola pública e, particularmente, os processos de gestão implementados no seu cotidiano. Questões como descentralização, autonomia e participação foram ressignificadas e ocorreram processos de transferência de ações sem a partilha efetiva das decisões e dos recursos.

A saída se consolidou com o processo de reforma do Estado e da educação, além de vários dispositivos legais na esfera federal, nos Estados e Municípios. Se multiplicaram os programas, decretos, portarias e normativas inspiradas em conceitos e práticas importadas da gerência empresarial.

Algumas vezes, como nos anos de 1930, reivindicou-se para a educação a função de “criar” cidadãos e de reproduzir/modernizar as “elites”, simultaneamente a de contribuir para o trato da “questão social”. Em outras, como no regime militar, a ela foi atribuído o ofício de, formatar o capital humano, moldado pela ideologia da segurança nacional. Nos anos de 1990 renova-se o pleito da centralidade da educação, mais em termos mais adequados aos tempos de celebração - ou recelebração? – das virtudes do mercado: realidade inescapável que coloca recursos e benefícios sob o imperativo da eficiência capitalista. (SHIROMA, 2007, p. 13).

Ao mesmo tempo, com o discurso de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, efetivou-se um processo que resultou na desobrigação do poder público, articulada a novas formas de centralização e controle por parte do Estado. Estamos, ao que tudo indica no caminho de um processo de privatização do ensino, que exige uma reflexão sobre novas formas de transferência de verbas públicas para instituições privadas, que complementariam a ação do Estado.

Com efeito, a educação vem sendo transformada num capítulo da gestão de recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade econômica. As articulações invocadas, ou simplesmente subentendidas, entre este novo tipo de educação, a que venho chamando “educação contábil” (Lima, 1996), e a cidadania democrática, estão repletas dos equívocos típicos das relações despolitizadas. Repensar criticamente as relações entre educação e cidadania é tanto mais necessário quanto o novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente econômicas, dos consumidores (LIMA, 2005, p. 73).

Dentro deste modelo gerencial, os profissionais da educação têm sido apontados como os responsáveis pela ineficiência escolar. Por outro lado, a situação objetiva de trabalho desses profissionais, professores e funcionários tem sido de precarização das suas condições de trabalho e fragmentação das suas atividades. E ainda, cada vez mais é requerida desses profissionais uma ação multifuncional frente ao cenário mais complexo das relações sociais, trabalhistas e culturais. Tal complexidade também se nota nas políticas públicas voltadas para a qualificação profissional do docente, em especial nos anos de 2016 e 2017, no Estado de Mato Grosso.

## **2.2 O professor como gestor escolar em Mato Grosso**

O gestor escolar de instituições públicas da Educação Básica de Mato Grosso prioritariamente deve possuir formação inicial em nível de licenciatura. O que é bastante

condizente, pois, são cursos dessa natureza que fornecem formação pedagógica para o exercício da docência realizada nesse nível de ensino.

A Lei Estadual 7.040/98 que trata da Gestão Democrática no Ensino Público Estadual estabelece os critérios necessários para candidatura a função de Gestor Escolar, como segue:

**Art. 56** Para participar do processo de que trata esta lei, o candidato, integrante do quadro dos Profissionais da Educação Básica, deve:

I - ser ocupante de cargo efetivo ou estável do quadro dos Profissionais da Educação Básica;

II - ter no mínimo 2 (dois) anos de efetivo exercício ininterruptos até a data da inscrição, prestados na escola que pretende dirigir;

**III - ser habilitado em nível de Licenciatura Plena;**

IV - participar dos ciclos de estudos a serem organizados pelas Assessorias Pedagógicas nos Municípios, sob orientação da Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO, LEI 7.040/98, grifo meu).

Esses critérios indicam que para tomar conta de uma escola pública da Educação Básica legalmente não é exigida formação em Administração ou Gestão; e ainda demonstram que possuir conhecimento de cunho pedagógico é essencial, uma vez que, a educação escolar destina-se, de modo geral, a propiciar o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

É por isso que ao gestor escolar compete atividades administrativas, como: manter o bom funcionamento da unidade escolar em todas as áreas, com destaque para os aspectos de infraestrutura e gestão de pessoas; e também atividades pedagógicas, sendo principalmente o desempenho adequado dos educandos um dos maiores focos de seus esforços.

A educação, pode ser entendida como “um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos não-materiais que são as ideias, teorias e valores, conteúdos estes que vão influir decisivamente na vida de cada um” (FERREIRA, 2009, p. 9). Assumir sozinho a responsabilidade por conduzir uma unidade de ensino, local destinado a conduzir a educação tal como a autora descreve, é tarefa inviável.

Em vista disso, a gestão das escolas públicas mantidas pelo Estado deve ser compartilhada por um conjunto de profissionais da educação, formando assim uma equipe gestora. Essa equipe é constituída pelo Gestor, e pelos órgãos consultivos e deliberativos, denominados de Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar e Conselho Fiscal (MATO GROSSO, LEI 7.040/98, Art. 11).

A essa equipe gestora compete realizar as atividades de gestão, dos diversos aspectos, na unidade de ensino. A gestão escolar ou gestão da escola pode ser entendida como “o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001 *apud* DOURADO, 2012, p.24).

E justamente por ser na escola que essa prática social precisa ser propiciada de modo saudável, é que os Conselhos, tanto deliberativo quanto fiscal, são compostos por representantes de cada seguimento profissional, assim como representantes de alunos e pais. É o coletivo que tem a função de definir, conduzir e realizar as atividades da instituição com vistas a possibilitar a adequada formação dos estudantes para a vida em sociedade. Decorre disso a política pública de gestão democrática estabelecida legalmente no estado de Mato Grosso para as escolas da rede.

O que merece destaque no aspecto supracitado é que realizar um trabalho adequado às exigências da Gestão Democrática não é tarefa tão simples. Assim, a formação do gestor e dos demais profissionais da educação precisa dar conta de oferecer o suporte necessário para tal feito. E, como ficou evidente, isso historicamente vem sendo realizado a passos lentos.

### *2.2.1 A atual orientação governamental para a formação docente em Mato Grosso*

O Governo do Estado de Mato Grosso por intermédio da Secretaria do Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC/MT) formulou as orientações pedagógicas para as escolas de ensino público estadual. O Orientativo Pedagógico 2017, foi formulado pela Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais da SEDUC/MT, agrupando em 172 páginas assuntos que abrangem todos os níveis da Educação Básica.

A Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFP) foi responsável por elaborar, dentre outros, a seção que trata da Formação Docente na Escola para o ano de 2017. Em análise ao referido documento, observa-se que a formação tem como foco o professor. Em partes específicas o diretor e o coordenador pedagógico são citados como professores que ocupam funções específicas de gestão, sendo incorporados aos sujeitos a quem se destina a formação, que inclui também os professores em regência.

“A elaboração do projeto de formação docente na escola deve envolver todos os professores: aqueles que estão em regência e aqueles que se encontram desempenhando funções administrativas na direção e na coordenação pedagógica” (ORIENTATIVO PEDAGÓGICO – OP – 2017, p. 154). Mesmo o gestor escolar estando incluso como agente da referida formação, especificamente o documento deixa claro que este espaço da formação permanente<sup>2</sup> se refere ao estudo e debate de assuntos pedagógicos. A parte 2 Conforme o Orientativo Pedagógico 2017 a formação docente na escola é voltada ao desenvolvimento profissional do professor, pois este envolve um processo de melhoria contínua das práticas docentes. Ao passo que a formação contínua, não mais utilizado, refere-se a um processo mais de cunho informativo e de conotação compensatória, e não

de formação para o exercício da gestão administrativa do professor em função de gestão não é abordada.

Segundo este documento do governo estadual, são atribuições de diretor da escola:

- Ler atentamente o Orientativo para a elaboração e o desenvolvimento do projeto de formação docente na escola;
- Participar com os demais docentes da definição do dia e da hora de execução do projeto de formação docente na escola;
- Participar da elaboração do projeto de formação docente na escola, em todas as suas etapas<sup>3</sup>;
- Colaborar com o coordenador pedagógico quanto ao zelo pelo cumprimento da carga horária estabelecida para o projeto;
- Participar do projeto docente na escola, conforma a organização estabelecida pela escola e cronograma previsto no projeto;
- Garantir espaço e condições necessários para o desenvolvimento do projeto de formação docente na escola (OP, 2017, p. 156).

As atribuições destacadas no orientativo como de responsabilidade do diretor são mais de cunho de organização de como desenvolver a formação docente do que propriamente a sua participação nessa formação, haja vista que as etapas do processo formativo implicam na aplicação em sala de aula dos aprendizados oriundos desse momento destinado ao desenvolvimento profissional do professor. Todavia, do professor em sala de aula, pois como gestor, poderá este aplicar um plano de ensino fora desta?

O que as Orientações Pedagógicas 2017 indicam, implicitamente, é que o gestor enquanto sujeito da formação docente, fica de fora da aplicabilidade das ações que devem estar vinculadas a este. E ainda, que este deve voltar-se com maior atenção para atividades do âmbito administrativo, mesmo sem adequada formação para tal. Estes são indícios do neoliberalismo na educação pública, sendo a escola tratada como empresa pelos órgãos públicos.

Nesse sentido, cabe ainda outra análise. Como já foi exposto, a seção que trata da formação docente foi elaborada pela SUFP, mas não abrange a formação de todos os profissionais da Educação Básica, sendo orientada apenas a formação do professor. E pelo a um processo evolutivo.

3 O Projeto de Formação Docente da escola é composto por seis etapas, a saber: 1ª etapa – a construção do diagnóstico de necessidades formativas, que apontará para a escola as temáticas e as referências de estudo; 2ª etapa – o estudo das temáticas; 3ª etapa – a apropriação do aprendizado adquirido com o estudo das temáticas no plano de ensino a ser aplicado em aula; 4ª a socialização de como se deu essa apropriação de aprendizado adquirido com o estudo das temáticas e plano de ensino; 5ª a socialização dos resultados obtidos com a aplicação do plano de ensino; 6ª etapa - a avaliação do processo de formação, desencadeado pelo desenvolvimento das ações, que foram iniciadas, a partir do estudo de cada temática aprovada como necessidade formativa no diagnóstico (OP, 2017, p. 153).

viés que deve ser seguido, com maior ênfase ao docente em sala de aula.

Desse modo, como fica a formação dos demais profissionais da educação que trabalham na escola? Relegado a um plano inferior pelo que tudo indica. Todavia, a escola não se constitui apenas da relação professor x aluno. Cada funcionário é indispensável para que um ambiente adequado ao processo de ensino aprendizagem seja ofertado a todos aqueles a quem se destina a Educação Básica Pública. Especialmente o professor gestor necessitaria de formação complementar para melhor desempenhar tal função.

### **3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A carreira docente pode ser considerada uma das mais exigentes e importantes dentre as demais profissões em virtude de abranger a formação de quase todas as demais carreiras profissionais. Como foi exposto, a formação inicial do professor, que ocorre geralmente nas universidades, é apenas o primeiro passo que credencia a pessoa a exercer a profissão.

No entanto, como o professor é um eterno estudante a formação continuada, e ainda, o desenvolvimento profissional docente proposto em Mato Grosso precisa acompanhá-lo durante todo o percurso de seu trabalho, para que sua prática se mantenha adequada frente as necessidades humanas, sociais e mercadológicas que se transformam dia a dia.

Como pode ser percebido ao longo da exposição, o modo como se dá a formação de professores influencia diretamente a formação de gestores, pois sendo estes prioritariamente licenciados e profissionais da educação que passam por formação continuada em suas unidades de lotação, a ocupação de um cargo de gestão é ainda mais uma das atribuições que o docente pode assumir e realizar, sendo dever das mantenedoras ofertar capacitação específica para o exercício da função. O que de fato, nem sempre é realizado como deve ser.

A forma como o gestor escolar desenvolve suas atribuições também influencia na maneira como a escola direciona suas atividades, interage com funcionários, professores, alunos, pais, enfim, com toda a comunidade escolar. Por isso, reforça-se a fundamental importância de se investir na capacitação dos profissionais da educação, em especial dos professores, tanto em relação a formação inicial quanto em relação a formação continuada e desenvolvimento profissional, pois os rumos de uma sociedade melhor, mais justa e democrática depende em grande parte do trabalho que é realizado na e pela escola.

A partir desse contexto apresentado cabe refletir que impactos a formação de docentes e, em consequência, de gestores escolares, causam na formação dos estudantes e na própria prática docente. Percebendo que as instituições de ensino públicas sempre estiveram a serviço de atender a demanda governamental que demonstra estar submissa aos interesses hegemônicos em detrimento dos sociais, é possível compreender que todo esse processo de formação do professor, e a legislação dela decorrente, visam encobrir as

deficiências e ineficiências do Estado para com os assuntos públicos. Faz parte do ideário neoliberal e também já é um plano execução, como tudo indica, qualificar o Estado desse modo para reduzir sua influência na defesa dos direitos fundamentais dos cidadãos

Fortalecer a discussão e as deliberações coletivas na escola, é um desafio que se coloca para toda a comunidade escolar que compõe e desfruta dos serviços oriundos da educação escolar. Por isso, enquanto houver necessidade de chamar a atenção para importância da qualificação profissional na área da educação, discutir essa temática será pertinente.

São muitos os desafios a serem enfrentados pela gestão escolar no contexto atual da escola. Capacitar a equipe gestora para atuar frente a tantas dificuldades e ainda desenvolver um trabalho pedagógico menos encorpado de paradigmas dominantes é também um desafio para a gestão pública, pois o modo como se configura a gestão das unidades de ensino passa primeiro pelo modo como as ações governamentais regulam e direcionam a ação dos profissionais da educação sob sua subordinação.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo, Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Programa Nacional Escolas de Gestores da Educação Básica Pública**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=877-projeto-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=877-projeto-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso: 02/01/2017.

BRESSER-PEREIRA. **Bresser-Pereira e o pacto neodesenvolvimentista**. *Temporalis*, ano 13, Brasília. n.26, p. 11-36, jul. /dez. 2013.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <http://www.consed.org.br/>. Acesso: 05/01/2017.

COSTA, Ana Sheila Fernandes. ROCHA, Viviane Aparecida Moreira. **A importância da formação inicial e contínua para a atuação do profissional da Educação/Educação Física Escolar**. Disponível em [http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/simp\\_2003/comunic\\_coord/f\\_import\\_form\\_inic\\_cont\\_ana.pdf](http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/simp_2003/comunic_coord/f_import_form_inic_cont_ana.pdf).

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão em educação escolar**. 4 eds. Atualizada e revisada. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. Rede e-Tec Brasil, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009

FREITAS, Helena C. L. de. **A (nova) política de formação de professores**: a

prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> (p. 1203-1230). Acesso: 15/08/2016.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação continuada de diretores escolares**: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 31, p. 45-64, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, Licínio C. **Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?** Educação, Sociedades e Culturas, nº 23, 2005, 71-90.

MATO GROSSO. Lei 7.040/98 de 1º de outubro de 1998 - D.O. 1º.10.98. **Gestão Democrática do Ensino Público Estadual**. Disponível em: [www.seduc.mt.gov.br/download\\_file.php?id=8131&parent=276](http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=8131&parent=276).

MATO GROSSO. **Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. In: Orientativo Pedagógico 2017. Secretaria do Estado de Educação, Esporte e Lazer, 2017 (p. 174-172).

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Formação de Professores**: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In Trabalho docente: os professores e sua formação. Alda Maria do Nascimento Osório, organizadora. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 (p. 143-155).

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia M. de Moraes e EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Maria Aparecida. **Planejamento Trabalho Pedagógico e currículo em EA**. In: Gestão Escolar e Formação Continuada de Professores – Breyner R. Oliveira & Adriana M. Tonini – Editar, Juiz de Fora – 2014.



# CAPÍTULO 12

## UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA, MULTI OU INTERCULTURAL? O CASO PERUANO DO ENCONTRO TINKUY

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 02/07/2020*

### **Lilia Maria Nieva Villegas**

Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
Programa de Pós-Graduação em Educação em  
Ciências e Saúde.  
Rio de Janeiro, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/5283521867310133>  
<https://orcid.org/0000-0001-9889-6332>

### **Sonia Cristina Soares Dias Vermelho**

Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
Programa de Pós-Graduação em Educação em  
Ciências e Saúde.  
Rio de Janeiro, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/4403086334271874>  
<https://orcid.org/0000-0003-2205-8070>

### **Charo Jacqueline Jauregui Sueldo**

Universidade Nacional de Huancavelica,  
Faculdade de Enfermagem.  
Huancavelica, Perú  
<https://orcid.org/0000-0001-5538-0213>

**RESUMO:** O trabalho faz a discussão dos termos interculturalidade e multiculturalidade, no caso específico da política peruana nomeada Encontro de Saberes: TINKUY (palavra quéchua que significa “encontro”), encontro dos estudantes do 6º nível de educação básica de povos indígenas e comunidades afrodescendentes, onde se promove encontros entre eles e as escolas da capital, Lima, para trocar experiências, conhecimentos e projetos educativos. A

interculturalidade no Perú, tem sido fechado num discurso pedagógico de educação básica bilíngue, para depois nos outros níveis de ensino só se falar na língua dominantes, neste artigo se faz a crítica da verdadeira compreensão e uso do termo interculturalidade que é de ser abordada nestas experiências formativas.

**PALAVRAS - CHAVE:** Experiência formativa; interculturalidade; multiculturalidade.

### **A FORMATIVE EXPERIENCE, MULTI OR INTERCULTURALITY? THE PERUVIAN CASE OF THE TINKUY MEETING**

**ABSTRACT:** This paper focuses on the discussion of terms interculturality and multiculturality, on the specific case of the Peruvian educational policy known as the Meeting of Knowledge: TINKUY (the Quechua word meaning “meeting”), a meeting of 6th grade students of basic education of indigenous peoples and Afro-descendant communities who meet in Lima to exchange experiences, knowledge and educational projects. A interculturality in Peru has been closed in a pedagogical discourse of basic bilingual education, and then in other levels of education only speak in the dominant language, this article makes a critic of the true understanding and use of the term interculturality.

**KEYWORDS:** Formative experience; Interculturality; Mutyculturality

## **1 | INTRODUÇÃO**

Este artigo tem por objetivo fazer o análise do uso dos termos de multiculturalidade

e interculturalidade numa experiência formativa peruana específica conhecida como “TINKUY”.

Peru segundo a Constituição Política de 1993 é um país multilíngue e pluriétnico, tem uma população de 28.220.764 habitantes, dos quais umas 13.263.759 pessoas poderiam ser consideradas indígenas, destas 6.631.879 são mulheres<sup>1</sup>. Se estima que há uma maior proporção de população indígena vivendo nas zonas rurais, onde quase 46% da população indígena é quéchua, 43% desta população é aymara, e o restante é a população amazônica que mora na zona rural.

No nível básico a cobertura educacional decresce em relação ao acesso na área rural, esta situação incrementa uma lacuna entre a população indígena e a população de castelhano falante. No estudo do estado das crianças indígenas no Perú (INEI; UNICEF, 2010), diz-se que “a brecha do atraso escolar entre as crianças e adolescentes quéchuas e as da língua materna castelhana incrementa com a idade, sendo a diferença de 32 pontos percentuais (35% em relação a 67%)”

As características descritas anteriormente, como os principais fatores de criação de brechas no acesso à educação das populações indígenas peruanas, mostram a interculturalidade como foco dos problemas há décadas e que tem influenciado na geração de políticas educativas. Estas políticas foram adotadas desde os anos 80 e mudaram o foco da interculturalidade como proposta de trabalho na educação e saúde destas populações<sup>2</sup>. Estas políticas fazem uso dos termos multiculturalidade e interculturalidade continuamente. Nesse artigo buscamos mostrar a abordagem, a diferença e percepções que alguns autores fazem sobre os conceitos, além de esclarecer sobre o direcionamento que essas políticas tem em relação aos dois termos usados; buscando evidenciar qual dos termos, na base de análise, é mais influente nas políticas peruanas.

## **2 | A MULTICULTURALIDADE NAS POLÍTICAS COMO PROPOSTA PARA OLHAR AS DIFERENÇAS.**

Segundo (Lopes D Ávila, 2012), as diversas políticas sobre o Multiculturalismo – também chamado de pluralismo cultural ou cosmopolitismo – busca reconhecer e respeitar a diversidade cultural presente em todas as sociedades. A expressão multiculturalismo designa, originariamente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades modernas. Boaventura traz a questão da multiplicidade de sentidos atribuídos ao multiculturalismo:

(...). Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas no sentido ‘emancipatório’. O termo apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito

---

1 No Censo, realizado a partir do ano 2007, não tem a pergunta de identificação étnica, neste sentido a análise da população indígena basicamente se faz de em relação a linguagem nativo e localização geográfica de comunidades nativas e campesinas.

2 Fala do professor Fidel Tubino: na aula virtual de Interculturalidade da PUC- Perú no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=cDshNEtrypk>

de “cultura”, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou terreno explícito de lutas políticas (BOAVENTURA DE SOUSA S; NUNEZ, 2001).

No âmbito educativo, a proposta multicultural teve ampla ressonância nos países como Canadá, como referencial para abordagem das particularidades de Quebec e as populações originais. Na União Européia tornou-se central uma função da crescente migração, que gerou mais diversidade em países como Espanha e França. Neste contexto, o sistema escolar revela grandes deficiências frente a grupos culturalmente diversos. Em tal sentido, (MUÑOZ SEDANO, 1998) relata a implementação de programas educativos multiculturais na Espanha com um conceito de “aditividade étnica”, no qual o conteúdo étnico contribui ao fortalecimento do auto-conceito dos estudantes das minorias e ajuda a preservação da cultura destes grupos. Em geral, estas propostas focam nos grupos diferenciados e quantitativamente minoritários numa sociedade dominante, portanto o diálogo, a valorização dos saberes e dos conhecimentos tem que ocorrer em condições de tolerância.

Em razão destes eventos, na América Latina surgiram outros enfoques para as discussões teóricas e o desenvolvimento de políticas públicas com ênfase na inter-relação dos diferentes povos na sociedade de grande diversidade cultural.

### **3 | REFLETINDO SOBRE INTERCULTURALIDADE A PARTIR DA AMÉRICA LATINA PARA O MUNDO.**

Em contraposição, a multiculturalidade prioriza o reconhecimento das diferenças e assume o direito dos diferentes a serem diferentes, a interculturalidade transita na apreciação no outro, que é diferente, reconhecendo-lhe como fonte de aprendizagem. A proposta de interculturalidade defende a necessidade do estabelecimento de pontes entre as diversas culturas e que a relação gerada entre elas, se desenvolva em mútuo respeito e valorização. Desde os anos 90, na América Latina surgiu uma nova atenção a diversidade étnico-cultural, com o reconhecimento jurídico, necessidade de promover relações positivas entre diversos grupos culturais, a necessidade da luta contra a discriminação, racismo, exclusão, com o objetivo da construção de uma sociedade justa, equitativa e igualitária. Mas o termo “interculturalidade” ficou na moda, porque é usado na variedade de contextos e interesses sociopolíticos às vezes opostos, neste sentido, a compreensão do termo torna-se ampla e difusa. De aí, a importância de explicar o uso e sentido contemporâneo e conjuntural da interculturalidade a partir de três perspectivas: (WALSH, 2010, p. 2–5)

A primeira refere-se a “relacional”, aquela que faz referência de forma mais básica e geral ao contato e intercambio entre culturas, quer dizer, entre pessoas, práticas, valores e tradições culturais distintas, que poderia acontecer em condições de igualdade ou desigualdade, neste sentido, a interculturalidade sempre existiu na América Latina, porque

sempre existiu o contato e a relação entre diversas culturas, exemplo delas, a mestiçagem, o sincretismo e as transculturações que formar parte central da história latino-americano-caribenha. Esta perspectiva oculta e minimiza a luta no contexto de dominação e poder no contexto onde, ademais, esta relacionalidade se limita às vezes a aspectos individuais, esquecendo as estruturas sócias, políticas, econômicas e epistêmicas.

A segunda perspectiva é chamada “funcional”, no sentido descrito pelo filósofo peruano Fidel Tubino, a interculturalidade reconhece a diversidade e diferenças culturais com a meta da inclusão das mesmas ao interior de estrutura social estabelecida. Esta perspectiva é funcional ao sistema existente sem discutir as causas da assimetria e desigualdade social, pois é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neo-liberal existente.

(...) quando falamos que existe interculturalidade funcional: nos referimos a todos os discursos que fazem uso de interculturalidade, como forma de tornar invisível os problemas estruturais de justiça social e a distribuição não equitativa da riqueza. Na interculturalidade funcional se muda o discurso sobre pobreza pelo discurso de cultura esquecendo a importância de compreender as relações interculturais, justiça distributiva, desigualdades econômicas e as relações de prestígio e poder entre as culturas”. (TUBINO, 2005, p. 75–76)

A terceira perspectiva é a “crítica”, ela não parte da diferença ou diversidade, ela faz crítica aos problemas estruturais e raciais, quer dizer, que o problema de diversidade e diferença se constitui dentro do poder moderno e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” na cima e nos povos indígenas e afrodescendentes na parte inferior, nesta perspectiva, a interculturalidade crítica ainda não existe, e uma ferramenta, processo e projeto que tem que se construir desde as pessoas, procura transformações das estruturas, instituições, relações sociais e uma nova construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, apreender, sentir e viver de uma outra forma, quer dizer, um outro projeto político, social, ético e epistêmico.(WALSH, 2010) A interculturalidade crítica não reside só nas populações indígenas e afrodescendentes, tem que incluir também aos brancos, mestiços, e ocidentalizados. (TUBINO, 2002). A interculturalidade crítica deve ser entendida como proposta de sociedade, uma transformação que requer de cada instancia social, política, educativa e humana em contraposição à dominação e barbárie.

Nas seguintes linhas vamos apresentar um caso específico de política e ação com intenção de abordagem intercultural na educação, este caso é uma das Políticas Educativas no Perú denominado Encontro de Saberes: LOS TINKUY. Nesse sentido, iremos realizar a análise desta política com base das discussões anteriores sobre as principais influências teóricas, multi ou interculturalidade, na formulação e aplicação desta política educativa, em específico.

## **4 | O ENCONTRO DE SABERES: TINKUY. UMA EXPERIÊNCIA PERUANA ENTRE MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE?**

No Perú, nos últimos anos o Ministério de Educação promoveu o Encontro Nacional Tinkuy Escolar, como um espaço onde os estudantes do país dos povos indígenas e afrodescendentes participassem de processos de inter- aprendizagem. No TINKUY, os estudantes do 6º nível de educação básica de povos indígenas e comunidades afrodescendentes se reúnem em Lima para trocar experiências, conhecimentos e cosmovisões, ademais promove o conhecimento, respeito e valor pela diversidade cultural de nosso país entre os estudantes.

A palavra Tinkuy, tem origem quéchua, que significa “encontro”, é uma atividade Planejada e desenvolvida pelo Ministério de Educação (MINEDU), sendo uma jornada de dois ou três dias na cidade de Lima com diversas temáticas. No ano de 2015 a temática foi: “nossa relação com a natureza”, e no ano 2016 “recuperemos e valoremos os jogos e brinquedos”. No Perú, se tem avançado pela interculturalidade, considerada um pilar das políticas de educação nacional, mas trabalhos fora das populações indígenas são ainda incipientes, provavelmente desenvolvendo políticas das diferenças o das políticas de reconhecimento (FLEURI, 2006); (ASSUNÇÃO ANDRADE, 2013). Temos que considerar que o programa TINKUY é uma pratica relevante de diálogo de saberes e conhecimentos no intercâmbio entre os membros do sistema educativo, estudantes, de colégios privados e públicos e organizações indígenas e afrodescendentes.

No entanto, para discernir o fato da proposta TINKUY ter influência multi ou intercultural, temos que compreender que para o multiculturalismo a palavra-chave é a tolerância e na interculturalidade a palavra-chave é o diálogo, que supõe respeito mútuo e condições de igualdade entre os que dialogam (GÁLVEZ, M ZÚÑIGA, 2002). O que se prioriza é tentar colocar-se no lugar do outro, entender a sua visão do mundo e suas hierarquias de valorações. Compreender o outro é também perceber desde seu olhar, mas não será possível se as culturas não conhecem a existência das outras e não tem relacionamento entre elas. Neste sentido a proposta TINKUY possui a influência intercultural pelo interesse de gerar conhecimentos e intercâmbio entre as culturas num espaço específico.

Também devemos ressaltar o interesse do governo Peruano no tratamento e abordagem intercultural funcional, que desde os anos 80 tinha uma influência muito forte dentre as concepções de multiculturalismo. Sabemos que existe um longo caminho a percorrer e ainda temos em nossa nação muitas debilidades, conflitos de interesse e poderes na aplicação de políticas educativas interculturais.

## **5 | CONCLUSÕES**

Neste sentido temos que reivindicar para que o discurso de interculturalidade seja compreendido como o reconhecimento da identidade cultural, não como um dom oferecido

pela cultura dominante como presente para as culturas subalternas; deve ser compreendido como um direito próprio destas culturas. Na aplicação das políticas diversas com enfoque de inclusão social, se considera importante e necessária combater as assimetrias na prestação dos serviços, porque a interculturalidade é mais do que uma proposta inclusiva, é uma mudança de paradigma dominante e monocultural para um paradigma decolonial e pluricultural.

O Estado não deve abalar nem promover as restrições internas na autonomia individual por razões culturais, mas também não deve legislar contra eles. Nestes assuntos deve ser neutro (o Estado nunca será neutro. Ele foi criado para atender aos interesses de uma parcela da população. Isso é fato! Por tanto, como confiar nessas políticas de Estado?). Este tem obrigação de promover uma educação pública baseada na tolerância cultural, no respeito e promoção das liberdades, na autonomia individual e na democracia participativa que vem a ser uma oferta e não uma imposição legal do Estado. (TUBINO, 2002)

Importante ressaltar que já passaram muitos anos que nas políticas de Educação Peruana, tal como o caso específico do encontro TINKUY, a interculturalidade é um eixo transversal da estrutura curricular. Mas o discurso de interculturalidade, diferentemente do discurso multiculturalista, tem pontos fracos que dificultam a implementação das políticas interculturais, porque a interculturalidade tem sido fechado num discurso pedagógico de educação bilíngue, como se o compartilhamento da língua fosse compartilhar uma cultura. A maioria das políticas com aquele discurso são bilíngues e focadas nas áreas geográficas rurais, e assim, que se tem trabalhando em áreas pequenas. Tubino (2002) propõe ampliar o raio de ação, devendo ser concebido com um enfoque intersetorial que atravessa programas sociais, de saúde e de administração da justiça, e como o eixo central das políticas de Estado.

## REFERÊNCIAS

1. ASSUNÇÃO ANDRADE, A. **A política de reconhecimento em Charles Taylor**. [dissertação de mestrado] Universidade Federal de Belo Horizonte., 2013. Disponível em: <https://www.faculdadejesuita.edu.br/documentos/280813-3G2QiLB92fKF9.pdf>
2. BOAVENTURA DE SOUSA S; NUNEZ, J. A. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. p. 1–52, 2001. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>
3. FLEURI, R. M. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional**. Educação & Sociedade, v. 27, n. 95, p. 495–520, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>

GÁLVEZ, M ZÚÑIGA, M. **Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política**. p. 309–329, 2002. [documento oficial] Disponível em: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Repensando%20la%20educacion%20bilingue%20intercultural%20en%20el%20Peru.pdf>

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF). **Estado de la Niñez en el Perú**. Lima. 2011. Tarea Asociación Gráfica Educativa [Livro oficial]. Disponível em: [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitaes/Est/Lib0930/Libro.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaes/Est/Lib0930/Libro.pdf)

INEI. **Evolucion de la Pobreza Monetaria, 2007- 2016**. Lima. 2017. [Informe técnico]. disponível em: [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitaes/Est/Lib1533/libro.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaes/Est/Lib1533/libro.pdf)

LÓPEZ MURILLO, L E. **La Reforma Educativa Boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones**. Ed. GTZ.PROEIB-Andes. Cochabamba, Bolivia. 2005. Disponível em: [https://www.academia.edu/6507441/La\\_Reforma\\_Educativa\\_Boliviana\\_Lecciones\\_aprendidas\\_y\\_sostenibilidad\\_de\\_las\\_transformaciones](https://www.academia.edu/6507441/La_Reforma_Educativa_Boliviana_Lecciones_aprendidas_y_sostenibilidad_de_las_transformaciones)

MUÑOZ SEDANO A. **Hacia una educación multicultural : Enfoques y modelos**. Rev. Complutense de Educación. 1998;9:101–35. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9898220101A/17334>

CABALLERO GF. **La Teoría de la Justicia de John Rawls**. Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, vol. I, núm. II, 2006, pp. 1-22. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211015573007.pdf>

TUBINO, A-SF. **Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva**. Rev. Derecho & Sociedad. 2002 p. 51–76. Disponível em: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechosociedad/article/viewFile/17276/17562>

TUBINO, F. **Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy**. Propuesta de lineamientos para su tratamiento. [Consultoría]. p. 125, 2005. Disponível em: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Las%20practicas%20discursivas%20sobre%20la%20interculturalidad%20en%20el%20Peru%20de%20hoy.pdf>

UNESCO; OREALC. **Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina**. 2017.

WALSH, C. I 24. Walsh C. **Interculturalidad crítica, pedagogía de-colonial: Apuestas desde el in-surgir, re-existir y re-vivir**. Entrepalabras Rev Educ en el Lenguaje, la Lit y la oralidad. 2010;(3–4):30–1. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=di9ixOJob3xjBuscxZPZhgoEspIxlhIzBvSzkDZvGWP>

ZAVALA, V. **Avances y Desafíos de la Interculturalidad Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú**. CARE Perú . IBIS Dinamarca. Primera Edición. 2007. Disponível em: <https://www.care.org.pe/wp-content/uploads/2015/06/Avances-y-desafios-de-la-educacion-intercultural-bilingue-Bolivia-Ecuador-y-Peru.pdf>

# CAPÍTULO 13

## O TÉCNICO E A COMUNIDADE

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data da submissão: 02/07/2020*

**Etianne Alves Souza de Oliveira**

Instituto Federal de Educação Ciência e  
Tecnologia  
São Carlos- Santa Catarina  
<https://orcid.org/0000-0002-8195-0678>

**RESUMO:** Atividades de ensino, pesquisa e extensão permitem conexão entre saberes e competências de forma dialógica com a comunidade. O objetivo desta prática de ensino foi elaborar e entregar Estudo Preliminar Preventivo e Memorial Descritivo Preventivo de um salão comunitário usando a Aprendizagem Baseada em Problemas por meio de um estudo de caso com interesse comunitário. Teve a forma de projeto de extensão e atendeu a comunidade Nova Brasília - Palmitos /SC. Trata-se de um estudo de caso de natureza aplicada realizado com pesquisa documental, entrevista, levantamento, análise, propostas de solução e apresentação à comunidade. O trabalho permitiu aprendizagem contextualizada ao ambiente profissional e contribuiu com a comunidade que posteriormente contou com a assistência do engenheiro municipal.

**PALAVRAS - CHAVE:** Ensino, Edificações, Comunidade

### THE TECHNICIAN AND THE COMMUNITY

**ABSTRACT:** Teaching, research and extension allow the union of know and competences in a dialogical manner with the community. This extension Project the purpose oh was to elaborate and deliver Preventive Preliminary Study and Preventive Descriptive Memorial of a community salon for the Community Nova Brasília, SC Brazil. This is a case study of an applied nature. Were performed document searches, interviews surveys, analysis, solution proposals and community presentations. The work allowed contextualized learning to the professional environment and contributed to the community e with assistance the municipal engineer.

**KEYWORDS:** Teaching, Buildings, Community

### INTRODUÇÃO

A educação capacita indivíduos para a vida em sociedade permitindo-os contribuir e conviver coletivamente, uma das modalidades é a formação profissional à nível médio. A formação profissional capacita para uma atividade laborativa específica, está prevista e é regida pelo Plano Nacional de Educação do Brasil que prevê multiplicar a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2015 e BRASIL, 2014).

A atuação do Técnico em Edificações é regida por conselho de classe e reconhecida pelo Ministérios do Trabalho Brasileiro. Conforme os documentos, estes profissionais devem ser capazes de realizarem levantamentos



topográficos e planialtimétricos e desenvolver e legalizar projetos de edificações sob supervisão de um engenheiro civil (BRASIL, 2002). Bem como, executar de desenho técnico aplicando as normas técnicas concernentes aos respectivos processos de trabalho (BRASIL, 1979).

Estas atribuições norteiam o projeto pedagógico dos cursos Técnico em Edificações, nele os alunos devem aprender a conceber e desenvolver projetos de edificações considerando as normas técnicas e as legislações, realizar estudos preliminares de projetos por meio de projeto de social integrando questões tecnológicas, espaciais, sociais, culturais e ambientais (BRASIL, 2015).

A atual educação brasileira está alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se um processo interdisciplinar que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento científico, desta forma as teorias abordadas conectam-se com as demandas dos diferentes segmentos sociais (BRASIL, 2018).

Questionou-se qual metodologia consegue abarcar o desenvolvimento das atribuições profissionais requeridas atualmente no mundo do trabalho, de forma a atender os requisitos legais. Algumas metodologias que aproximam as teorias as práticas profissionais ou as novas habilidades requeridas no mundo do trabalho têm sido desenvolvidas e testadas, seus resultados estão sendo avaliados cientificamente. Uma delas é a Aprendizagem Baseada em Problemas que há quarenta anos vem sendo estudada e discutidas por meio de abordagens experimentais, seus resultados têm sido usados para avaliar e orientar avanços educacionais (MAMEDE, SCHMIDT e NORMAN, 2016).

Diante destas normativas e considerando as novas abordagens metodológicas do ensino aprendizagem, esta atividade de ensino aplicou a extensão e a pesquisa de forma a executar uma atividade contextualizada à vivência profissional da área de formação do Técnico em Edificações. Sua metodologia aplicou os princípios da aprendizagem baseada em Problemas – ABP e, teve como objeto de estudo um salão comunitário, eleito pelos alunos dentre as suas vivências comunitárias, observando o princípio da interação dialógica com setores da comunidade previsto na extensão.

## **OBJETIVO**

O objetivo da atividade foi elaborar e entregar Estudo Preliminar Preventivo e Memorial Descritivo Preventivo do salão comunitário à comunidade Nova Brasília de Palmitos /SC, aplicando as teorias e as habilidades já estudadas e desenvolvidas, bem como, pesquisando e apresentando soluções para as inconformidades identificadas inter-relacionando teorias sobre a acessibilidade, o corpo de bombeiros, o código de obras e as leis sanitárias.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP origina dos estudos de Barrows & Tamblyn, 1976. Foi desenvolvida para escolas de medicina para suprir as dificuldades identificadas na graduação, com vistas a desenvolver habilidades práticas, analíticas e críticas nos alunos, permitindo-lhes avaliarem diferentes variáveis de situações profissionais. Disseminou-se pelas instituições de ensino, sendo possível identificar aplicações em várias áreas do conhecimento entre elas a engenharia (DOCHY, SEGERS, et al., 2003 e CASALE, KURI e SILVA, 2011).

Mamede, Shmidt e Norman (2016) questionam as evidências empíricas obtidas dos estudos que comparam os currículos tradicionais e os que aplicam a ABP. Aponta que revisões realizadas no início dos anos 90 a 2000 não mostraram grandes diferenças a favor da ABP, quando comparados com seus pares dos currículos tradicionais de ensino convencional. Casale, Kuri e Silva (2011) e Dochy, Segers, et.al (2003) contrapõem, apresentando resultados vantajosos

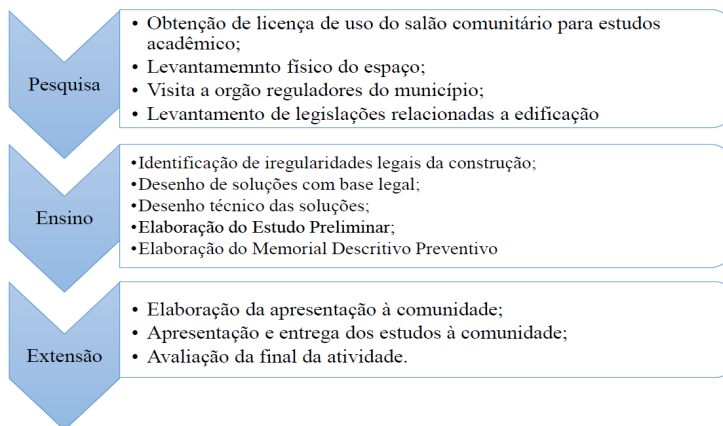
Dochy, Segers, et.al (2003) demonstram existir efeito positivo robusto do PBL nas habilidades dos alunos, demonstrando pela contagem de votos, bem como pelo tamanho do efeito combinado, constatou vantagens positivas nas habilidades de estudantes de PBL, destaca que foram adquirido menos de conhecimento, porém os apreendidos foram mais lembrados.

A análise de Mamede, Shmidt e Norman (2016) sobre os resultados das aplicações da metodologia infere que o sucesso da metodologia está diretamente relacionada a qualidade dos problemas estudado, pois influencia o funcionamento dos grupos que, por sua vez, influencia fortemente tempo gasto em estudo individual.

Com base nas discussões sobre as variáveis que influenciam a metodologia, as práticas profissionais e o currículo, esta atividade de ensino aplicou a pesquisa e a extensão usando os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas.

## METODOLOGIA

A atividade de ensino teve abordagem qualitativa com base na aprendizagem dos alunos, natureza aplicada por ter objeto de estudo um equipamento urbano comunitário. O procedimento metodológico aplicou primeiramente pesquisa documental de leis e normas sobre acessibilidade, vigilância sanitária e prevenção a incêndio, seguido de atividades de ensino sobre desenhos técnico e foi finalizada com um estudo de caso do Salão Comunitário Nova Brasília/SC localizado na zona rural da cidade, escolhido entre os alunos. No quadro 01, apresenta-se a sequência das atividades realizadas.



Quadro 01. Sequência metodológica das atividades

Fonte: própria.

A atividade foi realizada durante o semestre letivo em 2017 por sete alunos de projeto integrador do terceiro semestre do curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de São Carlos campos São Carlos, auxiliados pela técnica de laboratório e um professor de administração convidado pelos alunos.

O salão comunitário foi escolhido por ser local de referência dos alunos. Os salões comunitários são comuns nas comunidades rurais das cidades do oeste catarinense, local onde se localiza o IFSC São Carlos. São construídos e administrados pelos moradores da comunidade, sendo importante local de convivência comunitária, neles são realizados encontros culturais, de lazer, bem como reuniões diversas.

## RESULTADOS

A comunidade Nova Brasília, local onde reside uma das alunas do projeto, localiza-se a 35 Km do centro de Palmitos, figura 01. É uma comunidade rural composta de 21 famílias que exercem a atividade agropecuária.



Figura 1. Localização, -27.145353, -53.181482.

Fonte: própria.

O salão comunitário escolhido para o estudo de caso, está inacabada e foi executada sem projeto e sem acompanhamento profissional, segundo relato do líder comunitário. Durante a execução desta atividade de ensino a comunidade estava com dificuldade em obter as licenças municipais para realização das atividades no salão, devido a irregularidades que botavam em risco à vida dos usuários. Todas estas informações foram relatadas pela aluna moradora da comunidade.

Ao ouvir o relato da colega que morava na comunidade, a turma optou por desenvolver seus estudos de projeto integrador no salão comunitário de forma a identificar quais as adequações seriam necessárias e aplicar conhecimentos teóricos já estudados.

Após a identificação do problema de estudo, os alunos obtiveram a licença da comunidade para estudar o local. Posteriormente levantaram as informações sobre a situação física do salão, figura 2.



Figura 2. Levantamento físico da construção.

Fonte: própria.

Visitaram órgãos governamentais para obter informações sobre as notificações feitas à comunidade e tirar dúvidas quanto às legislações a serem observadas, figura 03.



Figura 3. Visita a órgão de fiscalização

Fonte: própria.

Com as informações, puderam listar e mensurar o que precisava fazer, dividiram as tarefas e estabeleceram cronograma. Nesta etapa, solicitaram auxílio do professor de administração sobre habilidades e técnicas de trabalho em equipe. Em grupos desenvolveram croquis de estudos de soluções e posteriormente as aprovaram coletivamente com base na legislação, figura 04.

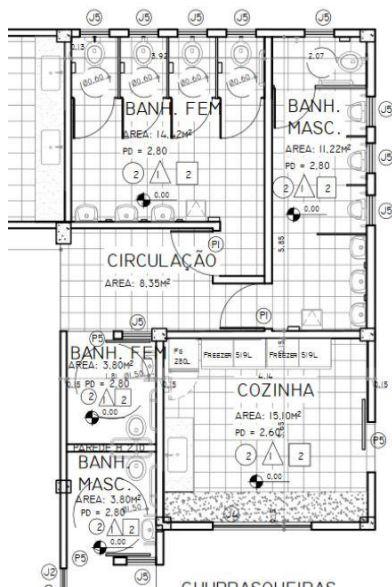


Figura 4. Solução banheiros

Fonte: própria.

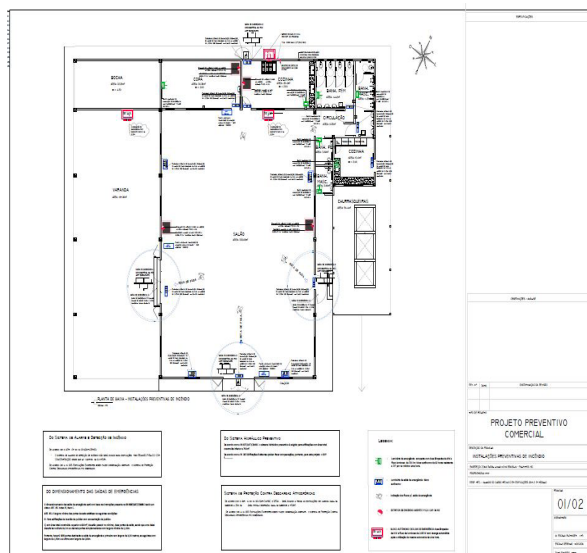


Figura 5. Desenhos Técnicos do Estudo Preliminar Preventivo.

Fonte: própria.

Depois iniciaram o desenho de soluções no software AutoCAD do Estudo Preliminar Preventivo, seguido dos memoriais de cálculos para a elaboração do Memorial Descritivo Preventivo onde foram auxiliados pela técnica de laboratório, figura 05.

Finalizaram a atividade elaborando uma apresentação à comunidade. Representantes da comunidade receberam o Estudo Preliminar Preventivo e o Memorial Descritivo Preventivo, que permitiu entender quais as adequações eram necessárias, figura 06.



Figura 6. Apresentação dos desenhos técnicos da atividade a comunidade.

Fonte: própria.

Com os desenhos em mãos a comunidade pode buscar ajuda, no setor de engenharia da prefeitura de Palmitos/SC, para realizar as obras e obter as licenças necessárias, figura 07.

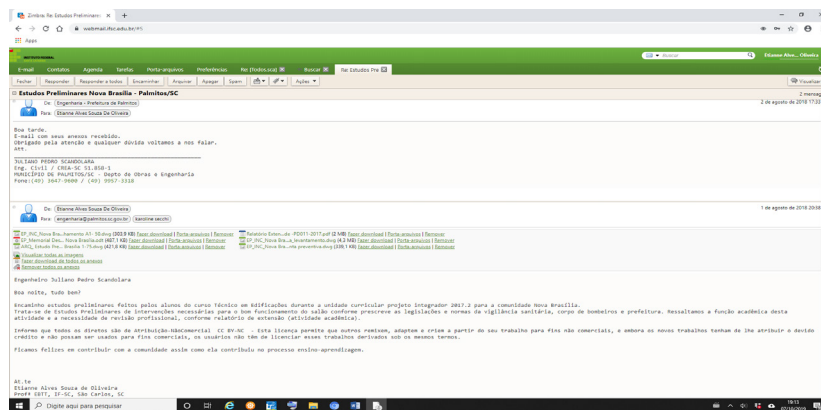


Figura 7. Disponibilização com Atribuição-Não comercial CCBY-NC

Fonte: própria.

Durante o processo de execução os alunos formam capazes de executar a atividade de ensino proposta com autonomia, buscaram solução para os problemas identificados; organizaram-se e dividiram as tarefas considerando a capacidade dos colegas; planejam, estabeleceram e cumpriram o cronograma; dando resposta à comunidade e aplicando e descobrindo novos conhecimentos.

## DISCUSSÃO

Relatos de atividades de práticas de ensino da engenharia aplicando os princípios da extensão em grupos sociais são apresentados com resultados positivos e demonstram a diversidade no desenvolvimento de habilidades profissionais nos alunos (GUERRA, LIMA, *et al.*, 2017 e VALÉRIO, RODRIGUES, *et al.*, 2016).

Os resultados desta atividade de extensão é similar à de Valério, Rodrigues, *et al.* (2016), onde alunos, aplicando conhecimentos adquiridos em curso de formação, planejaram e executaram projeto de extensão, identificando problemas em uma comunidade e executaram uma proposta de solução, com objetivo de auxiliar o poder público a prestar melhor atendimento à comunidade.

Estes resultados corroboram com Silva, Marques, *et al.* (2019) ao considerar o desenvolvimento prático e a mudança de percepção quanto ao perfil empreendedor, auxiliando na fixação de teorias através de suas atividades práticas e influenciando

diretamente no aperfeiçoamento do mercado da construção civil regional.

Considera-se que o cumprimento da atividade de forma a auxiliar o setor público e uma comunidade a legalizarem uma edificação são resultados positivos, acredita-se que a escolha do objeto de estudo no contexto social dos alunos foi fundamental para o resultado. A análise de Mamede, Shumidt e Norman (2016) sobre os resultados das aplicações da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas infere que o sucesso da metodologia está diretamente relacionado a qualidade dos problemas estudado, pois influencia o funcionamento dos grupos que, por sua vez, influencia fortemente tempo gasto em estudo individual.

A disponibilização das soluções técnicas, geradas pelos alunos com base na legislação, permitiu que as sugestões de melhorias fossem executadas por meio da assistência de um engenheiro da prefeitura. Permitindo que à comunidade adquirir licenças governamentais para a execução de suas atividades comunitárias. Estes resultados assemelham-se a outras que apresentam resultados positivos na integração entre conhecimentos teóricos e práticos de forma a beneficiar a comunidade e desenvolver o perfil profissional em alunos (NUNES, BRANDÃO, *et al.*, 2019 e SANTOS e SIMON, 2018).

Ao aplicar o ensino, a pesquisa e a extensão em uma atividade foi possível a consolidação dos conhecimentos já trabalhados e a construção de novos conhecimentos e habilidades gerando integração entre os conhecimentos científicos e os populares, por meio de uma interação entre a instituição de ensino, a comunidade e órgãos públicos. A atividade fez com que os alunos saíssem da instituição de ensino e aplicassem os conhecimentos científico em benefício de uma comunidade rural gerando ganhos mútuos. Hmelo-silver e Barrows (2008) afirmam que:

[...] na sala de aula, o professor precisa criar oportunidades para discursos construtivos a fim de apoiar a aprendizagem dos alunos e a construção de conhecimento coletivo. No aprendizagem baseada em problemas, os alunos aprendem através da resolução colaborativa de problemas e refletindo sobre suas experiências, [...] exige que os participantes assumam a responsabilidade pelo aprendizado o que eles precisam saber se envolvem na solução colaborativa do problemas gerando conhecimento de tal maneira que a responsabilidade pelo sucesso é resultado do esforço, sendo compartilhado pelos alunos e pelo professo. Sendo este um facilitador ao fornecer recursos para a construção do conhecimento[...]

Os resultados indicam que o grupo trabalhou progressivamente melhorando suas habilidades ao terem que resolver problema com múltiplas variáveis: acessibilidade, prevenção a incêndio, vigilância sanitária, estabelecendo um diálogo com a comunidade, aplicando conhecimento em benefício social.



## CONCLUSÃO

Este trabalho cumpriu o objetivo de elaborar e entregar Estudo Preliminar Preventivo e Memorial Descritivo Preventivo do salão comunitário à comunidade Nova Brasília de Palmitos /SC. Fez uso de metodologia aprendizagem baseada em problemas e usou um equipamento urbano como objeto de estudo. Alunos desenvolveram habilidades e aplicaram as teorias já estudadas.

Os alunos puderam compreender as fases de elaboração de projetos de reforma observando legislações específicas (acessibilidade, corpo de bombeiros, código de obras e sanitária), atuando em uma simulação que lhes permitiu interagir com órgãos governamentais e com uma comunidade.

Foi entregue a comunidade um Estudo Preliminar com indicações de intervenções necessárias a serem executadas para a legalização da edificação. A comunidade foi orientada sobre a necessidade de contratar um profissional para acompanhar os serviços e assumir responsabilidade técnica da obra.

Esta metodologia além de capacitar alunos ao exercício de uma profissão foi capaz de transferir tecnologia para a comunidade, aplicando o ensino, a pesquisa e a extensão conforme orientações dos órgãos educacionais brasileiros . Destaca-se que se trata de um Estudo Preliminar executado em ambiente acadêmico, portanto necessita de revisão profissional.

Este trabalho teve reconhecimento institucional ao ser premiado com o terceiro lugar no Prêmio IFSC de Inovação, categoria sala de aula no ano de 2018.

## REFERENCIAS

BRASIL. IFSC, CEPE. **Resolução N° 09/2015 -Técnico Subsequente em Edificações**, 2015. Disponível em: <[http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=139&Itemid=222](http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=139&Itemid=222)>. Acesso em: 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE. **Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014.**, 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 2019.

BRASIL. CREA CONFEA. Resolução N° 262, de 28 de junho de 1979 - Atribuições dos Técnicos de 2º grau, nas áreas da Engenharia, Arquitetura e Agronomia., 1979. Disponível em: <<http://normativos.confea.org.br/downloads/0262-79.pdf>>.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Código Brasileiro de Ocupações N° 3121-05 - Portaria n° 397, de 09 de outubro de 2002**, 2002. Disponível em: <<https://www.ocupacoes.com.br/cbomte/312105-tecnico-de-obras-civis>>. Acesso em: 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N° 7, de 18 de dezembro de 2018**, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 2019.

CASALE, ADRIANA; KURI, NÍDIA P.; SILVA, ANTÔNIO N. R. DA. Mapas cognitivos na avaliação da Aprendizagem Baseada em Problemas. **Revista Portuguesa de Educação**, Ninho, 24 2011. 243-263.

DOCHY, FILIP; SEGERS, MIERN; BOSSCHE, PIET VAN; GIJBELS, DAVID. Effects of problem-based learning: a metaanalysis. **Learning and Instruction**, 2003. 533-568.

GONTSCHAROW, TATIANA DE CAMARGO; MARQUES, SÂMIA MOMESSO. Experiência na capacitação de gestores públicos em sistemas de informação geográfica. **Revista Brasileira de Extensão Universitária.**, Nº 3 V. 9 2018. 157/163.

GUERRA, FABIANA KARLA DE OLIVEIRA MARTINS VARELLA; LIMA, FERNANDO JACKSON LOPES DE; ROCHA, AMNADA SUIANNY FERENANDES; JUNIOR, HUMBERTO HENRIQUE FERNADES; QUEIROZ, LUAN GEORGY OLIVEIRA. Atuação do Projeto de extensão “uso eficiente de energia na UFERSA”. **Revista Ciência em Extensão**, n. 1 V.13 2017. 9-19.

HMELO-SILVER, CINDY E.; BARROWS, HAWARD S. Facilitating Collaborative Knowledge Building. **Cognition and Instruction**, 26 2008. 48-94.

MAMEDE, SILVA; SCHMIDT, HENK G.; NORMAN, GEOFFREY R. Innovation in Problema Based Learning: What can we learn from Recent Studies? **Advance en Haelth Sciences Education**, nov. 2016. 403-4022.

NUNES, ALINE DE ARAÚJO; BRANDÃO, JOYCE LARRISA DIAS; ROSA, KARINE DORNELA; JACB, RAQUEL SAMPAIO; DAVID, RITA A. Projeto de extensão: engenharia sustentável. **Brasilian Journal of Devoluoment**, junho 2019. 10032 -010042.

SANTOS, PATRÍCIA FERNADA DOS; SIMON, ALEXANDRE TADEU. Uma valiação sobre competências e habilidades do engenhriso de produção no ambiente industrial. **Gestão da Produção**, Nº2 V.25 2018. 233-250.

SILVA, ADEL RAYOL DE OLIVEIRA; MARQUES, JANAÍNA SANTOS SALDANHA; , CLENES GOMES DOS SANTOS JÚNIOR; SILVA, MARCELO RESENDE DA;., STELLA LANA DE SOUZA. Análise de viabilidade de proposta de implantação de empresa júnior para engenharia civil: uma alternativa para o aperfeiçoamento profissional e disseminação de novas técnicas construtivas. **Braz. J. of Develop.**, Nº 8 V. 5 2019. 11943-11954.

VALÉRIO, KENNEDY GOMES PENA; RODRIGUES, ADRIANO; RODRIGUES, MAYKMILLER CRAVALHO; RODRIGUES, JESSICA ASSAID MARTINS. Estudo Comparativo do Dimensionamento de um Modelos Padrão para Pontes Metálicas de até 15 metros. **Revista Ciência em Extensão**, Nº 2 V. 12 2016. 79-89.

## EDUCAÇÃO E CONSUMO NA CIBERCULTURA: PROCESSO DE COMUNICAÇÃO ONLINE

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 30/06/2020*

### **Solange de Fátima Wollenhaupt**

Universidade Federal de Mato Grosso,  
Programa de Pós Graduação em Estudos de  
Cultura Contemporânea  
Cuiabá, MT

### **Lúcia Helena Vendrúsculo Possari**

Universidade Federal de Mato Grosso,  
Programa de Pós Graduação em Estudos de  
Cultura Contemporânea  
Cuiabá, MT

**RESUMO:** Esta pesquisa trata da educação para o consumo na cibercultura e da necessidade de se construir uma referência ao que se estabelece de atenção/proteção ao consumidor como processo comunicativo, interacional e interativo. Partimos do pressuposto de que no mundo digital em que vivemos é essencial entender como as pessoas utilizam as novas tecnologias para compartilhar informações e produzir conhecimentos, ou seja, para aprender. O foco de nosso estudo é investigar se e como as novas mídias, em especial as redes sociais digitais, podem ser utilizadas para promover a educação para o consumo no contexto da cibercultura e da educação online, sendo esta entendida não como a simples evolução da educação a distância, mas como um fenômeno próprio da cibercultura, com potencial para promover a aprendizagem, baseada na interatividade e hipertexto. A

abordagem é qualitativa, compreendendo revisão bibliográfica; acompanhamento em etnografia online de casos e proposta de produção de mídia social que proporcione maior interatividade. Buscamos suporte teórico em estudos da Educação, Comunicação, Linguagens e Cibercultura. Preliminarmente, a pesquisa tem indicado falta de conhecimento do consumidor sobre seus direitos, portanto, de educação para o consumo eficiente. Aponta, também, para a não interatividade, o que nos permite pressupor que o consumidor necessita contar com um processo de comunicação mais efetivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Consumo; Cidadania; Cibercultura; Comunicação online.

### **EDUCATION AND CONSUMPTION IN CYBERCULTURE: ONLINE COMMUNICATION PROCESS**

**ABSTRACT:** This study concerns with education for consumption in cyberculture and with the need to build a reference to what is defined of attention/protection to the costumer as communicative, interational and interactive process. We part from the assumption that, in digital world we live in, it is essential to understand how people use new technologies to share information and to produce knowledge, i.e., to learn. This study focuses on investigate if and how new media, especially digital social media, can be used to promote education for consumption in cyberculture context and online education, which is understood not as simple evolution of online education, but as a phenomenon typical of cyberculture, with the potential to promote learning, based on interactivity and hypertext. It

has a qualitative approach, with bibliographic review, follow-up in virtual ethnographic of cases and ethnographic social media purpose that provides greater interactivity. At first, research points to a lack of knowledge from the consumer about his rights, and therefore, a lack of education for an efficient consumption. It also points to a non-interactivity, which allows us to infer that the consumer needs to have access to a more effective communication process.

**KEYWORDS:** Education; Consumption; Citizenship; Cyberculture; Online Communication.

## 1 | INTRODUÇÃO

A cibercultura não é mais novidade. No entanto, ainda estamos nos adaptando, conhecendo e testando as possibilidades da existência humana hiperconectada. Nas últimas décadas, com a invenção da internet e das tecnologias advindas dessa criação, passamos por uma verdadeira revolução digital, que transformou nossas vidas. A internet, computadores, smartphones e redes sociais estão inseridos em nossas atividades mais banais e cotidianas, a ponto de não podermos mais imaginar nosso dia a dia sem essas tecnologias/interfaces. A facilidade de acessar dados também modificou substancialmente a forma como compartilhamos informações e produzimos conhecimento. É pela tela do celular ou do computador que nos informamos, que lemos notícias, que tiramos dúvidas e buscamos solução para nossos problemas diários, sejam eles complexos ou não. A internet alterou desde atividades mais simples como, por exemplo, buscar em uma plataforma de pesquisa uma receita culinária desejada, ao invés de consultar o tradicional caderno de receitas da família, até atividades mais complexas, como a(s) forma(s) de ensinar e aprender na atualidade, com reflexos nos processos formais e informais de educação.

No contexto de facilitação tecnológica da cibercultura, a educação, como aspecto fundamental da sociedade, precisa ser repensada e atualizada. Silva (2014) lembra que a educação do cidadão ocorre para além dos limites da escola. Hoje, por exemplo, aprendemos com o controle remoto da TV, com o joystick do videogame, com o mouse e com a tela tátil do celular e do tablet, de maneira interativa e colaborativa. Assim, a “educação do cidadão não pode estar alheia a esse contexto socioeconômico-tecnológico, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação e na comunicação digitalizadas como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção” (SILVA, 2014, p. 173). No que se refere especificadamente à educação online, Santos (2009, p. 5658) defende que esta já não pode mais ser vista apenas como a simples evolução da educação a distância, mas como um fenômeno próprio da cibercultura, com potencial para promover a aprendizagem, baseada na interatividade e no hipertexto.

Outro setor importante da vida e que também foi bastante modificado pela internet é o consumo e as formas de consumir na contemporaneidade. Atualmente, consumimos as coisas mais variadas, das mais diferentes formas possíveis e ao consumirmos ou não determinados produtos/serviços, estamos mandando mensagens e criando significados

e significações, nos comunicando e interagindo social e culturalmente. No contexto da cibercultura, emerge também a possibilidade de se usar as novas tecnologias e as mídias digitais na educação para o consumo e na promoção da defesa do consumidor, seja para possibilitar a troca de informações sobre direitos ou quem sabe até fomentar a produção de novos conhecimentos.

É nesse cenário que construímos essa pesquisa, na intenção de entender a(s) relação(ões) entre educação para o consumo e cibercultura e como se estabelece a atenção/proteção do consumidor como processo comunicativo, interacional e interativo. A abordagem é qualitativa, pois se trata de um tema quantificável, visando descrição e análise. Compreende revisão bibliográfica de concepções importantes na história do tratamento ao consumidor e relevantes para o enfoque do nosso trabalho, como consumo, educação, cidadania, comunicação, interação e interatividade, dentre outros, além de acompanhamento em etnografia online de casos selecionados e proposta de produção de mídia social que possa proporcionar maior interatividade entre consumidores que buscam a proteção de seus direitos. O aporte teórico reúne contribuições da Educação, Comunicação, Linguagens e Cibercultura.

Neste artigo, ainda que inicialmente, buscamos refletir sobre algumas das indagações que motivaram nossa pesquisa, como por exemplo: as redes sociais digitais estão ajudando as pessoas a solucionarem seus problemas de consumo? Essas tecnologias propiciam a interação/interatividade entre os consumidores? Se sim, estimulam a troca de informações e, quem sabe, a produção de conhecimento entre os participantes, podendo, dessa forma, serem utilizadas para promover a educação para o consumo? Se não, é possível adequá-las para melhorar a comunicação e promover a interação/interatividade entre os interlocutores, no contexto da defesa do consumidor? Esse artigo traz algumas considerações sobre os caminhos que estamos trilhando na busca por essas respostas, tanto no que se refere à construção de nosso problema, quanto a questões de metodologia.

## **2 | CONSUMO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA NA CIBERCULTURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Este estudo, que integra projeto de doutorado em andamento, teve origem em indagações que surgiram no dia a dia do meu trabalho, em uma assessoria de imprensa de uma entidade de defesa do consumidor, localizada em Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso. No desenvolvimento de minhas atividades, ao acompanhar veículos de comunicação e interfaces digitais usadas por consumidores na busca de informações e orientações sobre seus direitos, pude perceber que cada vez mais as pessoas estão procurando suporte nas redes sociais digitais para solucionar problemas de consumo. Ainda que existam situações em que a busca presencial a um órgão oficial de torne necessária, surgem a cada dia novas páginas e perfis direcionados à promoção da defesa

do consumidor, sejam de caráter governamental ou por iniciativas individuais ou de um grupo de pessoas e consumidores. E essas interfaces crescem a cada dia e ganham cada vez mais leitores e seguidores.

Apesar de os conceitos de consumo e suas manifestações e implicações na sociedade serem diversas e complexas, em nossa pesquisa adotamos o conceito de consumidor conforme previsto no Código de Proteção e Defesa do Consumidor (Lei N° 8.078/90), que em seu Artigo 2° estabelece que consumidor “é toda a pessoa física ou jurídica que adquire ou utiliza produto ou serviço como destinatário final”. Escolhemos essa definição por acreditarmos que é a que mais se adequa aos objetivos de nosso estudo. Estamos cientes, entretanto, que existem outras formas de consumo, que divergem do que estabelece o Código (como por exemplo, consumir uma obra de arte ao apreciá-la, um show, um jogo, entre outros) e que a concepção de consumo irá variar, dependendo da linha teórica da qual nos aproximamos.

Ao realizarmos a pesquisa bibliográfica, primeira etapa deste estudo, sentimos a necessidade de aprofundar alguns aspectos referentes à educação e à cibercultura e sua relação com a cidadania e com a promoção da educação para o consumo na contemporaneidade. De acordo com Castells (1999), o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação destes para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento e comunicação da informação. As mudanças, portanto, não podem ser compreendidas apenas em relação ao uso ou não da tecnologia, mas na forma como elas interferem no dia a dia dos indivíduos, dando sentido à sua existência no mundo globalizado. Cabe às pessoas, assim, transformar a informação em conhecimento, por meio da seleção dos dados que têm a sua disposição.

Importante salientar que, nas últimas décadas, o aumento do consumo em âmbito mundial desencadeou nas sociedades a preocupação e a necessidade de se proteger, preparar e educar a população para essa importante prática social. O tema passa a ser pauta de políticas públicas, visando assegurar não apenas a proteção da saúde e segurança dos consumidores, mas também garantir que chegassem a eles informações sobre seus direitos e deveres e os preparassem para consumir de forma consciente e responsável, dentre outros aspectos. Isso não é diferente no Brasil, onde a educação para o consumo é um dos princípios básicos da principal legislação que rege as relações consumeristas no País, o Código de Proteção e Defesa do Consumidor (CDC). No Brasil, explica Santana (2014, p. 58) os “Estados são responsáveis pelo planejamento e execução de programas visando à efetivação dos direitos básicos dos consumidor à informação adequada e à educação para o consumo, sempre observando as tradições culturais da população”. Essas ações governamentais visam capacitar os consumidores, diminuindo as diferenças entre estes e os fornecedores, e propiciar mais liberdade de escolha na contratação de produtos e serviços, dentre outros objetivos. Nos últimos anos, muitas foram as iniciativas, não só do setor público, mas também de entidades privadas, para atender esse propósito.

Foram ofertadas muitas capacitações, nas mais diversas modalidades, contemplando os mais diferentes temas relacionados à defesa do consumidor. Os cursos da Escola Nacional do Consumidor (ENDC), órgão ligado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, e os do Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef), são alguns exemplos de ações nesse sentido.

No que se refere especificamente à educação a distância, no entanto, Santos (2009, p.5658-5660) lembra que “com a internet e os ambientes online, muitos programas de EaD migraram seus desenhos”, mas mantiveram a “lógica comunicacional da mídia de massa e da tradição EaD que separa os sujeitos dos processos de criação dos conteúdos e do próprio desenho didático”. Mesmo com ambientes virtuais que poderiam potencializar a aprendizagem interativa, a educação ainda se centrava na “lógica da mídia de massa, na auto-aprendizagem e nos modelos de tutoria reativa. Enfim, o ‘online’ era só a tecnologia”. A pesquisadora considera, no entanto, que “a cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem”. Para ela, a cibercultura é a “cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais, que não é mais utopia, e sim o presente”, constituindo-se a educação online um fenômeno da cibercultura, com potenciais comunicacionais e pedagógicos.

A inserção do computador no contexto doméstico, destaca Vandresen (2011), fez com que a indústria de softwares educativos se desenvolvesse. Dicionários online, enciclopédias online e colaborativas, portais educacionais, sites desenvolvidos para a aprendizagem e ferramentas, como podcasting, webquest, sites de busca (Google, Google Docs, Google Earth) e Moodle são alguns dos recursos possibilitados pela internet e que têm potencial pedagógico.

Silva (2009, p.63) considera que usar a internet no contexto escolar (e esses recursos) é uma “exigência da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores”, constituindo um “novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação”. Deste modo, a educação do cidadão não pode estar alheia ao novo contexto socioeconômico-tecnológico, pois “se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura”. Entretanto, muitas vezes, as inovações tecnológicas são confundidas com inovações pedagógicas. Essas, positivas ou negativas, podem contribuir para o desempenho das funções da educação na contemporaneidade que são, principalmente, “desenvolver plenamente o educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho” (MILL, 2013, p. 43). A mesma lógica de inclusão de tecnologias na Escola, com vistas ao desenvolvimento da cidadania, pode ser estendida à educação para o consumo e para a promoção da proteção/defesa do consumidor.

Canclini (1997, p. 13-15) nos alerta sobre a estreita ligação entre consumo e cidadania. O antropólogo considera que esses dois aspectos não podem ser pensados separadamente porque “as mudanças na maneira de consumir alteraram as possibilidades e as formas de exercer cidadania”, sendo que estas “sempre estiveram associadas à capacidade de apropriação dos bens de consumo e à maneira de usá-los”. Na Modernidade, com a perda de espaço pelas instituições tradicionais (família, igreja, entre outros), especialmente na esfera política, a constituição das identidades está cada vez mais ligada às relações de consumo, que passaram a ser, também, lugar de exercício da cidadania. Em outras palavras, o exercício da cidadania se desloca da esfera pública e democrática e passa a ser associado ao consumo, à capacidade de apropriação de bens e a forma de utilizá-los. Abrão (2011, p. 45-46) salienta que a sociedade contemporânea tem sido chamada de sociedade do consumo. Isso ocorreu especialmente porque as novas tecnologias e facilidades de acesso ampliaram a quantidade de produtos e serviços disponíveis à população. No entanto, explica, o consumo esteve presente em todas as civilizações, inserido nas práticas sociais e utilizado como forma de diferenciação entre pessoas e classes, sendo importante estudá-lo pois “por meio dele ocorre a apropriação dos produtos sociais. Ou seja, o consumo é social” e “através dele podemos identificar dinâmicas culturais e sociais”.

Ao pensarmos um pouco sobre os hábitos de consumo na atualidade e relacionando aos material pesquisado e coletado para nossa estudo, percebemos que eles foram alterados nas últimas décadas. Só para citar um exemplo, o número de lojas virtuais cresce a cada dia. Muitas lojas físicas, inclusive, deixaram de existir, migrando sua estrutura apenas para a internet. Outras mantêm os dois modelos. É cada vez mais comum encontrarmos pessoas que já não fazem mais questão alguma de ir a lojas físicas para fazer compras, experimentar e manusear produtos antes de adquiri-los. Isso vale tanto para mercadorias mais sofisticadas, de gosto pessoal, ou de alto valor, como para ou algo mais simples e barato. Mas não é só para fazer compras sem sair de casa que usamos as facilidades da internet. Para muitas pessoas, já é um hábito corriqueiro pesquisar referências em ferramentas de busca (como o Google, por exemplo) antes de adquirir uma mercadoria/serviço. Buscamos informações sobre como o produto foi avaliado; quantas estrelas ele tem, se quem comprou recomenda ou não; quais defeitos que normalmente apresenta, entre outros dados. Também usamos a internet para fazer elogios e reclamações, seja direto em canais disponibilizados pelas lojas ou fabricantes, seja em nossas próprias redes sociais. Em outras palavras, é cada vez mais comum usamos a internet para conhecer a avaliação/opinião de outros consumidores, para manifestarmos a nossa opinião sobre o que consumimos e para compartilharmos experiências.

Nesse contexto, outras perguntas vêm à tona: como essas novas práticas impactaram a sociedade e as formas de consumir? As informações trocadas/disponibilizadas nas redes são úteis para os consumidores? Ao dividirem experiências, os usuários estão



compartilhando/produzindo conhecimentos? Para dar continuidade ao estudo, além da pesquisa bibliográfica, está sendo necessário realizar pesquisa documental e selecionar material para análise, que nos permita entender como se estabelece o processo comunicativo da atenção/proteção ao consumidor. Para tal, estamos acompanhando e coletando materiais sobre consumo e direitos dos consumidores veiculados em sites de notícias, especialmente os de Mato Grosso, como reportagens, entrevistas, material institucional, publicidade, entre outros. Também acompanhamos sites e perfis de redes sociais de entidades que trabalham com a defesa do consumidor. Além de entender como se estabelece a atenção/proteção ao consumidor como processo comunicativo, temos a intenção de verificar se estes propiciam a interação e a interatividade entre os participantes e, ainda, identificar potencialidades de uso no âmbito da educação para o consumo.

### **3 I COMUNICAÇÃO, INTERAÇÃO, INTERATIVIDADE E EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA: NOVAS MÍDIAS, OUTRAS POSSIBILIDADES**

No desenvolvimento desse estudo (e no dia a dia de meu trabalho) uma das questões que mais me preocupa é como conseguir efetividade na proteção ao consumidor. Mesmo que atualmente tenhamos acesso mais fácil a informações, parece que as pessoas ainda não conseguem conhecer e exercer seus direitos no mercado de consumo. Ao examinarmos o material selecionado para nosso estudo, percebemos que os problemas mais reclamados nos órgãos de defesa do consumidor não variaram muito nos últimos anos. No topo dos rankings divulgados por essas entidades, os serviços essenciais, como telefonia, energia elétrica e água e esgoto, lideram em muitos estados e municípios. Em uma rápida busca na internet, no entanto, é possível encontrar facilmente informações sobre os direitos dos consumidores com relação à prestação desses serviços, tanto em materiais jornalísticos (como entrevistas, notícias, reportagens), como em materiais informativos (cartilhas, folderes, entre outros). Sabemos que os problemas relacionados a essas áreas envolvem diversos fatores, mas ainda são comuns os casos de infrações às legislações consumeristas, mesmo os consumidores – e fornecedores – tendo maior facilidade de acessar informações.

Certo é que cada vez mais os consumidores se comunicam e interagem, especialmente através das redes sociais digitais. Mas como se dá essa interação? Será que essas trocas de mensagens acontecem de forma interativa? Nosso estudo parece apontar que isso ainda não acontece. Daí a necessidade de nos debruçarmos sobre outros conceitos importantes, como os de comunicação, interação e interatividade para entender melhor nosso objeto de pesquisa e - em uma etapa posterior - construirmos proposta de mídia social que proporcione maior interatividade, ou seja, que possa ser utilizada para promover a educação para o consumo.

Parece-nos pertinente retomar aqui o significado da palavra comunicação que,

segundo o Dicionário de Comunicação de Rabaça e Barbosa (2001, p. 155-156), deriva do latim *comunicare*, e expressa o sentido de ‘tornar comum’, ‘partilhar’, ‘repartir’, ‘associar’, ‘trocar opiniões’, ‘conferenciar’. Implica participação, interação troca de mensagens”. Também o filósofo e pedagogo americano John Dewey (1974, p. 29) considera que a comunicação está diretamente relacionada à participação e ao ato de compartilhar. Para ele, a comunicação é a “mais notável das realizações humanas”, pois é por meio dela que os eventos ganham significado, sendo estes obras de arte e consequências das interações sociais.

Conforme Lévy (1993, p.07), “novas maneiras de pensar e conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática”, em que a técnica é uma das dimensões fundamentais para a “transformação do mundo humano”. Para o pesquisador (1999, p.21) as técnicas não são apenas “imaginadas, fabricadas, reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal”, estando as técnicas - especialmente as de armazenamento e processamento das representações - tornando possíveis ou condicionando algumas das evoluções culturais. Dias (2012, p. 33-38) pontua que “novos rituais de circulação, novos costumes, novas formas de relação e sociabilidade, novas formas de conhecimento, novas crenças são criados em função de uma concepção de mundo que se modifica”. Nesse novo mundo, “o espaço ciber está se configurando de modo que cada sujeito seja um nó conectado a todos os outros, a todos os continentes da Terra”. Somos, portanto, interlocutores conectados uns aos outros pela rede. E nesse mundo hiperconectado, pensar a distribuição de informações, a produção de saberes e o compartilhamento de conhecimentos implica em refletir, também, em como as pessoas utilizam as ferramentas, as novas mídias, as redes sociais, em seu cotidiano.

O texto eletrônico, explica Chartier (1998), possibilitou uma organização, estruturação e distribuição diferentes, permitindo ao leitor embaralhar, entrecruzar e reunir textos diferentes, apropriar-se inventivamente e, inclusive, interferir nele e o modificar. Em consequência, no contexto da cibercultura, os papéis de emissores e receptores foram alterados, não podendo mais ser entendidos apenas como aquele que produz e aquele que codifica uma mensagem, pois qualquer signo pode ser “recebido, estocado, difundido por telecomunicação e informática, cujos suportes multimídia e linguagem hipermídia possibilitam o hipertexto com liberdade de escolha, de nexos”. Ou seja, o receptor passa a ser coautor do texto/mensagem; aliás, emissor e receptor passam a ser interlocutores, sujeitos da interação (condição de inter-agir) e da interatividade (ação de interferir, modificar) na construção do(s) sentido(s) da mensagem/texto (POSSARI, 2009, p, 51-54).

Nas palavras de Santaella (2004), passamos de leitores contemplativos para leitores imersivos. A pesquisadora pondera que a possibilidade de feedback imediato torna a interatividade um dos tópicos centrais na comunicação digital. A interatividade é “um processo pelo qual duas ou mais coisas produzem um efeito uma sobre a outra ao

trabalharem juntas”. Já a interação pode ser entendida como a “atividade de conversar com outras pessoas e entendê-las”. Assim, “está explícita a inserção da interatividade em um processo comunicativo, que, na conversação, no diálogo, encontra a sua forma privilegiada de manifestação”. Ou seja, a “comunicação interativa pressupõe que haja necessariamente intercâmbio e mútua influência do emissor e receptor na produção das mensagens transmitidas”, com emissores e receptores trocando continuamente de papel. (SANTAELLA, 2004, p. 150-163).

Paralelo à pesquisa bibliográfica e documental, buscamos suporte na etnografia online (ou netnografia), metodologia específica para estudos da internet, para comparar e analisar as informações coletadas. Conforme Fragoso et al. (2011, p. 168-170), a netnografia pode ser entendida de forma análoga à etnografia, sendo esta definida como método/produto resultante de uma pesquisa, um relatório/narrativa. Mesmo tendo origem na Antropologia e sendo usada em ciências humanas e sociais, a metodologia tem passado por mudanças, especialmente devido ao “aumento exponencial do número de ambientes digitais usuários das tecnologias de comunicação e informação” que se constituem “observáveis para o trabalho etnográfico”.

Com a netnografia, estamos verificando como se dão os processos comunicativos entre os consumidores por meio da internet e se eles propiciam a interação e a interatividade entre os interlocutores. Preliminarmente, nossa pesquisa tem apontado para a pouca ou ainda não interatividade, o que nos permite pressupor que o consumidor necessita contar com um processo de comunicação mais efetivo. Com relação aos órgãos que trabalham na promoção da defesa do consumidor, notamos que muitos tentam informar e orientar os consumidores, produzindo e disponibilizando notícias (publicações institucionais, notícias informativas, entrevistas, entre outros), no site da instituição e em outras interfaces digitais. Esse material é costumeiramente replicado por veículos de notícias e blogs que tratam de direitos do consumidor. Entretanto, no que se refere a esses e outros materiais produzidos e veiculados em sites de notícias de Mato Grosso, parece haver pouca colaboração/participação dos leitores/consumidores, ainda que os veículos permitam a inclusão de comentários. O mesmo acontece em perfis institucionais disponibilizados em redes sociais digitais, como o Facebook, por exemplo, onde é comum encontrarmos postagens em que não há nenhum comentário, ou comentários que fazem referências a outros assuntos que não o do post.

Santos (2009, p. 5661) defende que é no contexto dos softwares sociais que as pessoas utilizam as interfaces do ciberespaço para co-criar informações e conhecimentos. A rede, entendida como todo o fluxo e “feixe de relações entre seres humanos e interfaces digitais”, é a “marca social do nosso tempo”, a “palavra de ordem no ciberespaço”, que reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias. Através delas, os signos podem ser produzidos e socializados no e pelo ciberespaço, compondo assim o processo de comunicação em rede próprio do conceito de ambiente virtual de aprendizagem.

Vale salientar que também encontramos plataformas/perfis em redes sociais criados especialmente para os consumidores reclamarem. Citamos, a fim de exemplificação, dois perfis de Mato Grosso que reúnem grupos de consumidores. Um deles, o ‘Aonde ir em Cuiabá’, foi criado com o objetivo de as pessoas elogiarem locais onde estiveram, e o outro, o “Aonde não ir em Cuiabá”, tem o objetivo de receber reclamações sobre empresas prestadoras de serviço/produtos. Nestes dois perfis, as pessoas contam suas experiências e, nos comentários, é comum o relato de vivências parecidas e agradecimentos por compartilhar a informação. Encontramos, ainda, orientações e conselhos de como se deveria proceder.

A partir de nossa pesquisa netnográfica está sendo possível verificar como as redes sociais digitais são utilizadas pelos consumidores. Compreender como se configura essa apropriação e como a população utiliza as tecnologias digitais irá nos auxiliar a realizar a próxima etapa de nossa pesquisa, que é a construção de proposta de produção de mídia social que proporcione maior interatividade entre os interlocutores, na busca de se fomentar a proteção/defesa do consumidor e de se promover a educação para o consumo.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nosso estudo está em processo de construção. Será necessário, ainda, aprofundar e elaborar conceitos para respondermos a algumas das indagações e problemas compartilhados nesse artigo. Muitas análises serão produzidas e incluídas em nossa tese. Temos muito caminho a percorrer, no entanto, os resultados preliminares parecem indicar para a ainda não interatividade, o que nos permite pressupor que o consumidor precisa contar com um processo de comunicação mais efetivo, que resulte no compartilhamento de informações e construção de conhecimentos sobre a atenção/defesa do consumidor. Na netnografia - em construção - podemos observar que falta ao consumidor o conhecimento, portanto, educação para o consumo, assim como atuar interativamente.

Na busca por encontrar uma alternativa, o uso das redes sociais digitais se mostra como uma opção. Se as interfaces que tratam da defesa do consumidor já estão sendo usadas para relatar vivências e problemas de consumo, parece-nos que também podem ser utilizadas para, através da interação entre seus usuários, fomentar a troca de informações, o esclarecimento de dúvidas e, quem sabe, até a construção de novos conhecimentos. Interfaces e redes sociais digitais - como o próprio e-mail ou o documento compartilhado no drive, instagram facebook, whatsapp, twitter, entre outros - são exemplos de interfaces com imenso potencial para a construção do conhecimento na cibercultura e para a educação online.

Entender como se dá o processo comunicativo e a interação/interatividade nesse mundo de possibilidades passa a ser primordial para promover a cultura da cidadania. Daí a necessidade de investigar se e como as novas mídias, em especial as redes sociais,

podem ser utilizadas para levar informações aos consumidores e orientá-los sobre seus direitos e deveres nas relações de consumo. Se as redes sociais digitais podem ser usadas para promover uma aprendizagem colaborativa, por que não inclui-las também no âmbito da educação para o consumo e para promover a atenção/proteção ao consumidor?

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, Maria Amélia Paiva. A comunicação, a recepção e o consumo enquanto práticas culturais: um novo olhar. In: **Comunicação & Educação**. Ano: 2011. V.:16. Nº.1. jan. a jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44864/48496>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Código de Proteção e Defesa do Consumidor**. Brasília: Secretaria Nacional do Consumidor, 2013.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

DEWEY, John. **Experiência e Natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

FRAGOSO, S., RECUERO, R., AMARAL, A. **Métodos de Pesquisa para a Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCAr, 2013, p. 43-58.

POSSARI, Lúcia Helena Vendrusculo. Produção de material didático para EAD. In: POSSARI, L. H. V.; NEDER, M. L. C. **Material didático para a EaD: processo e produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009, 47-61p.

RABAÇA, Gustavo; BARBOSA, Carlos Alberto. **Dicionário de Comunicação**. Rio de Janeiro, Campus, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Editora Paullus, 2004.

SANTANA, Hector Valverde. Proteção internacional do consumidor: necessidade de harmonização da legislação. In: **Revista de Direito Internacional**. Brasília, v. 11, n. 1, 2014. P. 53-64. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/79125014.pdf>> Acesso em: 04 jun. 2019.

SANTOS, Edméa. **Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura**. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>> Acesso em: 10 set. 2018.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: **Tecnologias na Escola**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf> Acesso em 20 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Promover a inclusão social na cibercultura e educar em nosso tempo. In: **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCAr, 2014 p. 173-184.

VANDRESEN, Ana Sueli Ribeiro. **Ferramentas Didáticas – da Pedra Lascada ao Google**. In: ALMEIDA, Marcus Garcia de; FREITAS, Maria do Carmo Duarte (org). *Atores responsáveis pela educação e seus papéis*. Rio de Janeiro: Brasport, 2011, 42-78. (A Escola no Século XXI; v.1)

## ONDE ESTÃO OS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO EIXO TECNOLÓGICO RECURSOS NATURAIS DO IFAM-CAMPUS PARINTINS?

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 30/06/2020

### Iago Pantoja de Azevedo

Bolsista do PIBIC – Jr, Discente do Curso Técnico em Meio Ambiente – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-Campus Parintins.

### Norberto Góes Junior

Discente do Curso Técnico em Meio Ambiente – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-Campus Parintins.

### Wanderley Mendonça de Souza

Discente do Curso Técnico em Meio Ambiente – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-Campus Parintins.

### Kildery Alex Freitas Serrão

Orientador, Docente do Curso Técnico em Meio Ambiente - Eng<sup>o</sup>. Florestal/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-Campus Parintins.

### Ana Carolina Souza Sampaio Nakauth

Orientadora, Técnica Administrativa em Educação - Eng<sup>a</sup>. de Pesca, MSc. /IFAM-CPIN.  
<http://lattes.cnpq.br/9059839523794139>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivos analisar a inserção profissional, apresentar o perfil sócio econômico, descrever as áreas de atuação no mercado de trabalho e analisar a empregabilidade dos egressos dos Cursos Técnicos em Recursos Pesqueiros, Meio

Ambiente e Agropecuária. Utilizou-se dos registros acadêmicos constantes no Sistema Interno Q-Acadêmico, a partir dos alunos diplomados no período de 2010 a 2016. Por meio da aplicação de questionários via telefone, e-mail e pessoalmente, pode-se observar que: 76% dos egressos de meio ambiente (MA) e 75% de agropecuária (AGR) não possuem renda. Entre os egressos de RP, 57% possuem renda entre 1 a 4 salários mínimos, e são em sua maioria do sexo feminino (64% RP, 63% MA e 58% AGR); A maioria mora com os pais ou parentes (76% MA e 57% RP) ou em residência alugada (75% AGR). Não possuem vínculo empregatício 76% MA e 75% AGR, com exceção de RP, onde 57% possuem algum vínculo formal. A maioria dos egressos não receberam nenhum tipo de proposta de trabalho durante o período de formação (92% AGR, 76% MA e 64% RP). No quesito satisfação com o curso 86% RP, 100% AGR e MA avaliam entre bom e ótimo. Em relação a verticalização na formação, 35% MA optaram pela graduação em geografia, 64% RP em zootecnia e 42% AGR por agronomia. O interesse pelas áreas de formação tem relação com os cursos disponíveis na região. Ainda são escassas oportunidades profissionais que possibilitem vínculo assalariado para os egressos dos cursos técnicos em recursos naturais. Deve ser estimulado o empreendedorismo, bem como a aproximação com as organizações público-privadas para oportunização e valorização aos profissionais dessas áreas.

**PALAVRAS - CHAVE:** técnico, profissional, mercado de trabalho, formação

**ABSTRACT:** This work aims to analyze the professional insertion, present the socio-economic profile, describe the areas of activity and analyze the employability of the graduates of the Technical Courses in Fisheries (RP), Environment (MA) and Agriculture (AGR). It was used the academic records contained in the Internal Q-Academic System, from graduated students in the period from 2010 to 2016. Through the application of questionnaires via telephone, e-mail and in person, it can be observed that: 76% of the graduates of the environment (MA) and 75% of agriculture (AGR) have no income. Among RP graduates, 57% have an income between 1 and 4 minimum wages, and are mostly female (64% RP, 63% MA and 58% AGR); Most live with parents or relatives (76% MA and 57% RP) or in a rented residence (75% AGR). 76% MA and 75% AGR have no employment relationship, with the exception of RP, where 57% have some formal relationship. Most graduates did not receive any type of job offer during the training period (92% AGR, 76% MA and 64% RP). In terms of satisfaction with the course, 86% RP, 100% AGR and MA evaluate between good and excellent. Regarding verticalization in training, 35% MA opted to graduate in geography, 64% RP in zootechnics and 42% AGR for agronomy. The interest in the training areas is related to the courses available in the region. There are still few professional opportunities that make it possible for employees to graduate from technical courses in natural resources. Entrepreneurship should be encouraged, as well as a closer relationship with public-private organizations in order to create opportunities and value professionals in these areas.

**KEYWORDS:** Technical, professional, labor market, training.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Campus do IFAM no município de Parintins foi criado no ano 2010, quando dentre os cursos técnicos oferecidos estavam: agropecuária, recursos Pesqueiros, Administração, Informática e Meio ambiente. Desde então os cursos são oferecidos alternadamente em duas modalidades: subsequente e integrado ao ensino médio.

Os cursos Técnicos do Eixo tecnológico Recursos naturais ofertados na modalidade subsequente são Recursos Pesqueiros, Meio Ambiente e, partir de 2013, Agropecuária, este ultimo também na modalidade integrada. Para ambas modalidades são oferecidas 40 vagas anuais, sendo que para os cursos subsequentes há ingresso de duas turmas anuais. Assim há a perspectiva de formação de pelo menos 05 turmas dos cursos subsequente em Meio ambiente e recursos Pesqueiros e 01 turma de agropecuária. Para o integrado, já São 05 turmas de egressos do curso Técnico em Agropecuária.

Patrão e Feres (2007) destacam o importante papel dos egressos no processo de avaliação da formação, pois eles são a personificação dos profissionais almejados no projeto de curso e podem apoiar as ações e decisões acadêmicas na instituição de formação, constituindo-se em importantes elos entre a sociedade e a instituição. Silva e Terra (2013) reforçam a responsabilidade dos Institutos Federais na institucionalização de instrumentos de pesquisa que possibilitem investigar as relações da instituição como o território na qual está instalada, e apontam a pesquisa com egressos como potencial fonte de informações para responder questões como: inserção dos egressos no mercado



de trabalho como técnicos, existência de verticalização dos estudos na graduação, ou disponibilidade de mercado de trabalho para o técnico formado na região, dentre outras.

Em contrapartida, a sociedade, bem como as instituições que constituem o campo de trabalho devem ter clara percepção das habilidades e perfis dos profissionais egressos, a fim de viabilizar sua inserção e permanência no mercado de trabalho que, não dependem exclusivamente da qualidade técnica dos mesmos, mas principalmente das oportunidades e valorização destes profissionais (ESALQ, 2012).

## 2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (...)”. (SILVA; MENEZES, 2005). Por sua vez os estudos quantitativos “caracterizam-se pelo uso da quantificação tanto na coleta quanto no tratamento das informações por meio de técnicas estatísticas (...)” (DIEHL; TATIM, 2004). Partindo desta conjuntura o presente estudo foi conduzido por meio do estudo de caso, possui abordagem quali-quantitativa, de caráter exploratório e descritivo. Cujos resultados foram aplicados no processo de avaliação dos cursos Técnicos em Recursos Pesqueiro, Meio Ambiente e Agropecuário nas modalidades subsequente e integrado.

O levantamento dos dados dos alunos diplomados por curso, no período estudado (2010 a 2016) foi obtido junto à Coordenação de Registro Acadêmico (CRA). A estes, realizou-se entrevistas, mediante uso de questionário, via telefone, e-mail e pessoalmente. A população corresponde a 212 (duzentos e doze) egressos, englobando os três cursos, meio ambiente, agropecuária e recursos pesqueiros. Para fins desta pesquisa, estabeleceu-se como mínimo uma amostra de 50% do total de egressos existentes de cada curso.

Apesar dos esforços, obteve-se êxito no contato com 49% dos egressos de meio ambiente (n1=46), 54% de recursos pesqueiros (n2=14) e 56% de agropecuária (n3=52), totalizando 112 (cento e doze) egressos participantes da pesquisa. As entrevistas por telefone apresentaram mais êxito em relação às demais. As categorias de análise utilizadas para caracterização do perfil do egresso contemplaram os seguintes aspectos: renda média, sexo, situação de moradia, empregabilidade. Em relação às áreas de atuação, foram analisadas áreas e locais de trabalho, faixa salarial.

Analisaram-se também as opiniões relativas ao preparo recebido durante o curso e as exigências do mercado de trabalho. Essas informações estão comparadas as diretrizes estabelecidas no plano de curso e com as condições disponibilizadas pela instituição durante a realização do mesmo.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme os resultados obtidos a partir dos questionários, os gráficos refletem em valores percentuais a opinião dos egressos dos Cursos técnicos do eixo tecnológico Recursos Naturais ofertados no IFAM – *campus* Parintins no período de 2010 até 2016. O gênero feminino é predominante entre os egressos de todos os cursos, sendo 63% entre meio ambiente, 64% entre Recursos Pesqueiros e 58% em Agropecuária.

Os cursos relacionados aos recursos naturais, especialmente entre as ciências agrárias, tendem a ser espaços masculinizados onde não há discussão sobre questões de gênero e tampouco se promove reflexão sobre os múltiplos papéis assumidos pela mulher, além do papel profissional (ALMEIDA E FERREIRA. 2018). Apesar desta indiferença, nesta pesquisa, se percebeu o domínio do espaço de formação pelo gênero feminino, refletindo a busca por aprimoramento da formação técnica e cidadã, visando ampliação das oportunidades de atuação profissional.

Almeida e Ferreira (2018) constataram ações discriminatórias e machistas em atividades teórico-práticas em cursos técnicos de agropecuária, evidenciando a necessidade de reflexão sobre o tema entre discentes e professores. Essa discussão torna-se mais relevante quando considerado que 51,7% da população brasileira está constituída por mulheres (IBGE, 2018), sendo esta participação mais expressiva ainda entre os egressos nesta pesquisa.

No que se refere à renda, o Curso Técnico em Recursos Pesqueiros se destaca com 50% dos egressos com renda entre 1 a 2 salários mínimos. Os egressos dos Cursos Meio ambiente e Agropecuária estão em sua maioria desempregados(gráfico 1).

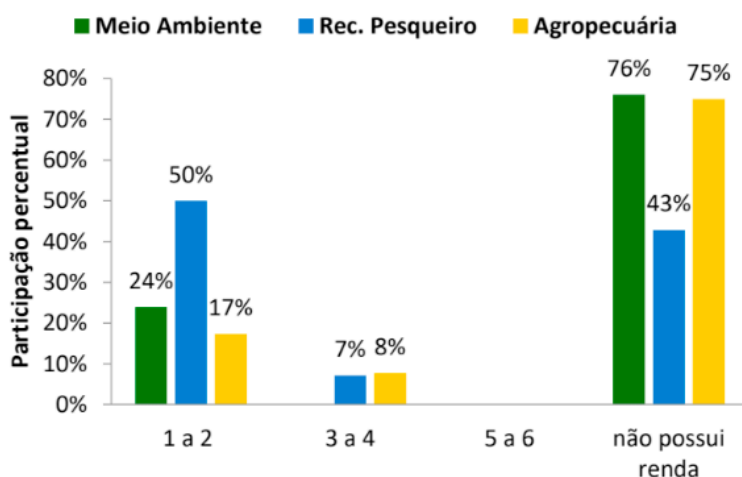


Gráfico 1. Renda mensal dos egressos dos Cursos Técnicos do Eixo Recursos Naturais do IFAM-CPA(2010-2016).

Com relação direta à autonomia financeira, a situação de moradia prevalente entre os egressos é a dependência de pais ou parentes em 76% dos profissionais de meio ambiente e 57% de Recursos Pesqueiros. Os egressos de Agropecuária sugerem ter maior independência financeira, pois 75% dos egressos entrevistados moram em residência alugada. Este fator pode estar relacionado ao fato de que os egressos do curso técnico em agropecuária, modalidade integrada, estão cursando ensino superior, por opção ou por escassez de oportunidade profissional, o que os obriga a permanecer em cidade diferente daquela de seus pais, mantendo contrato de aluguel, independente do fato de estarem ou não empregados.

Oliveira (2009) apresenta 'empregabilidade' como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego. Nesse sentido, recai sobre o profissional toda a responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho, quando na verdade, a igualdade formal não existe, já que não existem ofertas de empregos para toda a população economicamente ativa (JORGE, 2008)

Em relação à empregabilidade, a maioria dos egressos dos cursos, meio ambiente e Agropecuária, 76% e 75%, respectivamente, não possuem emprego. Entre os egressos de Recursos Pesqueiros, somente 57% de RP possuem algum tipo de vínculo empregatício, quando consideradas atuações desvinculadas da área de formação profissional (gráfico 2).

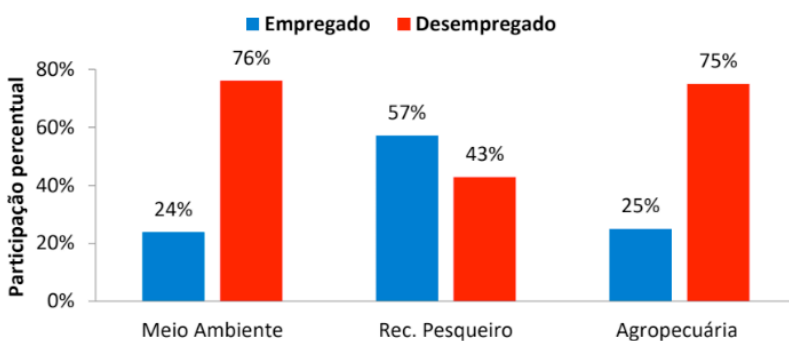


Gráfico 2. Empregabilidade dos egressos dos Cursos Técnicos do Eixo Tecnológico Recursos Naturais do IFAM-CPA(2010-2016).

Fonte: Autores do trabalho, 2019.

A análise da empregabilidade dos profissionais do Eixo Tecnológico em Recursos

Naturais não pode estar desvinculada do plano de desenvolvimento estadual elaborado pelo Governo do Estado do Amazonas. A criação, oferta e permanência de cursos técnicos deve estar associada às demandas de desenvolvimento, conforme identificados os Arranjos Produtivos Locais.

O município de Parintins, pertencente à calha do Baixo Rio Amazonas, está vinculado à 06 plataformas de arranjo produtivo local (SEPLANCTI, 2019), conforme Figura 01. Dentre estas, pode-se identificar vínculos diretos e indiretos entre os cursos do Eixo Tecnológico Recursos Naturais.

Entendemos que os Cursos Técnicos em Agropecuária e Meio Ambiente estejam diretamente relacionados com as cadeias produtivas das atividades cerâmico-oleiras, navais, produção de fécula e farinha de mandioca, atividades com madeira, móveis e artefatos, extração e processamento de produtos florestais não madeireiros (fibras) e turismo ecológico e rural, com o qual também é possível estabelecer relação com o curso técnico em Recursos Pesqueiros.

Diante disto, faz-se necessário avaliar as políticas públicas nos diferentes níveis governamentais, bem como as organizações privadas atuantes nas diferentes cadeias produtivas para identificar as demandas profissionais e o perfil requerido, a fim de direcionar a formação profissional e garantir inserção no mercado. Por outro lado, os profissionais devem ser capazes de empreender em ações coletivas ou individuais, visando dinamizar o mercado de produtos e serviços nas diferentes áreas de formação.

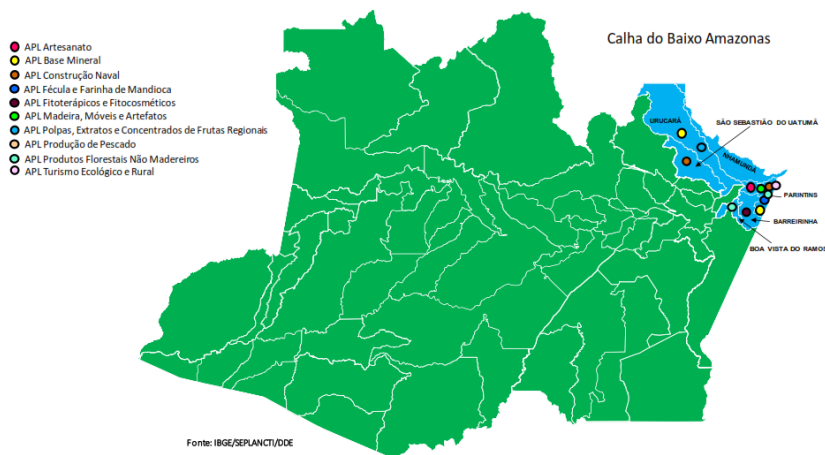


Figura 01: Arranjos produtivos locais da Calha do Baixo Amazonas, com destaque em Parintins.

Fonte: SEPLANCTI, 2019

Neste trabalho se percebeu elevada participação de vínculo profissional autônomo,

frequentemente associado à comércios de estivas e itens alimentares, principalmente entre os egressos de Meio ambiente e Recurso Pesqueiros. Os profissionais do Curso de Agropecuária, no entanto, têm mais relações trabalhistas firmadas por meio de carteira assinada (Gráfico 03). Esse cenário aponta para a necessidade de enfoque curricular nas áreas de Empreendedorismo, Associativismo e Cooperativismo, nas diferentes áreas de formação.

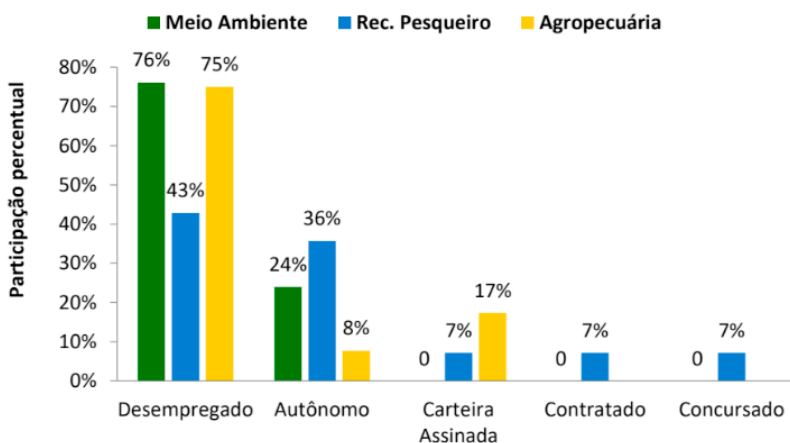


Gráfico 3. Tipo de vínculo profissional dos egressos dos Cursos Técnicos do Eixo Tecnológico Recursos Naturais do IFAM-Campus Parintins (2010-2016).

Fonte: Autores do trabalho, 2019.

Também foi avaliado o grau de satisfação dos egressos com o curso realizado, o que revelou percepção positiva da maioria, com avaliações entre ótimo e bom para todos os cursos. Em Recursos Pesqueiros, houve avaliação de 14% dos egressos na categoria regular (Gráfico 4). Os aspectos com influência positiva na avaliação dos cursos, conforme destacado pelos entrevistados foram: infraestrutura do instituto, qualidade e profissionalismo dos servidores e implementação de políticas de acesso aos benefícios sócios assistenciais.

Outro aspecto que reforça a avaliação positiva, conforme a opinião dos egressos é o tempo de duração dos cursos, apontado como suficiente pela maioria dos egressos (86% entre Recursos Pesqueiros, 67% entre Agropecuária e 63% entre Meio Ambiente).

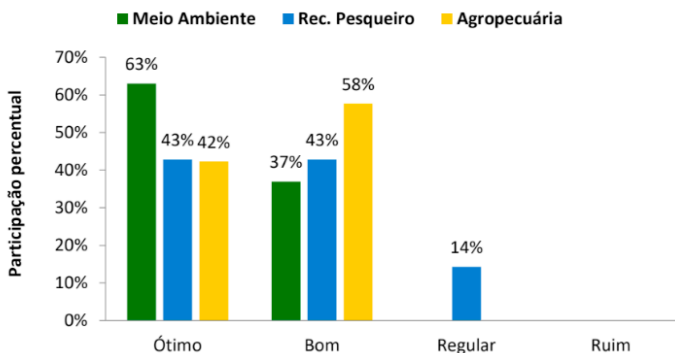


Gráfico 4. Grau de satisfação dos egressos com os cursos técnicos do Eixo Tecnológico Recursos Naturais.

Fonte: Autores do trabalho, 2019.

Ainda no que se refere à avaliação dos cursos, as metodologias de ensino implementadas, bem como as aulas práticas e teóricas vivenciadas no decorrer do curso, foram avaliadas como ótimas a boas entre 76% dos egressos de MA, 86% de RP e 75% de AGR. As aulas teóricas contam com recursos áudio visuais, além de espaço confortável e adequado ao ensino. Os conteúdos mais complexos foram abordados em mais de uma aula e oportunamente reforçados com exemplos práticos de aplicação do conhecimento.

As aulas práticas, por outro lado, foram apontadas pela maioria dos egressos (100% em MA; 79% de RP; 75% de AGR) com avaliação regular a boa. Esta avaliação está relacionada à carência de infraestrutura de apoio às atividades práticas, requerendo esforço redobrado dos professores e sujeitando os alunos aos profissionais que optam por superar as dificuldades para que as aulas se concretizem.

As visitas técnicas realizadas dentro ou fora do município de Parintins tem grande importância para a formação pois, auxiliam na formação geral dos profissionais, aliando teoria e prática e proporciona conhecimentos de diferentes realidades tecnológicas, propiciando aos alunos um aprendizado mais efetivo na observação das inúmeras variáveis que influenciam os processos produtivos (MONEZZI e ALMEIDA FILHO, 2005). Quanto às visitas técnicas 87% dos egressos de MA e 79% de RP as avaliam como boas, sendo que 42% dos egressos de AGR consideram que essa experiência fora regular durante sua formação.

No que se refere à formação continuada nas suas respectivas áreas, somente 67% dos egressos de AGR e 57% de MA e RP continuaram os estudos na área de formação técnica. Segundo Libâneo (2004), o termo formação continuada vem acompanhado formação inicial que se refere ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados

à formação profissional, completados por estágios. Assim, a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Nesse sentido, os egressos tem investido na formação continuada, em áreas de correlação direta ou indireta com a formação técnica. Entre os egressos de Recursos Pesqueiros, 43% prosseguiu a formação, contudo 93% dos entrevistados tem interesse de seguir estudando na área, embora sua condição atual não seja essa. Entre os egressos de Meio Ambiente, a maioria (57%) continua estudando e mesmo entre os que não o fazem, é de interesse de todos (100%) continuar a formação na área do Curso técnico.

Entre os egressos de Agropecuária, a maioria segue estudando (67%). Este resultado é provavelmente um reflexo de que os egressos entrevistados tenham frequentado cursos integrados, cuja finalização culmina com o ingresso no vestibular, em sua maioria, para os cursos de Agronomia e Zootecnia, ofertados respectivamente pela UFAM (em Itacoatiara e Parintins).

Esse cenário demonstra que o IFAM Campus Parintins tem público para cursos adicionais no Eixo Tecnológico Recursos Naturais, sobretudo se vinculados ao nível de qualificação em formação superior ou pós graduação em nível técnico. Entre os egressos de agropecuária, predomina o interesse pelos cursos já citados, mas para os técnicos em Meio Ambiente, os cursos alvo são Geografia e Biologia; e para os técnicos em Recursos Pesqueiros, os cursos pretendidos são Zootecnia e Gestão Ambiental. Todos os cursos citados estão disponíveis em Parintins, em faculdades públicas e privadas. Acrescenta-se ao interesse de formação continuada, o nível de qualificação pretendida, havendo demanda em todos os níveis sugeridos, conforme gráfico 05.

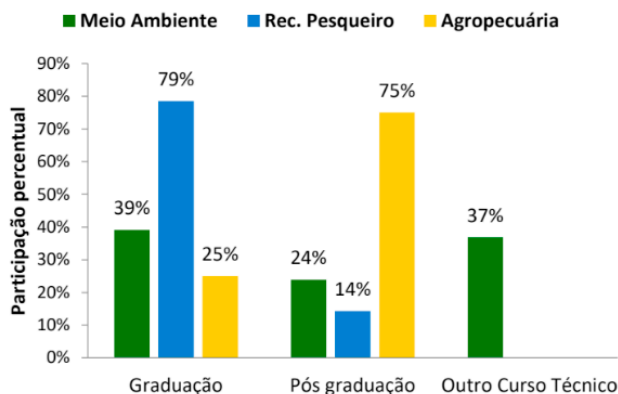


Gráfico 05. Demanda por formação continuada em egressos dos Cursos técnicos do Eixo Tecnológico Recursos Naturais do IFAM-CPIN.

Fonte: Autores do trabalho, 2019.

Quando investigados os cursos a nível de graduação e pós graduação, de interesse para formação continuada, os egressos, técnicos em agropecuária optaram por graduação em Agronomia (42%), seguida de Zootecnia (29%), Engenharia Florestal (13%), Engenharia Sanitária (10%) e Direito (6%)

Para os egressos técnicos em Recursos Pesqueiros, os cursos pretendidos foram Zootecnia (64%) e Gestão Ambiental (36%). Provavelmente os cursos escolhidos tem relação com os cursos disponíveis em Parintins, considerando-se as limitações em estudar em outra cidade. Os egressos em Meio ambiente elencaram Geografia (35%) e Biologia (20%), e outros, a saber: Pedagogia (17%), Logística (15%) e Química (13%).

No que tange a verticalização do ensino dos egressos, os discursos evidenciam a preocupação dos egressos com a continuidade da formação e a relevância disto para inserção profissional. No entanto, as necessidades primárias os fazem ingressar em linhas de trabalho adversas à formação, sem no entanto desconstruir o sonho de aprimoramento da profissão.

Dentre as atividades obrigatórias para conclusão do curso técnico, o discente escolhe se realizará Projeto de Conclusão de Curso Técnico (PCCT), Estágio curricular supervisionado ou Aproveitamento de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, além da possibilidade de Aproveitamento de Experiências Profissionais.

Nessa pesquisa identificou-se que 83% dos técnicos em agropecuária, 63% dos técnicos em Meio Ambiente e 57% dos técnicos em Recursos Pesqueiros optaram pelo estágio como atividade de conclusão de curso. Dentre as razões, constam: oportunidade de vivência do mundo do trabalho, diversificação de atividades, aprofundamento e correlação da teoria e prática e melhor acompanhamento institucional. Em todos os cursos esta experiência foi avaliada pela maioria (mais de 60%) como ótima.

Os egressos relataram que essa experiência foi de suma importância pra sua formação, pois foi possível exercer o que aprenderam e puderam sentir as dificuldades da sua futura área de atuação profissional, além de ganharem conhecimentos extras advindos dos seus coordenadores ou orientadores.

Em relação ao recebimento de propostas de trabalho na área, 92% dos egressos de AGR, 76% de MA e 64% de RP nunca vivenciaram essa experiência. Isto ocorre principalmente porque não há demanda de particulares por profissionais dentro da escola. As articulações, indicações e demandas são realizadas no mundo do trabalho quando estes ampliam suas redes de contato e passam a conhecer o setor produtivo. Outro aspecto que pode ter influenciado neste evento é a incompatibilidade de trabalho no período de curso, quando não podem se ausentar da área urbana, já que os empreendimentos do setor primário estão em sua maioria distribuídos nas zonas rurais.



## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos resultados alcançados, pode-se afirmar que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas *campus* Parintins vem contribuindo com a formação de profissionais, nos cursos vinculados ao Eixo tecnológico recursos naturais. Contudo, faz-se necessário que haja articulação institucional com as organizações públicas e privadas que atuam nos diversos arranjos e cadeias produtivas locais, visando inseri-los profissionalmente.

Não cabe ao IFAM assegurar o mercado de trabalho para seus egressos, mas cabe sim, assegurar ao mercado profissionais com qualificação técnica e formação ampla, capazes de identificar oportunidades e linhas de atuação inerentes à formação profissional. Deve ser iniciado um processo de reflexão e revisão dos cursos ofertados, visando articulação com as frentes de desenvolvimento regional e as demandas profissionais.

O egresso por outro lado não deve aguardar que as oportunidades profissionais venham ao seu encontro, mas ele mesmo deve ser o a gente promotor do desenvolvimento, seja em escala comunitária ou nacional. Empreender, associar-se, inovar e reinventar são as ações necessárias ao profissional contemporâneo, sobretudo no que se refere ao uso, manejo e gestão dos recursos naturais na Amazônia. Esses são portanto os desafios de formação para o IFAM - *Campus* Parintins.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. M. T. C.; FERREIRA, G. B. Educação de gênero e Ciências agrárias i: a percepção dos/as estudantes de agropecuária sobre uma alternativa de igualdade e empoderamento. Apresentação: Comunicação Oral. DOI: <https://doi.org/10.31692/2526-7701.IIIICOINTERPDVAGRO.2018.00103>. III Congresso Internacional das Ciências Agrárias- COINTER-PDVAGRO 2018.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas. São Paulo:Prentice Hall, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD- Continua), 2018. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/81c9b2749a7b8e5b67f9a7361f839a3d.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/81c9b2749a7b8e5b67f9a7361f839a3d.pdf).

JORGE, T. A. da S. A empregabilidade como conceito central da qualificação profissional: uma análise a partir do PLANFOR e do PNQ. *Anais ...VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no Século XXI* 26 a 30 de maio de 2008. 2008.

MEC. Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: [www.portalmeec.gov.br](http://www.portalmeec.gov.br). 2007.

MONEZZI, C. A.; ALMEIDA FILHO, CARLOS O. C. de. A visita técnica como recurso metodológico aplicado ao Curso de Engenharia. Resumo expandido em *Anais ....XXXIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia: COBENGE* 2005. 12 a 15/09/2005.

NECKEL, V.C.; COMERLATTO, D. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e o desenvolvimento regional. Potencialidades e Limites das Políticas Públicas de Gestão do Território. Disponível em: <http://www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais>. Acesso em: junho de 2019.

OLIVEIRA, R. de. Dicionário da educação profissional em saúde. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br>. 2019.

PATRÃO, C.N.P.; FERES, M.M.(coord.). Pesquisa Nacional de Egressos dos Patrão, Carla Nogueira; Feres, Marcelo Machado. Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007). Diretoria de formulação de políticas de educação profissional e tecnológica.

SEPLANCTI. Secretaria de Estado de Planejamento, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação. Arranjos produtivos locais da Calha do Baixo Amazonas. Disponível em <http://www.seplancti.am.gov.br/historico-desenvolvimento-sustentavel/>. 2019.

SILVA, A. R.da; TERRA, D. C.T. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na contribuição para os desenvolvimentos local e regional. In: SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO, 2013, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: UTFPR, 2013.

SILVA, E.L. da; MENEZES, E. M. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. 4a Ed. rev. e atual. - Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2005. 138 p. Disponível em: <[http://cursos.unisanta.br/civil/arquivos/Pesquisa\\_Cientifica\\_metodologias.pdf](http://cursos.unisanta.br/civil/arquivos/Pesquisa_Cientifica_metodologias.pdf)>. Acesso em: 03 de junho de 2019.

# CAPÍTULO 16

## ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO NO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL: DESAFIO DE PROMOVER A SAÚDE EXTRA HOSPITALAR

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 25/06/2020

### **Maria Jussara Medeiros Nunes**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Enfermagem - Mossoró - RN.

<http://lattes.cnpq.br/7833106970537955>

### **Palloma Rayane Alves de Oliveira Sinezio**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Enfermagem - Mossoró - RN. CV: <http://lattes.cnpq.br/5829752177151123>

### **Mayame Jordânia Rebouças de Oliveira**

Universidade Potiguar. Mossoró - RN. CV: <http://lattes.cnpq.br/5645758313859151>

### **Libne Lidianne da Rocha e Nóbrega**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Enfermagem - Mossoró - RN.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7928033610815036>

### **Nayanne Victória Sousa Batista**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Enfermagem, Pau dos Ferros - RN.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5507022809507392>

### **Gabriel Victor Teodoro de Medeiros Marcos**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Enfermagem - Mossoró - RN. <http://lattes.cnpq.br/6494475944732503>

### **Tania Maria das Chagas Costa**

Universidade do estado do Rio grande do

Norte, Faculdade de Enfermagem - Mossoró - RN.

<http://lattes.cnpq.br/2974313008531958>

### **Maria Cleide Araújo de Medeiros Morais**

Universidade do estado do Rio grande do Norte, Faculdade de Enfermagem - Mossoró - RN.

<http://lattes.cnpq.br/0929261898332963>

### **Francisca Gilberlania da Silva Santos Barreto**

Universidade Potiguar - UNP - Mossoró - RN.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7248486315799186>

### **Lívia Natany Sousa Morais**

Universidade do estado do Rio grande do Norte, Faculdade de Enfermagem - Mossoró - RN.

<http://lattes.cnpq.br/5800780142095887>

### **Suzana Carneiro de Azevedo Fernandes**

Universidade do estado do Rio grande do Norte, Faculdade de Enfermagem - Mossoró - RN.

<http://lattes.cnpq.br/6128746651032614>

**RESUMO:** Os CAPS são dispositivos estratégicos construídos no Brasil desde os anos 1980, devem funcionar para operar as mudanças no modo de assistência a pacientes psiquiátricos. Esta revisão tem o objetivo conhecer a atuação da enfermagem no centro de atenção psicossocial identificando na literatura a atuação da enfermagem nesse contexto. Trata-se de uma revisão bibliográfica de natureza exploratória, a partir de artigos publicados na base de dados Scielo, utilizando os descritores:

Centro de atenção psicossocial; Enfermagem psiquiátrica; Assistência de enfermagem. Foram analisados 4 artigos publicados entre os anos de 2010 a 2018. Sob a abordagem qualitativa, buscou-se compreender o papel da atuação do enfermeiro no CAPS. No âmbito do CAPS, o enfermeiro possui dificuldade de articulação no processo aprendido durante a graduação e a prática na assistência no CAPS. É notório a insegurança de exercer a prática assistencial da enfermagem. Se faz necessário a elaboração de estratégias para capacitar e desenvolver aspectos da assistência de enfermagem com o serviço extra hospitalar em saúde mental.

**PALAVRAS - CHAVE:** Enfermagem psiquiátrica; Enfermagem psicossocial; Centro de Atenção Psicossocial; Assistência de Enfermagem; Saúde mental.

### PERFORMANCE OF NURSES IN THE PSYCHOSOCIAL CARE CENTER: CHALLENGE TO PROMOTE EXTRA-HOSPITAL HEALTH

**ABSTRACT:** CAPS are strategic devices built in Brazil since the 1980s, they must work to operate changes in the way of care for psychiatric patients. This review aims to understand the role of nursing in the psychosocial care center, identifying in the literature the role of nursing in this context. This is an exploratory bibliographic review, based on articles published in the Scielo database, using the descriptors: Psychosocial care center; Psychiatric nursing; Nursing care. Four articles published between the years 2010 to 2018 were analyzed. Under the qualitative approach, we sought to understand the role of nurses in the CAPS. In the scope of the CAPS, the nurse has difficulty articulating the process learned during graduation and the practice in assistance at the CAPS. The insecurity of exercising nursing care practice is notorious. It is necessary to develop strategies to train and develop aspects of nursing care with extra hospital services in mental health.

**KEYWORDS:** Psychiatric nursing; Psychosocial nursing; Psychosocial Care Center; Nursing Assistance; Mental health.

## INTRODUÇÃO

Desde 1986 as redes de atenção em saúde mental dos municípios brasileiros vêm se organizando em uma lógica descentralizada, territorial e de caráter não-manicomial, influenciada pela reforma psiquiátrica brasileira ocorrida nas décadas de 1970 e 1980. Dentre os dispositivos implementados nessa reestruturação, os Centros de Atenção de Psicossociais – CAPS – são primordiais (MENDES, 2010).

Os CAPS são dispositivos estratégicos construídos no Brasil desde os anos 1980, devem funcionar para operar as mudanças no modo asilar. Ao enfatizar a noção de CAPS como um dispositivo e não como um estabelecimento (PITTA, 1994). Um CAPS só se tornará instrumento capaz de produzir uma relação e um lugar social diferentes para a experiência da loucura e para aquele que a experiência se, no seu dia-a-dia, no seu cotidiano, inventar um outro modo de funcionar, de se organizar e de se articular com a comunidade (SEVERO, 2014).

Conforme definido na Portaria 399/GM, em 19 de fevereiro de 2002 os CAPS deverão

se constituir como serviço ambulatorial de atenção diária que funcione segundo a lógica do território, conforme definido. Como descreve Seus meios básicos são psicoterapias, laborterapias, socio terapias e um conjunto amplo de dispositivos de reintegração sociocultural; além da medicação, abordagem da crise e de casos graves e persistentes. A portaria Estabelece que os CAPS se constituírem nas seguintes modalidades de serviços: CAPS I, CAPS II e CAPS III, definidos por ordem crescente de porte/complexidade e abrangência populacional (BRASIL, 2002). Em 2017 a portaria nº 3.588/GM/MS implantou o CAPS AD IV que tem como atividade principal a Atenção Psicossocial e atendem pessoas com quadros graves e intenso sofrimento decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas (BRASIL, 2017).

Uma categoria que se faz presente em todos as modalidades do CAPS é a enfermagem, categoria esta, considerada como o maior constituinte de vínculo mais intenso com os pacientes. Nesta perspectiva, a equipe de enfermagem precisa exercer suas condutas de forma segura e eficaz, pois o processo da reforma da assistência psiquiátrica exige cada vez mais a qualificação técnica e teórica dos trabalhadores do setor da saúde, necessitando, portanto, de uma equipe coesa, e que possua capacitação para tal (HOLANDA GS, et al.,2016).

Podemos observar que no decorrer da história da enfermagem em saúde mental os profissionais têm realizado as ações baseadas em normas e rotinas repetidas e também atuado sem uma reflexão da sua prática, mesmo com as modificações do perfil da clientela, do avanço tecnológico e da organização dos próprios profissionais de enfermagem (CANABRAVADS et al., 2012).

Dessa forma, o interesse pela pesquisa se deu pela experiência vivida durante a prática no CAPS ADIII na Cidade de Mossoró/RN Localizado na Rua República do Peru -Nova Betânia, durante a disciplina de enfermagem no processo saúde/doença do adulto do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem (FAEN) da Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERJ). Foi observada certa dificuldade da equipe de enfermagem em realizar a assistência ao paciente nesse espaço.

Considerando o paciente como parte central desse processo, é de grande importância discutir os aspectos que se relacionem a necessidade de uma equipe de enfermagem preparada e ciente de sua atuação. A questão norteadora desta pesquisa é: Como a equipe de enfermagem atua frente ao paciente no centro de atenção psicossocial? Essa pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de assistência de enfermagem frente ao paciente no centro de atenção psicossocial.

## **METODOLOGIA**

O estudo foi elaborado a partir de um levantamento bibliográfico de natureza exploratória, por meio da análise qualitativa de artigos pesquisados. Segundo Minayo

(2000) a pesquisa qualitativa incorpora a questão e significado da intencionalidade inerente as relações, atos e as estruturas sociais, enquanto estudos exploratórios permitem o pesquisador aprofundar sua experiência em torno do problema estudado (TRIVIÑOS, 1990).

Dessa forma, foi realizado um levantamento dos artigos publicados na base de dados Scientific Electronic Library Online – Scielo, utilizando os descritores: Enfermagem psiquiátrica; Enfermagem psicossocial; Centro de Atenção Psicossocial; Assistência de Enfermagem. O levantamento foi realizado no mês de setembro de 2019. Para a inclusão dos artigos neste estudo foram considerados os seguintes critérios: Artigos que retratavam a assistência de enfermagem nos centros de atenção psicossocial; Artigos publicados entre o ano de 2010 a 2019. Artigos publicados na base da biblioteca virtual SCIELO; Artigos completos com textos disponíveis na íntegra; Artigos publicados em português e inglês. Foram excluídos deste estudo produções científicas que apresentavam os seguintes critérios: Artigos que não continham resumo ou texto na íntegra disponíveis no formato eletrônico; Artigos que direcionavam a assistência de enfermagem fora do âmbito da saúde mental.

## **AMOSTRA DO ESTUDO**

Em uma primeira busca foram encontradas 8 produções científicas que abordavam temas gerais. A partir desse momento foram excluídas todas as produções que não disponibilizavam o texto completo para uma primeira aproximação ao tema e leitura exploratória do material levantado, com o intuito de fazer uma pré-pesquisa, para analisar algumas obras e verificar se têm importância para a pesquisa. Após essa leitura, que possibilitou um conhecimento geral das produções, foi realizada uma seleção, aplicando os critérios de inclusão e exclusão nas bases de dados, permanecendo 4 artigos publicados entre 2010 a 2018. Após o levantamento, os artigos foram organizados em tabelas respeitando os seguintes critérios: Título; Autor e ano de publicação; Revista: Tipo do estudo; Objetivo; Resultados. Após essa seleção, os artigos foram analisados, respondendo à questão norteadora para se alcançar o objetivo da pesquisa.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Para análise dos dados foi realizada a leitura analítica, com a finalidade selecionar textos e ordená-los de maneira que contribuam para resolução dos problemas propostos. Para tal, é necessária uma leitura integral do texto, identificando as ideias-chave e colocando-as em ordem de importância, para se extrair a ideia principal por meio de síntese (GIL, 2010).

## RESULTADOS

Foram selecionados 4 artigos publicados entre os anos de 2011 a 2018. A análise desses artigos possibilitou uma maior compreensão do tema. No âmbito do CAPS, o enfermeiro possui certa dificuldade de articulação o processo aprendido durante a graduação e a prática na assistência no CAPS.

Ano de Publicação	Quantidade de Artigos
2010	1
2011	1
2014	1
2018	1

Quadro 1 – Distribuição dos artigos segundo ano de publicação.

Fonte: Dados de pesquisa

TÍTULO	AUTORES/ANO	REVISTA	TIPO DE ESTUDO	OBJETIVO	RESULTADOS
Rede psicossocial descoordenada comprometendo a integralidade do cuidado	CARVALHO et. a., 2018	Revista da Escola de Enfermagem da USP	oficinas de reflexão focadas em experiências de cuidado e análise utilizando a técnica de análise de discurso. A categoria de análise foi integralidade.	Discutir a falta de coordenação na Rede de Atenção Psicossocial a partir da concepção de profissionais de um Centro de Atenção Psicossocial para Álcool e Drogas (CAPSad)	Todos relataram fazer parte de uma rede de serviços desarticulada, em desacordo com os princípios da política nacional de saúde mental, que afeta diretamente a resolução dos cuidados prestados na unidade.
Resolutividade e do cuidado em saúde mental na Estratégia Saúde da Família: representação social de profissionais e usuários	JORJE et. al., 2014.	Revista da Escola de Enfermagem da USP	Estudo qualitativo, utilizando entrevistas semiestruturadas para coleta de dados e o software Alceste para análise.	Compreender as representações sociais sobre a resolubilidade no cuidado em saúde mental com usuários da ESF profissionais das equipes de saúde da família e do CAPS.	Dois pontos são considerados: os usuários exigem satisfação com o cuidado e os profissionais percebem a necessidade de aprimoramento das ações em saúde.

Os desafios da integralidade em um Centro de Atenção Psicossocial e a produção de projetos terapêuticos	MORORÓ et. al, 2011.	Revista da Escola de Enfermagem da USP	cartográfico e a técnica do grupo focal, do qual participaram trabalhadores de um CAPS III	analisar e descrever as potencialidades e dificuldades da equipe na construção dos projetos terapêuticos	identificamos, sobretudo, a cisão entre a equipe noturna e a diurna e a falta de espaços sistemáticos de conversa para elaboração e discussão dos projetos terapêuticos.
O perfil e a ação profissional da(o) enfermeira(o) no Centro de Atenção Psicossocial	DIAS, ARANHA e SILVA, 2010.	Revista da Escola de Enfermagem da USP	entrevista semiestruturada	caracterizar o perfil profissional do enfermeiro que trabalha no CAPS, e verificar as ações desse profissional no atual modelo de assistência à saúde mental.	dificuldade para definir sua função num serviço extra-hospitalar. a ação no CAPS é flexível e identifica um saber que pode ser compartilhado com a equipe multiprofissional.

Quadro 2 – Distribuição dos artigos conforme ordem encontrada.

Fonte: Dados de pesquisa

## DISCUSSÃO

Por meio da análise dos artigos encontrados, é possível observar a necessidade de estabelecer pontos referentes a atuação dos profissionais de enfermagem no CAPS. Todos os artigos foram unânimes em reafirmar uma certa dificuldade de promover a assistência da enfermagem no âmbito da saúde mental, em especial no espaço extra hospitalar.

Os artigos narram também dificuldades frente aos desafios de construir um tipo de cuidado a partir dos projetos terapêuticos individuais, considerando aspectos além da doença, muitas vezes não ensinados e valorizados nos cursos e universidades (JORJE et. al., 2014).

JORJE et. al., e MORORÓ et. al, (2014; 2011) nos trazem existência de certa dificuldade na integração com os trabalhadores de outros turnos o que pode acarretar prejuízos no cuidado cotidiano e no processo de construção dos projetos terapêuticos desses usuários. Esses profissionais lidam diariamente com pacientes graves em crise, muitas das vezes sem saber mais detalhes sobre sua história e seu projeto terapêutico.

Uma questão de relevância são as informações no prontuário e no livro de plantão, as consideravam insuficientes e, desta maneira, podem permanecer presos a intervenções mais mecânicas como somente oferecer a janta, administrar a medicação e prevenir fugas, ações semelhantes às do manicômio (JORJE et. al., 2014).

A desconexão do serviço com outras esferas como educação, justiça, escola e assistência social e até outros serviços de saúde, dificulta o atendimento no território e



a reabilitação dos usuários. No serviço CAPSad com aceitação e responsabilização do usuário, há descontinuidade do atendimento nos casos de encaminhamento para outros serviços. Os usuários têm suas expectativas frustradas quando a rede em que foram inseridas enquanto assistem ao serviço CAPSad é interrompida. (CARVALHO et. al., 2018).

Dessa forma o apoio matricial em saúde mental é indispensável, é possível assumir a integralidade da atenção à saúde como princípio norteador das práticas individuais e coletivas. Também como orientação para a promoção da cidadania, pois garante que os usuários do serviço sejam atendidos em suas necessidades biopsicossociais no contexto da atenção primária à saúde. (JORJE et. al., 2014)

Segundo CARVALHO et. al., (2018) em certo sentido, as pessoas com transtornos relacionados ao uso de drogas veem o CAPSad não apenas como um espaço terapêutico, mas como a única alternativa para o acolhimento de necessidades afetivas e trocas sociais e simbólicas. Sem garantia de reintegração social e continuidade na Atenção Básica, tornam-se dependentes dos cuidados do CAPSad, o que interfere na reconstrução de sua autonomia e cidadania.

A proposta de Atenção Psicossocial é norteadora pela integralidade. Nessa perspectiva, o trabalho em equipe deve ocorrer coletivamente e exigir comprometimento de todos os envolvidos, profissionais, usuários do serviço, famílias e comunidade. É definida como a clínica do saber / fazer que considera a história de vida das pessoas no território, suas relações sociais, afetivas e familiares. Portanto, o foco não está no distúrbio, mas nas pessoas e. (CARVALHO et. al., 2018).

Em todos os artigos é possível notar a dificuldade da assistência de enfermagem extra hospitalar Dias e Silva (2011) nos trazem que são atividades são divididas entre administrativas e assistenciais, nas administrativas estão controle de medicação e do estoque da farmácia; supervisão e orientação da equipe de enfermagem; participação de grupos de discussão com a equipe multiprofissional; confecção de escala e auxílio na direção do serviço; supervisão dos auxiliares; a confecção de escala. Já as atividades de caráter assistencial temos a participação em grupos terapêuticos com usuários e familiares; realização do acolhimento e da escuta do paciente; consulta de enfermagem e visita domiciliar; cuidados de higiene e alimentação e execução de exames; Coleta de sangue, participação de grupos de jornal, grupo de dança, grupo de reencontro e grupo de medicação. Eles representam uma perspectiva de trabalho multidisciplinar e interdisciplinar, reunindo conhecimentos e práticas que favorecem uma perspectiva ampliada das necessidades dos usuários em seu contexto familiar, social e terapêutico (JORJE et. al., 2014).

A enfermagem visa promover o bem-estar físico dos pacientes, os cuidados de higiene e alimentação, a execução de exames e controles dos efeitos da medicação. E, de forma bastante presente, a ação voltada para a promoção do bem-estar psíquico dos pacientes, como o uso da comunicação terapêutica e prática de grupos terapêuticos. (DIAS, ARANHA e SILVA, 2011).

Como proposta de atuação podemos destacar que os profissionais ficam frente aos desafios de construir outro tipo de cuidado a partir dos projetos terapêuticos individuais, considerando aspectos além da *doença*, muitas vezes não ensinados e valorizados nos cursos e universidades (MORORÓ et. al., 2011). O que é um ponto a se pensar em trabalhar esse aspecto ainda na graduação.

Os resultados do estudo nos permitiram identificar que os principais desafios enfrentados por esses profissionais na construção dos projetos terapêuticos são: a constituição de uma integralidade efetiva entre os diversos profissionais da equipe e entre os diferentes plantões; organização de espaços sistemáticos para construção e reavaliação dos projetos entre todos os membros da equipe e registros mais rigorosos das intervenções dos profissionais nos prontuários para facilitar a circulação das informações entre os profissionais (MORORÓ et. al., 2011)

Os resultados do estudo nos permitiram identificar que os principais desafios enfrentados por esses profissionais na construção dos projetos terapêuticos são: a constituição de uma integralidade efetiva entre os diversos profissionais da equipe e entre os diferentes plantões; organização de espaços sistemáticos para construção e reavaliação dos projetos entre todos os membros da equipe e registros mais rigorosos das intervenções dos profissionais nos prontuários para facilitar a circulação das informações entre os profissionais. (JORJE et. al., 2014)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório o número baixo de trabalhos abordando a assistência de enfermagem no CAPS, mas aqueles que utilizam esta temática foram enfáticos em relatar a existência do atendimento multiprofissional para o desenvolvimento do cuidado em saúde. Porém é observado que os profissionais referentes a pesquisa se mostram inseguros para o desempenho da assistência de enfermagem nesse campo.

Vale ressaltar a dificuldade de articulação com a rede de saúde e com outras esferas como educação, justiça, escola e assistência social, o que impede o atendimento no território e a reabilitação dos usuários do CAPS.

Portanto, se faz necessário uma maior capacitação destes profissionais enfermagem que atuam na saúde mental, como também dos profissionais que atuam nas demais redes, se fazendo assim maior aproximação com a realidade e uma melhor sistematização dessa assistência.

Em suma, acredita-se que é de grande valia elaborar estratégias para capacitar e desenvolver aspectos que ligam a assistência de enfermagem com o serviço extra hospitalar em saúde mental. Utilizando-se da consulta de enfermagem cada vez mais como estratégia de trabalho, corroborando para um processo de enfermagem de excelência valorizando-a como um instrumento capaz de realizar um acolhimento, assistência e evolução cada vez

mais eficaz, digno e humanizado à população irá produzir uma assistência de excelência no que concerne a equipe de enfermagem.

## REFERÊNCIA

BRASIL RESOLUÇÃO Nº 32, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2017. **Estabelece as Diretrizes para o Fortalecimento da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS)**. Diário oficial da União. Brasília, 2017.

BRASIL. Portaria n.336 de 19 de fevereiro de 2002. **Estabelece que os centros de atenção Psicossocial podem substituir nas seguintes modalidades de serviços: CAPS I, CAPS II, CAPS III.** Diário oficial da União. Brasília, 2002.

CANABRAVA D.S., et al. **Diagnostico e intervenções à pessoa com transtorno mental com base na consulta de enfermagem.** Cogitare Enfermagem. 2012

CARVALHO, M.F.A.V. ; COELHO, E.A.C.; OLIVEIRA, J.F ; ARAÚJO, R.T.; **Rede psicossocial descoordenada comprometendo a integralidade do cuidado.** Revista da Escola de Enfermagem da USP. São Paulo, 2018.

DIAS, C.B. ; ARANHA E SILVA, A.L. **O perfil e a ação profissional da(o) enfermeira(o) no Centro de Atenção Psicossocial.** Revista da Escola de Enfermagem da USP. São Paulo, 2010.

HOLANDA G.S., et al. **Atuação do Enfermeiro em emergência psiquiátrica.** 2 congressos brasileiro em saúde, 2016

JORGE,M.S.B. ; VASCONCELOS, M.G.F.; JUNIOR, E.F.C. ; BARRETO, L.A.; ROSA, L. R.S; DE LIMA, L.L. LIRA. **Resolutividade e do cuidado em saúde mental na Estratégia Saúde da Família: representação social de profissionais e usuários.** Revista da Escola de Enfermagem da USP. São Paulo, 2014.

MENDES E.V. **As redes de atenção à saúde.** Ciência & Saúde Coletiva, 2010.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Hucitec. São Paulo, 2000.

MORORÓ, M.E.M.L.I; COLVERO, L.A. ; MACHADO, A.L. **Os desafios da integralidade em um Centro de Atenção Psicossocial e a produção de projetos terapêuticos.** Revista da Escola de Enfermagem da USP. São Paulo, 2011.

PITTA, A. M. F. **Um balanço da Reforma Psiquiátrica Brasileira: Instituições, Atores e Políticas.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 2011.

SEVERO A.K.S. **A institucionalização da supervisão na reforma psiquiátrica brasileira:Sistematização da Assistência de Enfermagem e a implementação do Processo (re)produção de controles e desvios Junto às equipes de saúde mental.** Tese de doutorado apresentada à faculdade de ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** Atlas. São Paulo, 1990.

## GÊNERO, *SCRIPT SEXUADO* E PROFISSÕES JURÍDICAS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 25/06/2020

**Maria Carolina Loss Leite**

IESP – UERJ

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/9138807249277379>

**RESUMO:** O presente trabalho é fruto de inquietações durante a construção de minha dissertação de mestrado em Sociologia. Tem por objetivo trazer para uma discussão acadêmica as diferenças sobre as percepções de gênero no âmbito da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, tendendo a uma Sociologia das Profissões e a uma Sociologia do Direito, onde as práticas sociais informais estabelecem diferentes arranjos de interação social face a face no interior da instituição em meio a contextos formais e regradados. O estudo trará além de uma pequena introdução, a origem do conceito de *script sexuado* e *script sexuado de carreira*, bem como seu uso nos estudos das profissões jurídicas no Brasil e na França. Em seguida, será elucidado os conceitos de sistemas credenciais e de abrigos de mercado na tentativa de relacioná-los ao ambiente de trabalho na Defensoria Pública carioca e às diferenças nas percepções de gênero. Também será apresentado uma breve revisão de literatura acerca do gênero e seu estudo nas profissões jurídicas brasileiras. Este estudo tende a demonstrar a importância de trazer à tona pesquisas acerca das desigualdades sobre

as percepções de gênero dentro de ambientes institucionalizados e profissionalizados, como é o caso da Defensoria Pública carioca, em que termos como neutralidade e igualdade são constantemente utilizados para demonstrar uma dada realidade laboral entre homens e mulheres. **PALAVRAS- CHAVE:** Gênero, Sociologia das Profissões, Defensoria Pública.

### GENDER, *SEXUAL SCRIPT* AND LEGAL PROFESSIONS

**ABSTRACT:** This paper is part of inquietudes during the construction of my research for Sociology Master's Degree. It has the intention propose academy discussion the different perceptions about gender inside of Rio de Janeiro State Public Defender's Office, tending for a Sociology of Professions end a Sociology of Law, where the informal social practices establish different arrangements inside of institutions with formals contexts. The article brings a small introduction, the sexual script concept origin and sexual career script, as well as the use in professions legal studies in Brazil and French. Then, I clarify the concepts about credentials systems and market shelters, in a tentative of relacionate to the work inside of Rio de Janeiro State Public Defender's Office. I will present a brief review about gender and Brazilian legal professions studies, too. The paper will tends to demonstrate the importance to bring researches inequalities gender perceptions inside institutionalized and professional environments as Rio de Janeiro State Public Defender's Office, where terms how neutrality and equality are

constantly used to demonstrate a kind of job reality between men and women.

**KEYWORDS:** Gender, Sociology of Professions, Public Defender's Office.

## 1 | INTRODUÇÃO

Para Durkheim (1999), a separação dos sexos foi um acontecimento capital na evolução dos sentimentos, gerando a divisão sexual do trabalho. Nessa divisão laboral poderia haver apenas uma análise dos órgãos sexuais, e outras características físicas que dependessem deles, ou uma análise das funções sociais entre os sexos. A mulher, em tempos mais remotos, não era tida como frágil, participando, inclusive, dos cenários de guerras. Mas, ao longo da progressão da moralidade, através da chegada da modernidade, a docilidade lhe foi imputada. O trabalho sexual foi ficando cada vez mais dividido, onde a mulher passou a não participar mais da vida belicosa e pública, dedicando-se inteiramente para a família e o interior da casa. Logo, a monopolização de um sexo para as funções ligadas à emoção e outra para as funções intelectuais ficou estabelecida.

Durkheim acredita que a utilidade econômica da divisão sexual do trabalho talvez tenha algo a ver com isso, haja vista que caso não tivesse ocorrido esta separação dos sexos, a vida social não teria acontecido. Porém, além dos interesses puramente ligados ao capital, ela consiste em uma ordem social e moral singular, estabelecendo um papel de gênero bem como diferentes percepções sobre este. Atualmente, ainda existem populações em que as mulheres são partícipes da vida pública, geralmente as ditas “primitivas” como sociedades de aldeias mais afastadas de grandes centros.

## 2 | O SCRIPT SEXUADO: A ORIGEM DO CONCEITO

Antes de ser utilizado dentro dos estudos de uma Sociologia do Direito para análises de percepções de gênero nas carreiras jurídicas, Simon e Gangon (1986) desenvolveram o conceito de *script sexuado*. Sendo seus estudos uma tentativa de analisar a construção social sobre sexualidade humana, autores como Freud, Mead, entre outros, foram utilizados para compor suas explicações sobre tal conceito. Assim, a teoria do *script* seria uma forma de ligar as relações socioculturais e individuais, embasando-a em três níveis: nos cenários culturais (ligados ao coletivo), nos *scripts* interpessoais (a aplicação de cenários culturais específicos por um indivíduo específico em um contexto social específico) e nos *scripts* intrapsíquicos (o gerenciamento de desejos).

A utilização do termo *script* foi feita por eles como uma metáfora na tentativa de explicar a vida social tendo em vista que, em grande parte das vezes, ela opera sob a orientação de uma sintaxe operacional. Dentro dos níveis criados para o entendimento da teoria, os cenários culturais seriam o conjunto das instituições em formato de sistemas, onde a prática de papéis específicos seria oferecida. No entanto, mesmo naqueles cenários mais tradicionais, aparentemente, o que se observa não seria o comportamento real.

Os três níveis de *scripts* - os cenários culturais, os *scripts* interpessoais e os intrapsíquicos - não aparecerão em todos os ambientes e não serão iguais aos indivíduos, alterando-se com o cenário. E dependendo do contexto, os cenários culturais retratarão apenas as ritualizações improvisadas que os observadores e os observados precisam para compreender aquele momento.

O estilo patriarcal idealizado ao longo do século XIX acomodou de maneira mais fácil os papéis de pai, empregador, líder político, professor, ficando difícil conceber qualquer comportamento, exceto aquele biologicamente programado e não roteirizado. Entretanto, o próprio conceito de *script sexuado* rejeita a ideia de “único”, sendo o sexuado não visto como um aspecto intrinsecamente significativo do comportamento humano. Em vez disso, a teoria considera o sexuado como algo significativo quando é definido como significativo pela vida coletiva (significado sociogênico) ou quando as experiências individuais ou o desenvolvimento lhe atribuem um significado especial (significado ontogênico).

A teoria baseou-se em grandes tradições intelectuais, como a perspectiva interacionista simbólica, a qual examina a vida social como um processo comunicativo e uma contribuição teórica que acrescenta uma ênfase crítica nos esforços da estrutura social dos sistemas simbólicos e uma abordagem analítica dos efeitos das interações de símbolos. Ainda, há base em obras de Freud, as quais oferecem uma abordagem para a interação do material simbólico no nível intrapsíquico, lembrando-nos que o estudo do comportamento humano é um estudo de transformações e de repetições.

O conceito do comportamento homossexual foi organizado em termos de estado civil, isto é, as carreiras sexuadas foram incluídas sob os títulos de experiências pré-maritais, conjugais, extraconjugais ou pós-matrimoniais. Entretanto, as mudanças recentes nos padrões de comportamento sexual refletem não apenas uma mudança profunda nos significados ligados às mudanças sexuadas, mas também profundas na ordenação das carreiras familiares e, em última análise, na própria definição do próprio ciclo de vida.

Wiederman (2015) publicou o artigo “Sexual Script Theory: Past, Present, and Future”, trabalhando uma perspectiva sobre a teoria do *script sexuado* de Simon e Gagnon, fazendo um balanço do que foi estudado, o que estava sendo feito à época de sua publicação e o que o futuro guardava para tal teoria. Citando a teoria criada por Simon e Gagnon nos anos 70, assinalou o trabalho desses autores como sendo um dos mais importantes no âmbito das pesquisas dos comportamentos sexuais.

E ao fazer uma releitura do estudo de Simon e Gagnon, o autor analisou os comportamentos sexuais humanos baseados em *scripts* cotidianos. Para ele, calçada no interacionismo simbólico, a teoria analisava como os *scripts* sexuados são criados, absorvidos, mudados e aplicados na interação face-a-face dos indivíduos dentro de suas sociabilidades. Fazendo referência sempre aos autores-chaves dentro da teoria, lembrou que o contexto jamais deve ser esquecido para analisar o comportamento humano, mesmo sendo o sexual.

### 31 O SCRIPT SEXUADO E AS PROFISSÕES JURÍDICAS

No artigo “*Les ‘scripts sexes’ de carrière dans les professions juridiques en France*”, Nicky Le Feuvre e Nathalie Lapeyre (2005) abordaram os processos de diferenciação de gênero nas profissões jurídicas na França. Apesar de a grande maioria dos advogados franceses serem do sexo feminino, esse grupo ainda permanecia sub-representado nos níveis hierárquicos mais altos das carreiras jurídicas. Nesse contexto, o conceito *script sexuado* foi mobilizado pelas pesquisadoras para demonstrar tal marginalização.

Ao realizarem as entrevistas com homens e mulheres, as pesquisadoras perceberam que ambos os grupos relataram que as mulheres possuíam mais dificuldade de ascensão na carreira que os homens. E mesmo tendo um número substantivo de mulheres nas corporações, parecia que nada mudava em relação às diferenciações de gênero. Este grupo ainda enfrentava um ambiente hostil em relação à sua presença profissional e nesse contexto, o *script sexuado* surgia como uma forma de impedimento na progressão da carreira, ou ainda, um *script sexuado de carreira*, na tentativa de mostrar como mulheres experimentavam uma ascensão mais lenta ou limitada em relação a seus colegas masculinos.

A sub-representatividade das mulheres demonstrava que existia uma segregação interna na advocacia francesa e que elas raramente atingiam o *status* de associados ou demoravam bem mais que seus colegas do sexo masculino. Às mulheres, ainda, era feita uma associação natural de um trabalho artesanal dos serviços jurídicos na França. Entretanto, as pesquisadoras pedem cautela em relação a essa “especificidade”, haja vista que poderia estar havendo uma essencialização da profissão.

Além disso, o *script social* associava ambições e maiores remunerações muito mais facilmente aos homens que às mulheres. As mulheres eram - e ainda são - vistas como menos disponíveis pelas empresas e estas acabavam justificando, dessa forma, os atrasos na ascensão profissional dessas mulheres. Assim como em outros mercados de trabalho, a presença prolongada no escritório era um critério para que fosse percebido um compromisso junto à profissão. E mesmo quando as mulheres apontavam esse tempo disponível para o trabalho, a elas recaía a desconfiança se elas realmente o teriam. E em um ambiente altamente competitivo, sua possível indisponibilidade poderia lhe custar a vaga.

Gloria Bonelli (2008, 2013) salientou que a partir dos anos 90, quando houve um crescimento na criação de Faculdades de Direito em todo o país - principalmente de cursos privados - pessoas oriundas de classes e origens sociais mais diversas passaram a ingressar em um ambiente repleto de tradições masculinas: o ramo jurídico. E nesse *boom* acadêmico, a entrada de mulheres ocorreu de forma considerável. Ao longo dos anos 2000, o número de mulheres cadastradas na OAB paulista, ou em processo de adesão, era maior que 50% em relação ao número de homens - proporção que aumentou em 10 anos

(BONELLI, 2008), demonstrando, na prática, um processo de feminização na área jurídica brasileira.

Para a pesquisadora, existe um discurso nas carreiras jurídicas voltado para a ideologia do profissionalismo, na qual a *expertise* é levada em consideração e não o gênero. Categorias como a meritocracia, o desempenho e o comprometimento laboral para ascensão na carreira ao longo do século XXI foram trabalhadas por esta nova lógica. Ainda, a neutralidade afetiva, ter a competência para prestar um serviço especializado e ter dedicação integral são elementos que também compõem a ideologia do profissionalismo.

Gloria Bonelli evidenciou em seus estudos que nas carreiras jurídicas ocorre o fenômeno do *script sexuado*: homens são vistos como mais competentes e não precisam demonstrar suas habilidades de prontidão. Em contrapartida, as mulheres devem demonstrar suas competências e ainda estarem disponíveis integralmente para trabalharem nos processos jurídicos. Esta atribuição não é cobrada do ser masculino em virtude de não estar associado a eles os cuidados com os filhos ou com a família, de uma forma geral. Logo, a escolha para cargos mais elevados geralmente ocorre para aqueles enquadrados na ideologia profissional, configurando, dessa forma, em dar a preferência aos homens.

Logo, o gênero como um marcador de desigualdade passava a ser percebido e a baixa representatividade feminina em altos postos passava a ser vista como uma realidade. Durante suas entrevistas, Gloria Bonelli (2008) percebeu que o fato de as mulheres serem mães e profissionais era vista como boa e ruim: boa porque conseguiam mostrar a outras mulheres a conciliação de suas carreiras com suas vidas privadas; ruim porque não ocupavam vagas onde existiam mais hostilidades, cabendo aos homens tal posição.

Indo de encontro com o protocolo da neutralidade do profissionalismo, as mulheres eram preteridas por conta de uma possível maternidade sendo que muitas não a realizavam por conta da excessiva carga de trabalho e a dedicação integral. Os escritórios paulistas preferiam não contratar mulheres para cargos mais altos, mantendo o “teto de vidro” na profissão e as mulheres em ocupações menos prestigiosas.

## **41 OS ABRIGOS DE MERCADO E OS SISTEMAS CREDENCIAIS: UMA RELAÇÃO COM A DEFENSORIA PÚBLICA CARIOCA**

Dentro de contextos totalmente formalizados, onde a profissionalização está ancorada, existe uma preferência de homens ocupando cargos estratégicos e não mulheres, favorecendo o primeiro grupo e não o segundo: nos cargos elencados como os mais prestigiosos e de maior *status* social, a ocupação histórica nos remete às figuras masculinas.

Um abrigo de mercado de trabalho, para Freidson (1998) representa um controle ocupacional sobre a oferta e demanda dos serviços. Assim como existem vários tipos diferentes de abrigos, os critérios que favorecem alguns “abrigados” e afastam



ou excluem outros também variam na mesma medida. Para o autor, o que importa são os abrigos de mercado de trabalho negociados de maneira formal baseados em treinamento, competência e qualificação, alegando que tais formas de interação social demonstram mais sobre uma organização ocupacional, não interessando, portanto, estudar as conspirações informais das instituições, onde as mesmas não são tão visíveis ao público (p. 121).

Tais abrigos podem servir para restringir a entrada de outros participantes que não os membros legítimos. O recrutamento, bem como o treinamento, daqueles tidos como competentes é amplamente controlado, tanto em profissões mais especializadas como naquelas com menor grau de especialização. A forma como um integrante profissional é selecionado, treinado e visto como um autêntico para exercer sua profissão é fundamental para estabelecer, e manter, um abrigo de mercado de trabalho.

Entretanto, no interior de profissões já estabelecidas, como a Defensoria Pública carioca, existe uma organização informal, na qual os trabalhos e as tarefas são distribuídos entre aquelas e aqueles que podem, ou devem, realizá-las. E, assim, as mulheres tendem a ficar com as atividades mais voltadas para o cuidado dos jurisdicionados ou mesmo em relação às questões de ordem da própria classe.

Outro conceito trazido por Freidson (1998) é o de sistemas credenciais. Baseado em um tripé - universidades, associações e Estado - o sistema de credenciamento estabelece, bem como sustenta, lugares no mercado tanto para intelectuais como para os praticantes e os administradores. Exercendo o poder entre aqueles que praticam a profissão junto aos clientes, tal sistema condiciona quem entra e aonde podem atuar. E através do *gatekeeping*<sup>1</sup>, aqueles que ocupam os cargos mais altos da hierarquia do Direito, exercem um controle institucionalizado dentro de uma margem flexível de julgamento sobre os e as profissionais.

## 5 | GÊNERO E PROFISSÕES JURÍDICAS NO BRASIL: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA

No país, desde os anos 1990, uma vasta produção no que se refere às questões voltadas para o gênero e profissões jurídicas vem sendo construída. Através da análise do gênero como uma categoria analítica, os debates sobre marcadores de diferenças sociais estão sendo contestados, inclusive ganhando outros significados. E isso se aplica à questão das percepções de gênero também.

Ana Paula Sciammarella (2019) em sua tese intitulada “Magistratura das magistradas: uma análise da condição profissional feminina no Judiciário fluminense” analisou a relação entre gênero e profissões baseada na trajetória de vida e profissional das operadoras do Direito, mostrando que não é possível para elas uma separação entre carreira e vida

<sup>1</sup> Freidson se utilizou do termo para explicar o poder exercido por profissionais. Usou como exemplo os professores, os quais ao recrutarem os participantes para suas pesquisas decidem quais serão ou não aprovados, quem deverá receber cartas de recomendações ou bolsas de fomento à pesquisa. (1998:25). Aqui, o termo será usado para fazer referência à discricionariedade em relação aos cargos ocupados por homens e mulheres, dentro de um discurso igualitário.

pessoal.

Através da categorização em tipos ideais de magistradas - as pioneiras, as profissionais e as militantes – a pesquisadora buscou analisar as percepções sobre as desigualdades de gênero e as barreiras que tiveram que ser ultrapassadas para que seus objetivos fossem atingidos: ocupar uma cadeira na magistratura. As desigualdades de gênero foram relatadas por conta das relações desiguais de poder entre mulheres e homens dentro da profissão.

Juliana Gomes, Rafaela Nogueira e Arguelhes (2018) analisaram que os tribunais costumam ser instituições voltados para a defesa e para a promoção dos direitos de minorias sociais. Entretanto, ao estudarem as relações entre as ministras e os ministros no Supremo Tribunal Federal, os autores perceberam que os juízes usavam seu poder de pedidos de vista quando algum parecer era realizado por uma relatora, demonstrando, para os autores, que a competência de uma mulher era colocada em desconfiança em relação a um par seu do sexo masculino. Algumas vezes, a discordância era feita de forma pública, a fim de constranger publicamente a mulher profissional, haja vista que algumas deliberações do STF são televisionadas.

Gloria Bonelli (2017), em seu estudo sobre a docência do Direito, constatou que em diversas pesquisas, tanto em países com tradição em direito civil como em consuetudinário, o controle no ingresso dos novos membros, a fim de produzir uma elite profissional ligada às esferas políticas, garantiu a não entrada de grupos minoritários, os quais não se associavam àqueles ligados ao mundo hegemônico profissional.

No Brasil, essa situação não diferiu. Entre o século XIX - quando da criação dos cursos de Direito - até a última década do século XX - nosso sistema de justiça era composto pelos grupos majoritários formados, na sua essência, por homens. Todavia, entre os anos 1990, com o aumento dos cursos privados sobre o ensino do Direito, a entrada de mulheres nesse ramo também se expandiu, mas não alterou as relações verticalizadas, as quais são mais reconhecidas que as horizontalizadas, dentro da lógica estatal burocrática brasileira.

Patrícia Bertolin (2017) analisou que a entrada das mulheres na advocacia brasileira ficou perceptível a partir dos anos 1980, sendo que nas duas últimas décadas em torno de 52% do quadro da OAB era composto por mulheres. Mas, apesar do ingresso em massa das mulheres na advocacia, elas geralmente se encontravam nos estágios iniciais da carreira, como empregadas de escritórios ou associadas a eles. A dedicação exigida às profissionais do Direito, principalmente em relação aos seus tempos dedicados à maternidade, a qual era vista por ambos os sexos como incompatível ao exercício da profissão, era apenas um dos critérios que avaliava o comprometimento profissional.

Sua pesquisa demonstrou que mesmo onde o trabalho em *home office* era permitido formalmente às advogadas, isso poderia acarretar prejuízos à ascensão de uma posição mais prestigiosa na empresa. E com tantas cobranças sobre as advogadas, o sentimento de culpa surgia muitas vezes, fazendo que não pleiteassem por um avanço profissional.

Outras acabavam abandonando o escritório, preferindo uma jornada de trabalho mais formatada, como os setores jurídicos de grandes empresas, conseguindo, assim, conciliar suas vidas profissional e pessoal.

Ana Paula Sciammarella, Rafaela Moreira e Fragale (2015) no estudo “Magistratura e gênero: um olhar sobre as mulheres nas cúpulas do Judiciário brasileiro” analisaram a ascensão de mulheres rumo à magistratura a partir da existência de um “telhado de vidro”, preocupando-se em explorar o que significa a representação feminina neste âmbito. Para os pesquisadores, a questão da neutralidade e da igualdade, estes sendo alguns atributos de um processo de profissionalismo, contrastava com possíveis barreiras para que as mulheres atingissem posições mais elevadas dentro do Judiciário.

Através de um “sistema de gênero”, (grifo original) ou seja, um sistema socialmente construído onde homens e mulheres ocupam dados lugares, tanto nas instituições como na sociedade, os pesquisadores perceberam a predominância de um paradigma masculino no exercício da profissão onde as profissionais deveriam apresentar uma postura mais rígida cujo intuito era de afirmar suas competências profissionais.

Daniela Vaz (2013) analisou a participação das mulheres nas carreiras públicas e percebeu que lá também se reproduzia uma desigualdade dos sexos no que diz respeito às posições hierárquicas, sendo isso percebido como a presença feminina nos escalões governamentais mais baixos e em órgãos mais voltados às missões sociais.

Segundo a pesquisadora, as mulheres ingressaram em grande escala na educação superior após a LDB<sup>2</sup> de 1961, a qual igualava a Escola Normal aos demais cursos do antigo segundo grau<sup>3</sup>, permitindo, desta forma, que pessoas que cursavam Magistério (na sua grande maioria, mulheres) passassem a disputar o vestibular. Ainda, em profissões ditas mais femininas, o valor social e de mercado eram sempre mais baixos em relação às ditas masculinas.

Muitas vezes, o fato de um homem ser gerenciado por uma mulher poderia acarretar situações de conflitos, onde muitas vezes eles acabavam por escolher posições mais prestigiosas e chefiadas por homens, colocando a mulher sempre na posição de que ela deveria provar que seria capaz de ocupar tal local na instituição.

Fontainha (2013)<sup>4</sup> pesquisou o concurso da Magistratura francesa e seu processo de ingresso. E apesar de deixar claro que sua pesquisa não se tratava sobre a feminização da magistratura francesa (p. 204), alguns apontamentos foram levantados, haja vista que o assunto “sexo” (grifo original) apareceu em suas entrevistas por três vezes.

Sua análise demonstrou que o critério adotado não eram os conhecimentos específicos em Direito e sim a pessoa em si no processo de admissão, já que o processo oral francês se dá via contato face a face. Logo, o gênero era um elemento cognitivo em

2 Lei de Diretrizes e Bases.

3 Atualmente, chama-se Ensino Médio.

4 O pesquisador enfatiza que não fazia perguntas em relação a gênero para seus entrevistados e que não dedicou atenção especial a isso. Porém, tais colocações, ao longo de sua empiria, marcaram seu campo de pesquisa. (2013: 195).

que jurados, candidatas e candidatos franceses levavam em consideração, elaborando, assim, estratégias para o concurso da magistratura na França. O aumento de candidatas passou a ser considerável a partir de 1975, superando o número em 2007, demonstrando que era um concurso feminizado, mas de primazia masculina (FONTAINHA, 2013: 205).

Maria Natália Silveira (2009), em sua dissertação sobre as delegadas paulistas, discutiu esta profissão e gênero. Ao analisar a presença feminina na carreira de delegada de polícia em São Paulo, a qual era majoritariamente composta por homens, salientou que na criação das DDM's<sup>5</sup> houve um processo de feminização neste órgão, ocasionando, desta forma, um entrave na ascensão profissional das delegadas. Isso porque tal repartição policial era vista e considerada pelas e pelos policiais civis como uma posição desprestigiada no interior da corporação.

A pesquisadora percebeu que as mulheres ocupantes deste cargo eram tidas como assistencialistas, cumpridoras de seu papel construído socialmente, onde deveriam ocupar posições de cuidado, enquanto aos homens caberia a função repressiva da profissão. Além disso, uma humanização com a chegada das mulheres na corporação era dita por seus interlocutores, reproduzindo, desta forma, o discurso de essencializar os papéis da mulher e do homem na sociedade.

Rennê Barbalho (2008), em sua tese de doutorado sobre a feminização das carreiras jurídicas, analisou como a entrada de mulheres em carreiras hegemonicamente ocupadas por homens impactou a maneira do pensar e do fazer o trabalho profissional. Através da Sociologia das Profissões, percebeu a composição de um mundo jurídico, o qual era tido como menos hostil para se exercer uma profissão, moldado pela chegada da “outra”.

Cristina Bruschini e Maria Lombardi (1999), no artigo “Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras profissionais de prestígio” analisaram o avanço feminino em carreiras até então tidas como de ocupação exclusiva de homens, como a medicina, o direito, a engenharia e a arquitetura.

Segundo as pesquisadoras, a partir de 1970, por contas de diversas manifestações culturais ao redor do mundo entre os anos 1960 e 70, as mulheres passaram a integrar o mercado de trabalho, priorizando sua formação educacional, bem como suas profissionalizações, iniciando um rompimento, desta forma, com os padrões sociais que guardavam a elas o lugar do casamento e da maternidade.

No caso do Direito, o qual aqui interessa, as autoras consideraram que a passagem de uma advocacia tradicional para uma moderna pesou na relação incipiente com as mulheres, em especial na chegada de um modelo de grandes escritórios de advogados, onde o recrutamento se dava via estagiários que poderiam ser contratados como sócios ou autônomos após sua formação. Com uma visão interdisciplinar, esse novo modelo ia de encontro com o padrão generalista adotada pelos cursos de Direito. Por conta disso, muitas mulheres recém-formadas ingressavam nesses escritórios, onde acabavam ficando mais

<sup>5</sup> Delegacias de Defesa da Mulher.

expostas a altos níveis de competição e discriminação.

Devido a diferentes configurações no cenário profissional da advocacia brasileira, muitas vezes desfavorável, muitas mulheres passaram a vislumbrar posições na magistratura. Entretanto, principalmente para as profissionais mais jovens que chegavam a tal posto, sua vida conjugal e familiar era abalada: por diversas vezes ocorria o desafio de tentar explicar aos seus companheiros esse papel de prestígio social e de boa remuneração, geralmente imposto ao homem, além da tentativa de conciliar a maternidade a esta nova função. Mas, mesmo com tais conciliações a serem pensadas, a magistratura ainda era tida como uma profissão atraente devido a uma maior flexibilidade nos horários e estabilidade financeira.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Gloria Bonelli (2017), na burocracia estatal a neutralidade profissional anularia as desigualdades entre mulheres e homens, bem como os métodos de escolha dos membros serem tidos como uma forma objetiva através dos concursos públicos. Tais métodos reforçam um apagamento frente ao gênero, onde, no discurso, não são levados em conta diferenças corporais, mas somente aquelas que remetam a um “bom profissional”.

Com isso, a normasculinidade<sup>6</sup> dentro do ramo jurídico prevalece com tais atitudes performáticas, onde o padrão masculino é sempre o ideal. O uso moderado de maquiagem, o jeito no caminhar, a utilização de roupas tidas como discretas, cabelos ajeitados e tom de voz adequado são mais bem vistos para uma profissional feminina, favorecendo, desta maneira, o apagamento de gênero.

Em uma sociedade altamente diferenciada como a brasileira, seria muito difícil formular cenários construtivos de ciclo de vida capazes de anular as diferenças existentes que, ao mesmo tempo, poderiam se tornar uma ocasião para evocar sentimentos poderosos. Para Simon e Gagnon (1986), as questões sobre o que constitui a maturidade sexuada mínima variam consideravelmente ao longo do tempo e das culturas. Para além de seus próprios requisitos intrínsecos, o sexuada também compartilha o ônus de demonstrar competência social, de gênero e moral.

Para Nicky Le Feuvre e Nathalie Lepeyre (2005), por conta da divisão sexual do trabalho doméstico e educacional, as mulheres investem mais em nichos profissionais, à procura de uma soberania temporal. Por conta disso, podem receber menor remuneração que seus cônjuges, sendo tal atitude ainda totalmente aceita na vida social. Apesar da grande entrada das mulheres nas profissões, e em especial no meio jurídico, isso não muda os atributos que são desejados no momento das seleções.

As pesquisadoras concluíram que ainda é muito útil apontar as experiências das

6 O termo “normasculinidade” foi usado por Danielle Chabaud-Rychter et al (2014) para explicar que historicamente os discursos científicos dominantes tornaram invisíveis as questões de gênero dentro da produção do conhecimento do pensamento social ocidental.

mulheres nas profissões jurídicas a fim de entender melhor as transformações que elas passam, mostrando “o quanto esta profissão permanece mergulhada em uma certa misoginia e atravessada por práticas discriminatórias para as mulheres” (tradução livre) (LE FEUVRE, LAPEYRE, 2005: 121).

Porém, não há como mudar uma cultura de desigualdades sem que haja um esforço em alterar as relações homem e mulher no ambiente familiar, bem como as relações de poder no ambiente profissional.

## REFERÊNCIAS

BARBALHO, Rennê M. **A feminização das carreiras jurídicas: construções identitárias de advogadas e juízas no âmbito do profissionalismo**. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6663?show=full>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

BERTOLIN, Patrícia T. M. **Feminização da advocacia e ascensão das mulheres nas sociedades de advogados**. Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 163, p. 16-42, jan/ mar 2017. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742017000100016&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000100016&lng=es&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 29 mai. 2019.

BONELLI, Maria da Gloria. **Docência do Direito: fragmentação institucional, gênero e interseccionalidade**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, vol.47, n.163, pp.94-120. ISSN 0100-1574. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000100094&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000100094&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 29 maio 2019.

BONELLI, Maria da Gloria. **Carreiras jurídicas e vida privada: intersecções entre trabalho e família**. Cadernos Pagu [online]. 2016, n.46, pp.245-277. ISSN 0104-8333. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/18094449201600460245>>. Acesso em: 29 maio 2019.

BONELLI, Maria da Gloria. **Profissionalismo, gênero e diferenças nas carreiras jurídicas**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

BONELLI, Maria da Gloria *et al.* **Profissionalização por gênero em escritórios paulistas de advocacia**. Tempo social. 2008, São Paulo, vol.20, n.1, pp.265-290. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ts/v20n1/a13v20n1.pdf>>. Acesso em 29 mai. 2019.

BONELLI, Maria da Gloria, BARBALHO, Rennê Martins. **O profissionalismo e a construção do gênero na advocacia paulista**. Sociedade e Cultura, v.11, n.2, jul/dez. 2008, p. 275 a 284. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/271146491\\_O\\_profissionalismo\\_e\\_a\\_construcao\\_do\\_genero\\_na\\_advocacia\\_paulista](https://www.researchgate.net/publication/271146491_O_profissionalismo_e_a_construcao_do_genero_na_advocacia_paulista)>. Acesso em: 29 mai. 2019.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBRADI, Maria R. **Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras profissionais de prestígio**. Revistas Estudos Feministas, 1999. UFSC. Vol. 7, Nº 1 e 2 (1999) Número duplo - Dossiê Mulheres Indígenas. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11950>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

CHABAUD- RYCHTER, Danielle; DESCOUITURES, Virginie; DEVREUX, Anne- Marie, VARIKAS, Eleni. **O gênero nas Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Editora Universidade Brasília, 2014.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FONTAINHA, Fernando de C. **Como tornar-se juiz? Uma Análise Interacionista sobre o Concurso da Magistratura Francesa**. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREIDSON, Eliot. **Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge**. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

GAGNON, John H.; SIMON, Willian. **Sexual Scripts: Permanence and Change**. Archives of Sexual Behavior, Vol. 15, No. 2, 1986 archives of Sexual Behavior, Vol. 15, No. 2, 1986. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01542219>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

GOMES, Juliana C. A.; NOGUEIRA, Rafaela, ARGUELHES, Diego Werneck. **Gênero e comportamento judicial no supremo tribunal federal: os ministros confiam menos em relatoras mulheres?** Revista Brasileira Políticas Públicas, Brasília, v.8, nº 2, 2018, p. 854- 876. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/5326>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

LE FEUVRE, Nicky; LAPEYRE, Nathalie. **Les “scripts sexués” de carrière dans le professions juridiques en France**. *Work & Society* vol. 1, nº 3, Londres: Mirella Giannini, 2005, pp.102-126. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/18165723.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

SCIAMMARELLA, Ana Paula. **Magistratura das magistradas: Uma análise da condição profissional feminina no Judiciário fluminense**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais e Jurídicas), Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, UFF, Niterói.

SCIAMMARELLA, Ana Paula; MOREIRA, Rafaela S.; FILHO, Roberto F. **Magistratura e gênero: um olhar sobre as mulheres nas cúpulas do judiciário brasileiro**. E-Cadernos, CES, 24, 2015: 57-77. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/eces/1968>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

SILVEIRA, Maria Natália B. da. **As delegadas de polícia de São Paulo: profissão e Gênero**. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6700/2460.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

WIEDERMAN, Michael W. **Sexual Script Theory: Past, Present, and Future**. J. DeLamater, R.F. Plante (eds.), Handbook of the Sociology of Sexualities, Handbooks of Sociology and Social Research, DOI 10.1007/978-3-319-17341-2\_2, Springer International Publishing Switzerland, 2015. Acesso em: 08 ago. 2018. Disponível em: <[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-17341-2\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-17341-2_2)>. Acesso em: 29 mai. 2019.

VAZ, Daniela V. **O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil**. Economia e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 3 (49), p. 765- 790; dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ecos/v22n3/07.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

# CAPÍTULO 18

## UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIA DIGITAL PARA CAPTAÇÃO DE INFORMAÇÕES QUE IRÃO IMPACTAR EM AÇÕES DE PREVENÇÃO E SEGURANÇA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

*Data de aceite: 01/10/2020*

**Bruna Lara Campos de Moraes**

Instituto Federal de Educação e Tecnologia –  
Campus Uberlândia Centro,

**Jaqueline Maissiat**

Instituto Federal de Educação e Tecnologia –  
Campus Uberlândia Centro

Publicado no IV Workshop em Tecnologias, linguagens e mídias em Educação. 30/11/2019. IFTM – Campus Uberlândia Centro. ISSN: 2525-2968

**RESUMO:** O presente trabalho traz em seu escopo a utilização das tecnologias como forma de coletar informações acerca da segurança nos espaços escolares. O objetivo principal é compreender a percepção dos alunos em relação à Segurança do Campus, através de um formulário, encaminhado aos discentes. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação e Tecnologia- IFTM Campus Uberlândia Centro. A metodologia empregada consistiu em convidar todos os alunos a responderem um questionário, criado no Google formulário, de forma voluntária e anônima. Os resultados foram minuciosamente analisados e apresentados de forma objetiva e clara. Nota-se a percepção dos alunos coma relação ao assunto e a deficiência de policiamento no entorno do campus. Além dos dados elencados nos gráficos, os alunos puderam contribuir com sugestões para melhoria

de segurança do local, objeto desse estudo. Por fim, foi sugerido a criação de uma comissão composta por alunos de diferentes turnos e experiências de vida, que pudessem discutir o assunto e apresentar melhorias à coordenação e contato com as Instituições responsáveis.

**PALAVRAS - CHAVE:** tecnologia digital; educação; segurança pública

### USE OF DIGITAL TECHNOLOGY TO CAPTURE INFORMATION THAT WILL IMPACT ON PREVENTION AND SECURITY ACTIONS IN SCHOOL SPACES

**ABSTRACT:** The present work brings in its scope the use of technologies as a way to collect information about safety in school spaces. The main objective is to understand the students' perception of Campus Safety, through a form, sent to students. A survey was conducted at the Federal Institute of Education and Technology - IFTM Campus Uberlândia Centro. The methodology used consists of inviting all students to answer a questionnaire, created on Google form, on a voluntary and annual basis. The results were thoroughly analyzed and presented in an objective and clear manner. Students' perception of the subject and the lack of policing on campus is noted. In addition to the data listed in the graphs, students can contribute with suggestions for improving local security, the object of this study. Finally, it was suggested to create a committee composed of students from different shifts and life experiences, who could discuss the subject and show improvements in coordination and contact with the responsible institutions.



**KEYWORDS:** digital technology; education; public security

## 1 | INTRODUÇÃO

Mediante as tecnologias quem vem se destacando no cotidiano como smarthphones, tables, smarthbands entre outros meios digitais, a utilização da internet funciona como uma engrenagem que punciona essas tecnologias. Nesse contexto, as conexões em rede se encontram a partir da interação midiática com o uso de chats e redes sociais que anteriormente eram evidenciados de forma analógica como cartas e o uso do telefone discado.

A partir de ferramentas digitais aplicadas pedagogicamente, nota-se que a tecnologia educacional contribui no processo de ensino e aprendizado, de modo que o conhecimento e as habilidades sejam aplicados no uso ativo. Inserir tecnologia educacional é pensar no contexto pedagógico e nas práticas metodológicas, tornando a tecnologia como ferramenta incorporada pelos sujeitos ativos (PEIXOTO; BRANDÃO; SANTOS, 2007).

Em meio a era tecnológica digital, o conceito de tecnologia educacional se amplificou bastante, não podendo discorrer de uma única definição desse termo. Paula Sibilia (2012) narra em seu ensaio: “Rede s ou paredes: a escola em tempos de dispersão” a dificuldade atual de trazer para sala ferramentas que possam engajar os alunos os alunos de forma eficaz. Aborda ainda que à dispersão gera como consequências o aumento da violência escolar intra e extramuros, e da dificuldade em manter o ensino de forma confinada, ou seja, entre paredes. A atualidade pede que o ensino precisar ser em redes, onde os alunos vivenciem experiências educacionais inovadoras, mediante, inclusive, das metodologias ativas.

A tecnologia educacional abrange um campo prático, em contribuição Januszewski & Molenda (2013, p.1), define dizendo que “a tecnologia educacional é o estudo e a prática ética de facilitar aprendendo e melhorando o desempenho criando, usando e gerenciando processos e recursos tecnológicos apropriados”.

Isto posto, buscamos maior compreensão acerca do policiamento escolar no Instituto Federal de Educação e Tecnologia (IFTM) Campus – Uberlândia Centro, compreendendo os aspectos relativos à segurança do espaço escolar e a visão dos alunos, através da aplicação da tecnologia digital como ferramenta para coleta de dados. É importante conhecer como as informações circulam no interior de um campus, se são abordadas de forma isoladas, ou se existe algum recurso que possa levar aos discentes tais informações.

Dessa forma o presente artigo justifica-se em analisar como podemos fazer o uso das tecnologias digitais na promoção de informações de relevância como questões alusivas à segurança dos espaços escolares. Objetivando-se na apresentação qualitativa e quantitativa com base nas informações coletadas dos alunos, deseja-se verificar a usabilidade do Google para coleta de tais informações.

Ao longo desta pesquisa apresentaremos os conceitos das tecnologias digitais e a forma utilizamos essas ferramentas para a coleta de dados acerca da violência. Descreveremos como nossa pesquisa foi realizada e quais resultados obtivemos após a interpretação quantitativa e qualitativa dos dados coletados.

## 2 | VIOLÊNCIA ESCOLAR E TECNOLOGIA

A fundamentação teórica consiste na revisão de textos, artigos, livros, periódicos, enfim, todo o material pertinente à revisão da literatura que será utilizada quando da redação do trabalho.

A fundamentação teórica consiste em embasar por meio das ideias de outros autores aspectos teóricos de sua pesquisa. É costumeiramente identificada como revisão de literatura, revisão bibliográfica, embasamento teórico e termos similares. Dessa forma, os dados apresentados devem ser interpretados à luz das teorias existentes.

### 2.1 Ferramentas digitais como base para captação de dados

Atualmente vivenciando um período totalmente tecnológico e digital, onde a *WEB* 4.0:

Na Web 4.0, precisamos de conexão, de identidade e porque cada vez mais as tecnologias são consideradas onipresentes tanto na vida social quanto profissional. A Web 4.0 fará com que cada vez mais grandes corporações internacionais como Google observem e nos ofereçam o que procuramos. A Web 4.0, referida por alguns no espaço digital como a Web inteligente, assusta e fascina, uma vez que pretende mergulhar o indivíduo num ambiente (Web) cada vez mais marcante (NOBRE, MALLMANN, 2017, p 7,).

Nesse contexto, o “Formulários Google”<sup>1</sup> é considerado uma ferramenta que possibilita a coleta de dados de forma anônima, e que formula gráficos e planilhas. De forma que a tabulação automática permite ao pesquisador realizar diversas análises das respostas ali apresentadas.

Dessa forma, as várias possibilidades que o formulário possui ressalta a criatividade, o envolvimento das temáticas violência e tecnologia, onde vários elementos interativos podem ser inseridos como forma de enriquecer e diversificar este trabalho.

### 2.2 Violência escolar, violência social

É importante conceituarmos a questão da violência na atualidade e a triste invasão deste “ movimento” em locais como as Instituições tidas como referencial em construção do ser humano, no caso, as Instituições Escolares. Ato de violências podem vir de fatores externos ao ambiente escolar e podem surgir de discussões entre alunos ou professores,

---

1 O Formulários Google, é um recurso gratuito que possibilita ao pesquisador, ampliar seu rol de pesquisas, com perguntas diversas e ainda define qual tipo de resposta o pesquisador deseja obter do questionamento direcionando a pesquisa para respostas claras e objetivas, que contribuam com o trabalho. Este recurso está disponível no seguinte link: <https://docs.google.com/forms/u/0/>

fato é que, dar um único significado ao termo violência seria andar em círculos e não chegar a uma conclusão:

Se podemos verificar que não há um consenso entre estudiosos em torno do conceito, mas apenas coincidência em termos de pontos de vista, eu percebia que era preciso saber mais sobre violência. O que se conseguiu até hoje através de estudos foram alguns posicionamentos, sem contudo, se chegar a um sentido comum do termo, como era esperado, o que, a bem da verdade, constituiria em um erro fundamental, porque conceito é sempre construído, dada a sua natureza cultural e subjetiva. (MARRA,2007, p. 35-36)

Uma das grandes bases para estudos é a pesquisa das relações da educação e os impactos das formas de violência e sofrimento que podem afetar os estudos e a educação: “O maior valor da sociologia então, está em poder oferecer as ‘armas’ para enxergar e combater a violência simbólica que leva o sofrimento distribuído socialmente” (GRENFELL, 2018, p. 236).

A violência perpassa por vários caminhos, e quando acontece no meio escolar esta atinge o indivíduo em várias nuances. Muitas vezes ela pode ocorrer no interior dos ambientes escolares, extramuros e pode envolver alunos, professores e indivíduos fora do meio acadêmico que se apropriam das fragilidades estruturais. E ainda pode aparecer de forma simbólica, onde muitas vezes a própria vítima não tem percepção do que ocorre e como está manifestando a violência, conforme explicitava em sua tese o sociólogo Francês Pierre Bourdieu. Para o sociólogo, a ser humano tem que ser visto como um todo, sobretudo em todos os fatores do campo social.

Todavia além do discente, essa violência afeta uma comunidade, sobretudo quando nos questionamos sobre as adjacências do campus. O conceito da Comunidade é algo único que não poder descartado, a comunidade é indissociável do ambiente escolar de aprendizagem, tudo ao ser seu redor é afeto aos interesses da comunidade e dos elementos que a compõem:

A comunidade de entendimento comum, mesmo se alcançada, permanecerá, portanto, frágil e vulnerável, precisando para sempre de vigilância, reforço e defesa. [...] Mais do que com uma ilha de “entendimento natural”, ou um “círculo aconchegante” onde se pode depor as armas e parar de lutar, a comunidade *realmente existente* se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram o aconchego, a simplicidade e a tranquilidade comunitárias terão que passar a maior parte de seu tempo (BAUMAN, 2003, p.19).

Todo o aspecto de violência é diretamente correlata ao modelo de Policiamento, que no caso em epígrafe, o Policiamento Escolar. Além do policiamento, uma gama de elementos pode suscitar o crime em um ambiente escolar. Quais sejam: estrutura, supervisão, iluminação, informações compartilhadas, e a comunidade acadêmica conectadas

nos conceitos de segurança dentro outros aspectos.-

Já prevista em nossa Magna Carta, a segurança é direito fundamental: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Ratificamos esse direito, pois dele é que nos resguardamos em propor ações que vão de encontro aos preceitos previstos em lei, dessa forma na Magna Carta é assegurado o direito à segurança:

Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:

I - polícia federal;

II - polícia rodoviária federal;

III - polícia ferroviária federal;

IV - polícias civis;

V - polícias militares e corpos de bombeiros militares. (BRASIL, 1988).

Destarte, o Policiamento que é feito nas instituições de ensino, precisa de direcionamento, organização, controle e sobretudo uma estrutura. Para Bayley (2002, p. 67), “qualquer comunidade que autorize o policiamento deve antes organizar uma cobertura para isso; deve criar uma estrutura para o exercício do comando”. Desta forma, ao exibir as fragilidades de um ambiente, é possível indicar e reivindicar a segurança daquele local.

Desejando aprimorar todo esse processo de obtenção do conhecimento, queremos alinhar a violência escolar e seus elementos à tecnologia que pode nos servir como ferramenta de prevenção. Para isso podemos contar com a educomunicação, uma interface entre a educação e a comunicação que nesta pesquisa será peça fundamental para compartilhamento das informações a serem transmitidas aos educandos e educadores. Aqui se apresenta como uma ferramenta didática dos meios e recursos audiovisuais. O termo “educomunicação”, pode ser conceituado:

[...] conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação a distância ou e-learning e outros” (SOARES, 2000, p. 15).

Para Druetta (2014, p. 121) “a partir da segunda metade do século XX, e de modo especial nos últimos vinte e cinco anos, a tecnologia se tornou um elemento nodal para a sociedade, devido a seu impacto nas atividades cotidianas.” Isto posto, queremos aqui furta dos impactos positivos da tecnologia e trazer à tona as informações coletadas dos dados acadêmicas acerca da premissa inicial da pesquisa, no caso a violência escolar.

Á frente dessas proposições é que nossa pesquisa se engendra, consentindo que a violência escolar e as tecnologias educacionais podem se conectar. Corroborando campo de estudo que pode ter destaque e atenção incluindo para novas pesquisas e análises.

### 3 I METODOLOGIA DE PESQUISA

O argumento metodológico no presente estudo ocorreu a partir da intenção de analisar o policiamento escolar no IFTM – Campus Uberlândia Centro bem como a incidência, consequência, sua forma de execução, quando acontece e quais inferências da possível efetivação dessa modalidade de policiamento.

É mister reforçar o conceito de pesquisa e sua abrangência.

[...] a pesquisa é um labor artesanal, que se prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições e técnicas, linguagem esta que se constrói com ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos *ciclo da pesquisa*, ou seja, um processo de trabalho espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações. (MINAYO, 1998, p.25-26)

Na presente pesquisa, a temática a ser discutida é: “Utilização de tecnologia digital para captação de informações que irão impactar em ações de prevenção e segurança nos espaços escolares”, que foi realizada através de uma pesquisa, em sua primeira etapa, documental e bibliográfica, considerando os primeiros procedimentos técnicos. Foram incluídos levantamentos bibliográficos alusivos à temática, agregando outros autores em livros que remetam ao assunto, enriquecendo a discussão proposta, teses e dissertações que tenham vínculo direto com o assunto.

Segundo Gil (2008, p. 61), as fundamentações teóricas de uma pesquisa qualitativa podem ser investigadas a partir de diversas fontes bibliográficas como “[...] livros de leitura corrente” e “[...] obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo”.

A pesquisa possui natureza aplicada, visto que, este tipo de pesquisa “produz conhecimentos com aplicações práticas voltadas à solução de problemas específicos” (PERIM, 2009, p.18). Sob a ótica de nossos objetivos, esta pesquisa possui caráter exploratório, uma vez que “visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses.” (SANTOS,2010, p.20)

A problemática escolhida, foi abordada após uma coleta de dados, junto aos alunos

dos de todo os cursos oferecidos no Campus Uberlândia Centro por um formulário (Google Formulário), que foi encaminhado a todos os discentes. Possui em seu escopo o caráter quantitativo e qualitativo, pois a coleta das informações nos permitiu quantificar, interpretar e qualificar os dados coletados. Assim destacamos o conceito da pesquisa que é qualitativa e quantitativa:

Quantidade e qualidade. Quantidade e qualidade são características iminentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos. (GIL,2008, p.13).

Através da metodologia escolhida, expectamos alcançar e materializar os objetivos desta proposta, produzir algo importante e de grande relevância para comunidade científica e acadêmica.

## 4 | RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

O formulário Google distribuído, foi confeccionado com base em nove (9) questões que nos direcionou a compreender o que buscamos analisar. O formulário atendeu as normativas de pesquisa relativas ao anonimato e voluntariado em responder. Apenas alunos responderam o formulário. Obtivemos setenta e sete (77) respostas, de um total de 801 alunos estudantes dos cursos oferecidos no Campus Uberlândia Centro, dentre os quais: ensino integrado e técnico, graduação e pós-graduação lato sensu.

Qual turno você estuda Instituto Federal de Educação - Campus Uberlândia Centro?

77 respostas

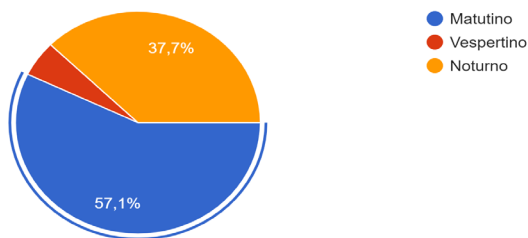


Gráfico 1.

Fonte: Autor, 2019.

O gráfico 1, nos mostra que o público que que maior emitiu seu parecer, foram alunos do período matutino. O gráfico 2, nos revela que, a maioria dos alunos participantes em sua sentem seguros no campus. Isto posto, podemos refletir que, cada aluno tem uma percepção diferente da segurança, conforme o turno em que frequenta os estudos. Logo os estudantes do turno matutino tendem a sentirem-se mais seguros e ainda não vislumbrarem vulnerabilidades. Fato este que ocorre com os alunos frequentadores do turno noturno.

Você se sente protegido dentro do Campus?

77 respostas

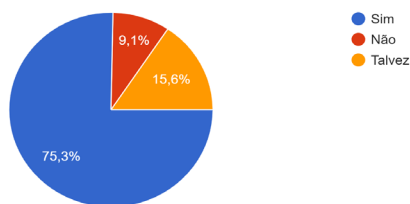


Gráfico 2.

Fonte: Autor, 2019.

No questionamento do Gráfico 3, as respostas se apresentam de forma curiosa, pois o público participante praticamente se dividiu entre a opinião sobre o entorno do campus ser seguro. Nessa informação há necessidade de esclarecer que essa visão se modifica para alunos que chegam pelo campus por transporte particular e não tenha o entendimento claro sobre o ambiente externo, os alunos utilizam o transporte público e que por vezes o aguardam na parte externa tem uma outra percepção, e ainda àqueles estudantes que chegam até o campus caminhando.

Você acha o entorno do Campus seguro?

77 respostas

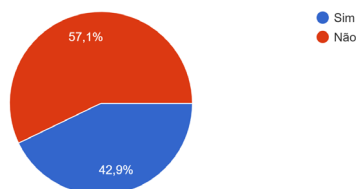


Gráfico 3.

Fonte: Autor, 2019.

O gráfico 4 nos revela que a maioria dos alunos não vislumbra, ou veem raramente uma viatura da Polícia Militar realizando um patrulhamento preventivo e propiciando a sensação de segurança nos acadêmicos. Embora os gráficos anteriores nos remetam que o público se sente seguro, quase unânime em indicarem que raramente percebem uma viatura Policial fazendo rondas como mostra o gráfico abaixo ( gráfico nº 04).

Com qual frequência você vê uma viatura da Polícia Militar realizando patrulhamento nas proximidades do Campus?

77 respostas

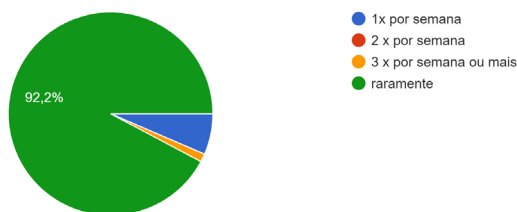


Gráfico 4.

Fonte: Autor,2019.

O Gráfico nº 05, nos mostra que, embora as rondas policiais ocorrem raramente, poucos deles já foram vítimas de algum tipo de crime no campus, especificamente das 77 respostas, 11 figuram como vítima de algum crime (furto, roubo, agressão ou outros tipos).

Você já foi vítima de algum tipo de crime, dentro ou nas redondezas do Campus?

77 respostas

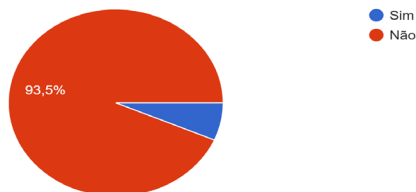


Gráfico 5.

Fonte: Autor, 2019



Em complementação ao gráfico nº 05, o gráfico nº 06 por sua vez, pormenorizou os delitos que as vítimas sofreram apontando o furto como crime de maior incidência.

### Caso já tenha sido vítima, o crime foi de qual natureza?

10 respostas

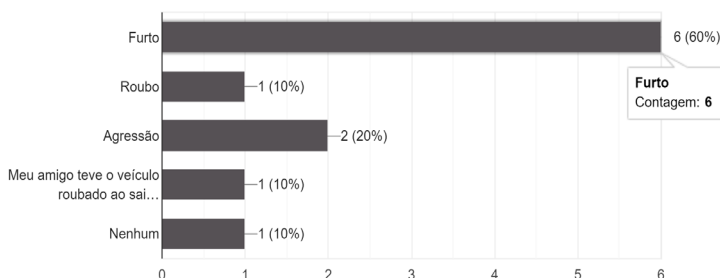


Gráfico 6.

Fonte: Autor, 2019.

### Gostaria de saber sua opinião sobre nossa pesquisa.

77 respostas

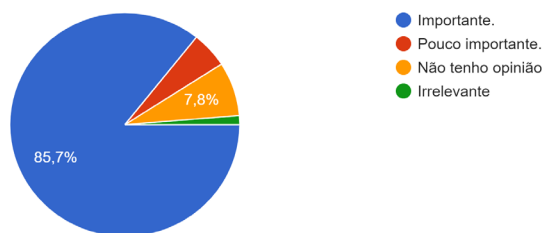


Gráfico 7.

Fonte: Autor, 2019.

Nosso questionário pretendeu saber o que os alunos tinham como sugestão de melhoria, para o aumento da segurança externa e fora do campus. Dentre as diversas respostas dissertativas as mais repetidas foram: maior controle das catracas da entrada e saída dos alunos, instalação de circuito interno de câmeras internas e externas, aumento da iluminação na área externa, conscientização sobre atitudes que podem contribuir para um ambiente seguro e por fim, realizar contato com o responsável da Polícia Militar daquele

setor para intensificação do patrulhamento e parcerias. Já finalizando nosso formulário, afim de conhecermos o que os alunos pensam ou refletem sobre a questão da Segurança Pública no campus e nas adjacências, o gráfico nº 07 revela que a sua grande maioria (85,7%) acreditam que nossa pesquisa é importante. Destarte assuntos como a Segurança necessitam de ser discutimos juntamente com toda a comunidade escolar.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção desta pesquisa, conseguimos materializar a importância da tecnologia para nos comunicarmos, e em nosso caso coletar dados. As informações prestadas foram imprescindíveis para que essa tarefa pudesse ser concretizada.

Os resultados da pesquisa nos apontaram que a o tema Segurança Pública é algo pouco discutido no campus, considerando que os alunos que responderam os formulários apontaram a pesquisa ser de grande importância denotando a necessidade de enfatizar essas questões dentro do Campus. Para tal, seria interessante que a coordenação geral pudesse realizar uma reunião com os alunos para compreender as necessidades dos alunos. Aqui destacamos as variáveis da pesquisa, alunos de turnos variados, alunos que possuem meios particulares de deslocamento, outros que usam transporte público ou ainda deslocam a pé. Propomos aqui a formação de uma comissão de alunos, composta por alunos dessas variáveis, ou seja que vivenciam e que veem a Segurança Pública de um viés diferente do colega e que juntos possam envidar esforços para melhoria da segurança no campus.

Atividades paliativas podem ser feitas, no caso, conforme apontada nos formulários, melhoria na iluminação interna e externa, a fiscalização das catracas precisa ser intensificada com a cobrança diária da identificação de cada aluno. E ainda a conscientização dos alunos de práticas seguras quais sejam: não andar sozinhos em locais escuros e pouco movimentados, carregar consigo apenas o necessário, evitar transitar no entorno do campus com atrativos tais como celulares a mostra e notebooks, trazer a pasta ou as bolsas junto ao corpo e por fim estarem sempre atentos às pessoas estranhas e suspeitas. É importante destacar o conceito de segurança, para contextualizarmos que nós, enquanto parte da comunidade escolar além dos direitos, precisamos ainda contribuir:

A segurança é, sobretudo e antes que nada, uma radical necessidade antropológica humana e o "saber ao que agarrar-se" é um elemento constitutivo da aspiração individual e social à segurança; raiz comum de suas distintas manifestações na vida e fundamento de sua razão de ser como valor jurídico. (Luño, 1991, p 8)

Para a efetivação do patrulhamento nas imediações do campus, a comissão criada pode inicialmente, por intermédio de um ofício, solicitar uma reunião junto à Instituição Polícia Militar e conhecer o responsável pela área. A intenção é que se faça um convite

a esse responsável que conheça o campus e que neste momento a comissão faça a exposição das vulnerabilidades apontadas neste trabalho, apresentem quais medidas o campus tem adotada para melhoria, e materializar uma parceria, que tem por base um direito garantido na Constituição Federal promulgada em 1988.

É desejo desta pesquisadora, aprofundar pesquisas nessa área envolvendo os alunos e professores usando como suporte fundamental a tecnologia (em um Website ou um aplicativo) e futuramente desenvolver um projeto de mestrado que objetiva criar uma rede de alunos protegidos que possam se comunicar sobre assuntos com o tema em tela, de maneira prática e dinâmica.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos especiais pelo auxílio e apoio indispensáveis em toda a trajetória da construção desta pesquisa e também no correr do curso vão inicialmente à Deus que me permitiu estar aqui e fazer parte deste grupo. A toda minha família, meus pais Luciano e Luisa, que resistiram durante minha ausência e me incentivaram a perseverar. A meu esposo Mário Sérgio que sempre me incentivou a lutar e mergulhar em meus sonhos. Ao meu amigo de viagem, de muitas risadas e parcerias Ricael Spirandeli Rocha e a minha Orientadora Jaqueline Maissiat que me acolheu com muito carinho e fez com que tudo fosse possível!

## REFERÊNCIAS

AVILA, Humberto. **Teoria da segurança jurídica**. São Paulo: Malheiros, 2014, 4.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual / Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzien. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

BAYLEY, David H. **Padrões de Policiamento**: Uma Análise Internacional Comparativa Vol. 1. Edusp, 2001.

BRASIL, **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o poder simbólico**. In: BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.07 16

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 2002.

CORDEIRO, Paula. O papel da rádio na educação para os media. In: Brites, Maria José; Jorge, Ana & Santos, Sílvio Correia. (Editores). **Metodologias Participativas**: Os media e a educação. Covilhã: LabCom Books, 2015. Acesso em: 03 de outubro de 2019. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/livro/139>

DRUETTA, Delia C. A trama reticular da educação. Uma perspectiva desde a comunicação. In: APARICI, R. (Org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Editora Vozes Limitada, 2018.

JANUSZEWSKI, AI; MOLENDAS, Michael (Ed.). **Educational technology: A definition with commentary**. Routledge, 2013.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola**. Annablume, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis. Vozes, 2008.

NOBRE, Ana; MALLMANN, Elena Maria. Mídias digitais, fluência tecnológico-pedagógica e cultura participatória: a caminho da web-educação 4.0?. **Mídias Digitais e Mediações Interculturais**, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Pierre Bourdieu: **escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PEIXOTO, Maurício de Abreu Pinto; BRANDÃO, Marcos Antônio Gomes; SANTOS, Gladis dos. **Metacognição e tecnologia educacional simbólica**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 31, n. 1, p. 67-80, 2007.

PERIM, Messias Yazegy. **Metodologia de pesquisa científica e educacional**. / Messias Yazegy Perim. – Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009

PRIMO, Alex. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. In: E-Compós. 2007

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos. **Metodologia da pesquisa em educação** / Maria de Fátima Ribeiro dos Santos, Saulo Ribeiro dos Santos. - São Luís: UemaNet, 2010.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de, Ribeiro, Vera. 2012. Contraponto, Rio de Janeiro: 224pp.

SOARES, Ismar de O. **Educomunicação: um campo de mediações**. **Comunicação & Educação**, ano 7, nº 19, p.12-24, set./dez. 2000. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>>. Acesso em: 15 setembro. 2019.

## BLENDED LEARNING: COMO INOVAR O ENSINO HÍBRIDO COM O USO DE VIDEOCONFERÊNCIA

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 30/06/2020*

### **Rodolfo Faquin Della Justina**

Universidade Federal de Santa Catarina –  
UFSC, PPGTIC  
Orleans – SC – Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/5097892859162838>

### **Guilherme Mattei Orbem**

Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE,  
TI  
Orleans – SC – Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/1155635580850507>

### **Eliane Pozzebon**

Universidade Federal de Santa Catarina –  
UFSC, PPGTIC  
Araranguá – SC – Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/9999217523842385>

### **Jefferson Pacheco dos Santos**

Universidade Federal de Santa Catarina –  
UFSC, PPGTIC  
Criciúma – SC – Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/8900396883518297>

### **Eduardo Gonzaga Bett**

Universidade Federal de Santa Catarina –  
UFSC, PPGTIC  
Orleans – SC – Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/0747382877985227>

### **Ismael Mazzuco**

Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE  
Orleans – SC – Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/4311704158241148>

**RESUMO:** Esse estudo apresenta e esclarecer o que é blended learning, em que contexto ele está inserido no ambiente educacional e como o uso de videoconferência pode inovar essa modalidade. Na elaboração dos estudos, serão utilizadas pesquisas descritivas, bibliográficas e qualitativas que trará uma base sólida para se obter sucesso ao criar métodos e estratégias de que posam ser utilizadas para sanar o problema: Como inovar no ensino híbrido utilizando ferramentas de vídeo conferência em paralelo aos tutores inteligentes? Ao decorrer do artigo, será apresentado quais as soluções mais populares no mercado de videoconferência e como usar uma dessas soluções para inovar a forma de didática de um tutor inteligente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Híbrido, Videoconferência, Tutor Inteligente, EAD.

### BLENDED LEARNING: HOW TO INNOVATE HYBRID TEACHING WITH THE USE OF VIDEO CONFERENCE

**ABSTRACT:** This study presents and clarifies what is blended learning, in what context it is inserted in the educational environment and how the use of video conference can innovate this modality. In the preparation of the studies, descriptive, bibliographic and qualitative research will be used, which will provide a solid basis for success in creating methods and strategies that can be used to solve the problem: How to innovate in hybrid teaching using video conferencing tools in parallel to smart tutors? Throughout the article, will be presented what are the most popular solutions in the video conference market and how

to use one of these solutions to innovate the didactics of a smart tutor.

**KEYWORDS:** Hybrid Teaching, Videoconference, Intelligent Tutor, EAD.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho vem apresentar o conceito de *blended learning* e destacar como inovar o uso de tutores inteligentes com a ajuda de ferramentas de videoconferência. O conceito *blended learning* existe tem algum tempo na educação e têm despertado cada vez mais o olhar de instituições de ensino que desejam inovar os seus serviços educacionais prestados a comunidade. Ao abordar o conceito de *blended learning* é preciso mencionar uma das ferramentas mais populares de ensino a distância, bem como, os tutores inteligentes, que ganham força no papel de auxiliar de professores, tutores e alunos.

Considerando que hoje, existe grande procura por cursos online, fica evidente a necessidade do uso de áudio e vídeo que juntos, esses recursos podem dar início a uma sala de aula virtual que irá facilitar ainda mais a comunicação entre professor, tutor e aluno criando um suporte maior a todos os envolvidos. Serão apresentados aqui, algumas das principais ferramentas de vídeo conferência mais utilizadas nos dias de hoje por profissionais de diversas áreas e que podem ser utilizadas para inovar o ambiente educacional. Dessa forma, o objetivo do artigo é, apresentar um estudo de caso e apresentar qual o esforço necessário para implantar recursos de videoconferência em paralelo ao tutor inteligente Mazk.

O artigo está estruturado da seguinte forma: a seção 2 esclarece o que é *blended learning*; a seção 3 apresenta um breve histórico sobre sistemas EADs citando alguns benefícios do seu uso, assim como apresentar alguns dos sistemas utilizados nos dias de hoje; na seção 4 é apresentados o que são tutores inteligentes, e quais seus propósitos, dando destaque no tutor inteligente Mazk; na seção 5 é feito um aparato geral do que é vídeo conferência, quais os tipos de transmissões e requisitos necessários para sua utilização finalizando a seção com um link direto do uso de vídeo conferencia na modalidade *blende learning* com foco na implantação em paralelo à tutores inteligentes; na seção 6 é a apresentado a metodologia de ensino utilizada; também são discutidos e apresentados brevemente na seção 7 os resultados da pesquisa e na seção 8 é apresentado as considerações finais obtidas do estudo realizado.

## 2 | BLENDED LERNING

Nos últimos vinte anos, novas Tecnologias de Educação e Comunicação (TIC) tem permitido e aproximado o ensino e aprendizado no dia a dia. Tanto as instituições de ensino quanto seus alunos, tiveram mudanças significativas em seu desenvolvimento cognitivo.

A medição do uso das tecnologias não ocorre somente em cursos EADs, mas

também está presente dentro de escolas tradicionais de diversas formas, desde o uso de laboratórios de informática no suporte e aprendizado, passando pelo uso de computador dentro da sala de aula para apoio ao professor, até à aplicação de uma ou alguma disciplina totalmente virtual (ANGELUCI; CACAVALLLO, 2017).

Ainda é perceptível a lenta evolução e adaptação no uso de tecnologias em salas de aula, no entanto, é fica claro que as práticas educacionais devem evoluir seus modelos educacionais tradicionais para as novas tendências que vem surgindo no contexto do ensino e aprendizado. O método de ensino tradicional, apenas presencial, não satisfaz mais as necessidades existentes, mas em contrapartida, o ensino completamente EAD não é totalmente satisfatório.

Diante deste contexto, o ensino híbrido constitui-se em “uma tentativa de oferecer o melhor dos dois mundos” – isto é, oferecer todas as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional sendo que o que é conhecido como “ensino tradicional” não é excluído das discussões acerca da formação do aluno (CERUTTI; MELO, 2017).

O uso do ensino híbrido torna flexível o planejamento como um todo, retirando o foco que antes somente estava em sala de aula para compartilhar o conhecimento através de outros meios de comunicação e ensino atrelados a diferentes ambientes, motivando o aluno a participar ativamente das aulas, criando novas dinâmicas e inovando na forma de ensinar e aprender, tanto na sala de aula presencial quanto virtual.

### **3 | SISTEMAS EAD**

Conforme abordado por Alonso (2010) em seus estudos, as discussões sobre o EAD no ensino superior, para além das especificidades e singularidades intrínsecas a ela, vem também acompanhadas, quase sempre, do que seriam possibilidades e limites de seu uso.

O uso do EAD, devido ao uso das tecnologias utilizadas nos processos educativos, não torna restrito a eficiência e eficácia do ensino, no entanto, tratar de EAD e das TIC, implica nas mudanças de políticas públicas e institucionais, na formação continuada de professores, nas buscas de recursos financeiros para custeamento de projetos, no amadurecimento das táticas e aprimoramento pedagógico entre outros aspectos que podem, se mal elaborados, regredir a qualidade do ensino e aprendizagem.

Em contrapartida as dificuldades encontradas, na modalidade EAD tem atraído cada vez mais estudantes, pois conforme Oliveira (2012), a modalidade EAD não necessita de um ambiente físico para encontros periódicos, o processo de ensino ocorre por meio de ambientes virtuais de aprendizagem onde o próprio estudante é responsável por seus horários de estudo.

Paralelo ao EAD, na sua tradução ensino a distância, é preciso mencionar os AVAs, ambientes virtuais de aprendizagem que geralmente são utilizados como ferramenta de

apoio no ensino e aprendizado. Essas ferramentas são geralmente desenvolvidas por instituições acadêmicas ou privadas e têm a oferecer uma gama de opções que podem facilitar o ensino a distância, como compartilhamento arquivos, imagens, trabalhos, tarefas permitindo que posteriormente seja gerado as revisões e correções além de outras funcionalidades.

Os AVAs podem ser utilizados em atividades presenciais, possibilitando aumentar as interações para além da sala de aula e em atividades semipresenciais, por meio dos encontros presenciais e das atividades desenvolvidas a distância, oferecendo suporte para a comunicação, troca de informações e interação entre os participantes (CERUTTI; MELLO, 2017).

Existem mais de 150 sistemas diferentes que fornecem serviços de aprendizagem eletrônica, o *E-learning*. Entre eles, destaca-se os sistemas WebCT, Blackboard e o Moodle, *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* conhecido como um Sistema de Gerenciamento de Cursos (CMS) ou Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (LMS) ou ainda Ambiente Virtual de Aprendizagem (VLE). O Moodle é utilizado em todo o mundo, é um sistema de código aberto e fornece ferramentas para educadores criarem seus cursos na web (KUMAR; GANKOTIYA; DUTTA, 2011).

## 4 | Tutores Inteligentes

Está em alta sistema que trazem ao professor, tutor e aluno facilidade no ensino e aprendizagem, diante desse cenário é que se enquadra o uso dos STIs, mais conhecidos como sistemas de tutoria inteligente.

Um sistema tutor inteligente (STI) pode ser definido como um sistema computacional que incorpora técnicas de inteligência artificial para atuar como tutor de um aluno em um determinado campo do conhecimento. Os STIs podem adaptar as informações e testes apresentados ao aluno, de acordo com suas interações com o sistema, possibilitando uma maior compreensão dos temas estudados (CANAL ET AL., 2017).

Os tutores inteligentes desenvolveram-se a partir da constatação das limitações dos sistemas “geradores”, beneficiando da pesquisa na área da Inteligência Artificial, desde sempre dedicando especial atenção ao problema de como representar o conhecimento no âmbito de um sistema inteligente (GONÇALVES, 2002).

O principal propósito dos tutores inteligentes, é criar um sistema que possa fornecer informações, transmitir o conhecimento, permitir o treinamento individual e ser auto adaptável de forma que o próprio sistema aprenda com os seus próprios dados. Nos dias de hoje temos mais que um sistema inteligente disponível no mercado, no entanto, esse artigo dará destaque ao tutor inteligente Mazk.

O Mazk é um sistema tutor inteligente desenvolvido com base em arquitetura multiagente pela equipe do Laboratório de Tecnologias Educacionais (LabTeC) da



Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, campus Araranguá. Ele foi desenvolvido utilizando agentes inteligentes para identificar os níveis de conhecimento do usuário, bem como as dificuldades dos exercícios, podendo ajustá-los automaticamente conforme o aluno vai realizando interações com o ambiente (CANAL ET AL., 2004).

## 5 | VIDEOCONFERÊNCIA

Conforme destaca Cruz e Barcia (2000), foi no final da década de 90 que a videoconferência surgiu como uma alternativa às instituições de ensino para auxílio no ensino a distância no Brasil, aumentando dessa forma a procura por cursos a distância, principalmente cursos de pós-graduação.

Videoconferência é uma tecnologia que permite pessoas se comunicarem umas com as outras “frete a frente” e ao mesmo tempo mesmo estando em lugares diferentes. Isso é possível pois essa tecnologia transmite através da internet sinais de vídeo e áudio permitindo assim, que as pessoas possam ver umas as outras através do vídeo e falar uma com as outras através do áudio.

Para poder utilizar a tecnologia de videoconferência e iniciar uma transmissão, são necessários um computador com acesso a internet, uma webcam, microfone e autofalantes. Muitas vezes a webcam, o microfone e os autofalantes vêm embutidos em computadores de mesa e notebooks, facilitando no quesito de hardware. Para os softwares, que irão de fato realizar a transmissão da videoconferência utilizando os hardwares, é possível encontrar os mais diversos disponíveis no mercado, desde os gratuitos, os pagos e os com licenças educacionais.

### 5.1 Vantagens e Desvantagens

O uso de videoconferência na educação traz algumas vantagens e também desvantagens que devem ser analisadas com cautela quando falado no uso de videoconferência.

Sobre as vantagens, destacam-se aqui as seguintes:

- Não há necessidade de se deslocar fisicamente para a sala de aula;
- Logo são descartados os custos do transporte;
- O conteúdo discutido pode ser gravado ou transmitido ao vivo;
- É possível compartilhar documentos e telas entre os participantes;
- Proporciona interação não somente através da fala, mas também através dos chats;

No entanto, seguindo as vantagens, destacam-se também as seguintes desvantagens:

- A necessidade de uma banda larga de internet;
- É indispensável o uso de um hardware que faça a captação de áudio e vídeo;
- Adaptação e aceitação das novas metodologias e conceitos de salas de aulas virtuais;
- A readequação dos conceitos de ensino a distância por meio da tecnologia;

## 5.2 Tipos de Transmissão

Ao falar sobre videoconferência, é preciso conhecer os tipos de conexões existente, mensurar qual a mais relevante para cada situação, e proporcionar um ambiente que permita a inicialização de uma sala virtual. Dentro do ambiente de videoconferência, o Institutoead (2018) nos esclarece que existem as conferências do tipo ponto a ponto e as do tipo multiponto.

Nas videoconferências de ponto a ponto, são reunidas apenas duas salas virtuais, uma cada ponta, onde uma ou mais pessoas devem estar presentes em cada um dos pontos. Uma vantagem dessa abordagem é que a mediada que a reunião vai acontecendo, os participantes ali presentes tendem a ficar mais relaxados e esquecerem que entre ambas as salas existe um túnel virtual que as liga (INSTITUTOEAD, 2018).

Um outro tipo de videoconferência são as videoconferências multiponto, que permitem criar uma rede de salas virtuais, conectadas umas com as outras, onde o foco está sempre na pessoa falante, alternando o foco entre os falantes. Nesse tipo de sala virtual, apesar de estarem interligadas, o foco se mante na sala virtual que possui maior atividade sonora definida pelo utilizador do sistema (INSTITUTOEAD, 2018).

## 5.3 Principais Sistemas Disponíveis

Dentre os sistemas de videoconferência disponíveis no mercado, se destacam os sistemas que possuem maior popularidade nos dias de hoje, sendo eles:

- Adobe Connect
- Cisco Webex
- Skype
- Google+ Hangouts API
- AppealIn
- RNP Videoconferência
- Jitsi

Cada sistema, possui suas próprias características, alguns são gratuitas, outros pagos e outras são de código aberto podendo ser utilizado e modificado se necessário.

Para as instituições de ensino recomenda-se o uso do sistema RNP Videoconferência que está disponível gratuitamente a todas as instituições parceiras dos serviços da RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa) ou o sistema Jitsi que é uma ferramenta de código aberto disponível gratuitamente para o uso e customização dos serviços se necessário.

#### **5.4 Educação a Distância por Videoconferência**

A educação a distância por videoconferência pode ser considerada como uma alternativa de formação profissional tanto para empresas que querem treinar seus empregados como para instituições educacionais que querem capacitar seus professores (CRUZ; BARCIA, 2000).

O uso de videoconferência pode ser utilizado por professores para lecionar suas aulas aos seus alunos geograficamente distantes. O ensino híbrido, por ter parte presencial e parte a distância, pode adotar o uso de videoconferência como uma forma de manter unido professores e alunos mesmo estando fora de uma sala de aula presencial, dando continuidade no ensino e aprendizagem de forma remota, utilizando todas as vantagens que a videoconferência pode proporcionar.

Um grande desafio para professores no ensino a distância por videoconferência é a forma de expor seus conteúdos. Diferente de uma sala de aula convencional, onde comumente é utilizado um quadro branco para explicações e explicações, no ensino por videoconferência é preciso que o professor tenha conhecimento suficiente das tecnologias necessárias para a transmissão da sua aula virtual. O professor por sua vez, precisa ter um bom planejamento da sua aula, precisa ser dinâmico, ter habilidade verbais e não verbais, saber coordenar o direcionamento da aula entre outras habilidades que o qualificam e o deixe preparado para lecionar virtualmente.

## **6 | METODOLOGIA**

Esta pesquisa está dimensionada da seguinte maneira: quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva; quanto aos procedimentos técnicos, emprega-se o bibliográfico; e quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa.

A pesquisa descritiva objetiva identificar a correlação entre as variáveis e foca não somente na descoberta, mas também na análise dos fatos, descrevendo-os, classificando-os e interpretando-os (OLIVEIRA, 1999).

Para Gil (2006), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em documentos publicados, composto na sua grande maioria de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de possibilitar ao investigador a cobertura de uma gama de acontecimentos muito mais ampla do que aquela que poderia examinar diretamente.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador aprofundar-se na compreensão dos

fenômenos que estuda, interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, não considerando a representatividade numérica, abrangências estatísticas e relações diretas de causa e efeito. (ALVES, 1991).

A busca da base bibliográfica foi realizada em artigos científicos nas principais plataformas de pesquisa nacionais e internacionais, sendo elas: *Scopus*, *EBSCO*, *Scielo* e *Science Direct*.

## 7 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base no estudo realizado é possível observar que o ensino a distância, sendo ele parcial ou total, é algo adotado pela grande maioria das instituições, ganhando destaque principalmente tutores inteligentes que cada vez mais se fazem presentes para apoiar o ensino e aprendizado de professores, tutores e alunos.

Esse artigo está direcionado ao tutor inteligente Mazk, sendo a seguir, apresentado uma proposta inovadora ao ambiente, de como fazer o uso de videoconferência integrado paralelamente ao ambiente do Mazk, permitindo assim, que o Mazk utilize esses serviços em suas salas de aula virtuais.

Dentre os sistemas de videoconferência elencados por esse estudo, somente a ferramenta Jitsi é de código aberto, permitindo a customização de seus serviços caso necessário, sendo nesse ponto, a melhor opção a ser utilizada pelo Mazk.

### 7.1 COMO DISPONIBILIZAR OS SERVIÇOS DO JITSI

Jitsi é um sistema multiplataforma de vídeo conferência disponível para os principais sistemas operacionais disponíveis no mercado, como Linux, Windows e MacOS também disponível para plataformas Web, Android e iOS.

Ao criar um servidor com os serviços do Jitsi, é permitido escolher a forma que será instalado seus serviços, podendo ser instalado no próprio *Host* da máquina ou em containers. O uso de containers permite instalar e configurar os serviços do Jitsi em minutos, de forma simples e segura.

Docker é uma ferramenta que permite rodar aplicações de forma segura em containers, contendo todas as bibliotecas e dependências necessárias para um projeto. O Docker Compose é uma ferramenta para definir e rodar vários containers Docker (DOCKER, 2018).

A figura 1 ilustra o ambiente de um servidor Jitsi criado com containers Docker, que irão servir todos os serviços necessários para o uso de videoconferência.

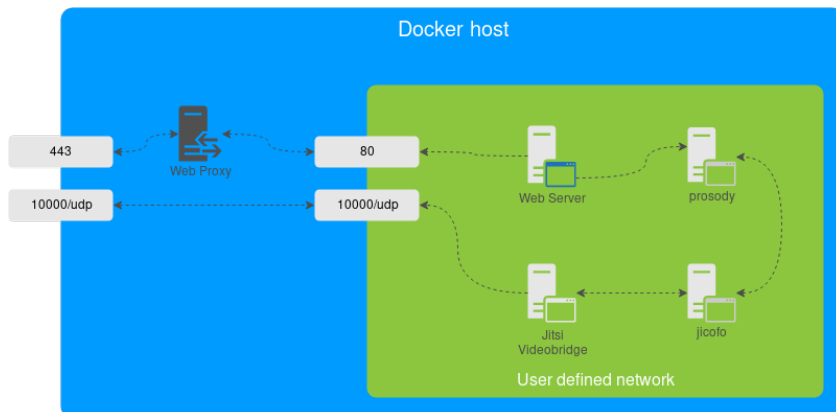


Figura 1 – Servidor Jitsi criado por containers

Fonte: <https://github.com/jitsi/docker-jitsi-meet>

Para utilizar os serviços de Jitsi é preciso instalar um servidor Docker, com a ferramenta Docker Compose, criar os containers com os serviços do Jitsi e então disponibiliza-lo em uma interface web através de um servidor proxy.

No momento em que os serviços de videoconferência estiverem rodando, é possível acessá-los através do endereço de IP do servidor seguido da porta 8000 ou 8443 se houver certificado digital configurado.

## 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo realizado, observou-se que o ensino e aprendizado vem evoluindo constantemente, e junto vem trazendo o uso de novas tecnologias que em paralelo as ferramentas tradicionais atualmente utilizadas na educação vem unindo professores, tutores e alunos com o ensino híbrido, trazendo junto dele, o aprendizado através de tutores inteligentes.

Ficou claro também que é possível implantar o uso de videoconferência no tutor inteligente Mazk, inovando os serviços prestados pelo tutor e aproximando ainda mais professores e tutores dos seus alunos, criando maior interação entre eles, passando ao aluno maior conforto no momento de seus estudos.

Acredita-se que com a implantação dos serviços de videoconferência no tutor inteligente Mazk, possa trazer grandes benefícios para todas as partes envolvidas no aprendizado, trazendo maior visibilidade ao projeto e principalmente, levando a todos a oportunidade de fazer uso dessa ferramenta gratuita desenvolvida especialmente para ajudar a comunidade em geral.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Revista Educação e Sociedade**, 2010.

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ANGELUCI, A. C. B.; CACAVALLO, M. Inovações no ensino híbrido: uma perspectiva a partir da teoria ator-rede. **Comunicação & Educação**, v. 22, n. 1, p. 63, 2017.

CANAL, F. Z. et al. do Ensino Fundamental II na disciplina de Ciências. n. 2003, 2004.

CERUTTI, E.; MELO, L. F. DE. Abordagem híbrida no ensino superior: Reflexões teórico-metodológicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 1, p. 605–620, 2017.

CRUZ, D. M.; BARCIA, R. . Educação a distância por videoconferência. **Tecnologia Educacional, ano XXVIII, n. 150/151**, 2000.

Cruz, D.M., Barcia, R.M. Tecnologia Educacional, ano XXVIII, n. 150/151, julho/dezembro, 2000, p. 3-10. <<http://penta2.ufrgs.br/edu/videoconferencia/dulcecruz.htm>> Acesso em: 24 de junho de 2018.

DOCKER. **Docker**. Disponível em: <<https://docs.docker.com/>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, V. M. B. **Desenvolvimento de sistemas de informação para a WEBDesenvolvimento de sistemas de informação para a WEB : Um portal para as escolas do 1º. Ciclo e os jardins de infância**, 2002. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/11546>>. Acesso em: 14 de agosto de 2018.

INSTITUTOEAD. **O Que é Videoconferência e Como Funciona**. Disponível em: <<http://www.institutoead.com/index.php/2-uncategorised/56-o-que-e-videoconferencia-e-como-funciona>>. Acesso em: 14 de agosto de 2018.

KUMAR, S.; GANKOTIYA, A. K.; DUTTA, K. A comparative study of moodle with other e-learning systems. **ICECT 2011 - 2011 3rd International Conference on Electronics Computer Technology**, v. 5, p. 414–418, 2011.

OLIVEIRA, Carolina Boros Motta de. **O impacto do paradigma educacional na formação do tutor online: um estudo de caso do Programa Mídias na Educação**. Biblioteca Digital USP. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-20052013-154844/publico/CarolinaBoros.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

SUPERIOR, E.; EDUCACIONAL, H. T.; CONCLUÍDO, A. R. D. E. RESUMO aplicadas na área educacional e o uso do AVA na modalidade a distância . 2014.

*Data de aceite: 01/10/2020*

### **Janaina Aparecida de Mattos Almeida**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –  
Campus de Foz do Iguaçu/PR.  
Centro de Educação, Letras e Saúde.  
Coordenadora do Curso Pré-vestibular do  
Campus de Foz

**RESUMO:** O presente texto tem duplo objetivo divulgar o projeto de extensão social “cursinho pré-vestibular” da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu, voltado aos alunos da educação básica da escola pública do município de Foz do Iguaçu. Ao mesmo tempo explicitar as vivências, possibilidades, desafios e superações de coordenar essa atividade prática. Assim, para além de implementar uma intervenção pedagógica de preparação para o processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Processo Vestibular edição de 2017, 2018 e 2019 da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, tem como vetor o desenvolvimento do tripé da Universidade, incentivando os acadêmicos da Universidade a vivenciarem o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, por meio de monitoria acadêmica. Da mesma forma, promover a participação dos docentes e discentes em projetos de extensão de caráter social contribuindo para população a ingressarem na Universidade Pública e Gratuita de nosso Município e estimulando o desenvolvimento da Região e do estado do

Paraná. A metodologia de pesquisa qualitativa é a revisão de literatura e o relato da autora como coordenadora do projeto nos anos de 2017 -2019.

**PALAVRAS - CHAVE:** Cursinho pré-vestibular; projeto de extensão social; educação básica.

### **PRE-VESTIBULAR COURSES: ME IN THE UNION WEST**

**RESUME:** This text has a double objective to publicize the social extension project “pre-university course” at the State University of the West of Paraná - Foz do Iguaçu Campus, aimed at basic education students of the public school in the city of Foz do Iguaçu. At the same time, explain the experiences, possibilities, challenges and overcoming of coordinating this praxis activity. Thus, in addition to implementing a pedagogical intervention to prepare for the selection process of the National High School Examination (ENEM) and the Vestibular Process edition of 2017, 2018 and 2019 of the State University of Western Paraná, the tripod is developed as a vector from the University, encouraging University academics to experience teaching, research and university extension, through academic monitoring. Likewise, promoting the participation of teachers and students in social extension projects contributing to the population to enter the Public and Free University of our Municipality and stimulating the development of the Region and the state of Paraná. The qualitative research methodology is the literature review and the report of the author as coordinator of the project in the years 2017 -2019.

**KEYWORDS:** Pre-university entrance exam;

social extension project; basic education.

## INTRODUÇÃO

O Censo publicado pelo Ministério da Educação, especialmente encomendado para a Reforma do Ensino Médio (2017), releva que apesar do crescimento no ensino superior, nas Universidades e Faculdades privadas no Brasil, o percentual de acesso dos jovens é ainda muito restrito, abrangendo apenas 19% na faixa etária de 18 a 24 anos. E, que embora, possuam os requisitos educacionais formais, muitos egressos do ensino médio público não atingem o nível de aprendizado para se tornarem demanda qualificada para acesso ao ensino superior.

Na outra ponta do processo de seleção, as pesquisas recentes publicadas por Costa (2015); Pinto (2010) e Silva (2008) demonstram que 23% dos alunos concluintes do ensino médio desistem de continuar seus estudos por não conseguirem uma vaga no ensino superior, especialmente nas universidades públicas. Da mesma forma, o ingresso em cursos preparatórios particulares é de difícil acesso para a população de estudantes das escolas da rede pública de ensino.

No entanto, dados divulgados pelo projeto de extensão cursinho pré-vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, edição 2017 apontam que mais de 50% dos alunos do ensino médio que participaram do cursinho foram aprovados no processo de seleção para ingressarem na Universidade Pública e 2018 esse número aumentou para 52%, e em 2019 ao serem considerados os alunos aprovados em Instituições públicas de 49%, o que demonstra que o projeto de fato tem sido um relevante e importante meio de favorecer o ingresso da população com menor recursos financeiro no ensino superior ter acesso.

O presente texto tem duplo objetivo divulgar o projeto de extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu, voltado aos alunos da educação básica da escola pública do município de Foz do Iguaçu. Ao mesmo tempo explicitar as vivências, possibilidades, desafios e superações de coordenar<sup>1</sup> essa atividade praxis.

Ser mais Unioeste, EU na Unioeste

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, constitui-se numa Instituição de Ensino Superior multi-campi, tendo sua sede no Campus de Cascavel. Nascida da junção de quatro faculdades isoladas mantidas por fundações municipais localizadas em Cascavel, Toledo, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu.

O Campus de Foz de Iguaçu é formada por três centros: Ciências Sociais Aplicadas; Educação, Letras e Saúde; Engenharias, Computação e Matemática. Conta com 13 cursos de graduação, 5 programas de pós-graduação e aproximadamente 2000<sup>2</sup> alunos

<sup>1</sup> Autora coordena o projeto desde 2017.

<sup>2</sup> Dados coletados na Secretária Acadêmica, Campus de Foz do Iguaçu, 2019.



matriculados.

O tripé da Universidade – pesquisa, ensino e extensão, constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira e fundamentadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O que de fato tem sido um grande desafio articular essa indissociabilidade em uma sociedade dividida em classes sociais, em que se movimenta por incentivar atividades e ações individualizadas, fragmentadas, típica de qualquer nação capitalista contemporânea.

Concorda-se com Chauí (2003) que a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo,

“Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela” (CHAUI, 2003, p.05).

Fundada nessa prática social, em uma práxis social que, entre os diversos projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos por meio dos centros, cursos, colegiados, agentes universitários na Uniãoeste, destaco o projeto de extensão do campus de Foz do Iguaçu “ Projeto Social Cursinho Pré- Vestibular: Ser mais Uniãoeste, EU na Uniãoeste”.

Projeto de extensão que surge da necessidade levantada pelos agentes universitários da própria instituição e dos alunos da rede básica que procuravam a Universidade para preparação do vestibular da Uniãoeste. Ou seja, naquilo que é função da extensão universitária, buscar solucionar problemas existentes, de interesse e necessidade da sociedade, da comunidade em que a Universidade está inserida, ampliando a relação desta com a Universidade. Envolvem ações de capacitação, difusão de informação, do conhecimento, de tecnologia e cultura, entre outras.

Pradella (2019), em sua pesquisa de dissertação, levantou dados importantes da trajetória desse Projeto social cursinho pré-vestibular no campus de Foz do Iguaçu. Segundo a autora, a primeira edição do cursinho foi em 2005, o cursinho possuía as disciplinas de Matemática, Física, Química, Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Segundo a pesquisadora, em 2006, o cursinho, por meio de sua coordenadora à época, conseguiu recursos do ITAI – Instituto de Tecnologia Aplicada e Inovação, a fim de conseguir verba para custear o projeto.

O projeto de extensão social desde o seu nascedouro busca realizar uma intervenção pedagógica, de preparação para o processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM) e do Processo Vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

No ano de 2017, comecei a coordenar o presente projeto e a partir do mesmo ano ficou sendo uma das ações vinculadas ao Programa SER MAIS UNIOESTE.

O Programa Ser Mais Unioeste foi instituído no ano de 2017, como um dos princípios de Gestão da Direção do Campus de Foz do Iguaçu que iniciou no ano de 2016. O Programa busca fortalecer o processo educativo de conscientização e diálogo, promover a atuação do sujeito sobre a realidade e explorar suas potencialidades para conhecê-las e desenvolvê-las em si próprio, ou seja, reconhecer seu valor como ser social, cultural e político, despertar o lado crítico voltado para os problemas sociais vigentes no ambiente em que está inserido.

Um dos pilares do Programa é voltado a implementação de ações aos acadêmicos, entre os quais destaco: semana de integração acadêmica – recepção e apoio calouros e de articulação entre os cursos; Primavera Universitária – atividades culturais, científicas e pedagógicas; Feira de Profissões – divulgação dos cursos da unioeste; Cursinho Pré-vestibular – projeto ora apresentado.

A presente proposta teve como objetivo central dar continuidade às edições passadas de curso preparatório da Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu, aos alunos concluintes e que já concluíram o ensino médio na rede pública de ensino, no qual coordeno o projeto deste 2017, com participação de 13 docentes da Universidade, coordenando, 39 discentes da Unioeste e colaboradores discentes de outras instituições de ensino do município.

No ano de 2017 e 2018, contou com o apoio do Parque Tecnológico da Itaipu (PTI) com bolsas de extensão<sup>3</sup> a trinta e três acadêmicos da Unioeste (30) e da Unila<sup>4</sup> (3) e teve dupla função: uma que é direcionada aos alunos que concluíram ou são concluintes da educação básica da rede pública de ensino; e a outra, mobilizar os acadêmicos da Universidade a vivenciarem a extensão da universidade com um projeto que amplia as oportunidades da comunidade de Foz de Iguaçu e Região de ingressarem no Ensino Superior Público e de excelência acadêmica. No ano de 2019, após 13 anos de participação no projeto com recursos e apoio na proposta, o Parque Tecnológico de Itaipu, alegando contenções de despesas e rompeu a parceria. O que de fato, ampliou os desafios de continuação do projeto.

Uma das características de um projeto social,

“um esforço solidário que tem como objetivo melhorar um ou mais aspectos de uma sociedade. Estas iniciativas potenciam a cidadania e consciência social dos indivíduos, envolvendo-os na construção de futuro melhor” (FLACSO,S/d).

Desta forma, mesmo sendo um recuo, a falta de recursos mínimos para realização do projeto, como as próprias bolsas, material impresso-apostilas, lanche dos alunos e monitores, o compromisso social dos docentes, discentes e alunos participantes não

<sup>3</sup> Bolsas no valor de de R\$400,00.

<sup>4</sup> Universidade Federal Latino Americana (UNILA).

impediu de pensarmos formas de superação dos obstáculos. No ano de 2019, foram selecionados 120 alunos dos 550 inscritos, contou com 36 monitores das disciplinas e com 12 docentes orientadores. Direção da Universidade garantiu os materiais impressos e uma auxiliar de cozinha para realização do lanche, além de todo material de apoio didático-pedagógico.

A metodologia envolveu encontros semanais aos sábados, em que ocorreram as aulas das disciplinas curriculares do ensino médio. Cada disciplina contou com um docente da Universidade de três a quatro acadêmicos previamente selecionados pelos seus respectivos orientadores, que ministraram as aulas aos sábados, as quais seguiram um cronograma de atividades em que foram previstos dois simulados em período contraturno.

Para além da revisão dos conteúdos curriculares do ensino médio para o ingresso na Universidade, também teve como perspectiva potencializar as ações integradoras da educação básica e ensino superior.

Assim, para além de implementar uma intervenção pedagógica de preparação para o processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Processo Vestibular edição de 2017, 2018 e 2019 da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, também tem como vetor o desenvolvimento do tripé da Universidade, incentivando os acadêmicos da Universidade a vivenciarem o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, por meio de monitoria acadêmica. Da mesma forma, promover a participação dos docentes e discentes da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu na participação de projetos de extensão de caráter social contribuindo para população do município de Foz do Iguaçu e dos municípios que pertencem ao Núcleo Regional de Educação, a ingressarem na Universidade Pública e Gratuita de nosso Município estimulando o desenvolvimento da Região e do estado do Paraná.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A metodologia envolveu, primeiramente, em relação aos alunos do ensino médio, a ampla divulgação do cursinho pré-vestibular nas edições 2017 e 2018, por meio das redes sociais, site institucional da Unioeste e por meio do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu. No ano de 2017, foram selecionados 120 alunos da rede básica dos 660 inscritos ao processo de seleção. Essa seleção se deu por meio de uma avaliação de português e matemática. No ano de 2018, ampliou-se o número de vagas em decorrência de uma parceria firmada com a Secretaria da Criança e da Juventude do Município de Foz do Iguaçu, em que foram selecionados 240 alunos dos 578; e no ano de 2019 foram selecionados 120 participantes dos 550, que compareceram à prova de conhecimentos gerais nas disciplinas de português e matemática. As aulas foram organizadas com encontros semanais aos sábados, em que ocorreram as aulas das disciplinas curriculares do ensino médio, a saber: redação, literatura, português, matemática, física, biologia, química, sociologia, filosofia, história, geografia, inglês e espanhol.

Cada disciplina citada, teve um docente da Universidade como orientador e acadêmicos previamente selecionados pelos seus respectivos orientadores, denominados de monitores de iniciação à docência. Essa experiência tem motivado muitos discentes a permanecer na Universidade, muitos inclusive relatam nos encontros com os orientadores e nos corredores da Universidade que é um projeto que dá vida a eles. Que é um momento de apropriação do saber e de partilhar do saber. Muitos desses monitores, participaram do cursinho pré-vestibular como alunos do ensino médio, o que o tornam parte do processo e que compreendem o papel social da Universidade Pública. Os acadêmicos monitores ministraram as aulas, aos sábados, de acordo com a seleção, organização, encaminhamentos em conjunto com seus respectivos orientadores durante todo o período das atividades. As aulas seguiram um cronograma de atividades, no qual foram previstos dois simulados em período contraturno. Esses simulados foram produzidos com os conteúdos trabalhados pelos acadêmicos no decorrer do período do projeto, no qual pode-se dimensionar as dificuldades encontradas pelos estudantes em nível médio.

Ainda, como metodologia de trabalho foram ministradas aulas de apoio organizadas pelos monitores, com plantões para tirar as dúvidas, grupos por disciplina (mídia social), aulas de revisão antes do Enem e do processo Vestibular da Unioeste 2017 2018 e 2019. No ano de 2018, durante a Primavera Universitária, teve-se a participação especial de um famoso youtuber da cidade de São Paulo, abordando os livros de literatura indicados na bibliografia. Em 2019, a participação da Docente da área de administração da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, trouxe uma abordagem de planejamento de carreiras e cursos. O que de fato essas ações em conjunto com outras amplia as formas de apropriação do conhecimento para além da sala de aula.

A partir do ano de 2018, sentimos a necessidade de ampliar o conhecimento sobre os alunos que frequentam o cursinho, sua área de interesse, perfil socioeconômico entre outros aspectos que poderiam ajudar na construção de um projeto político pedagógico para o cursinho pré-vestibular da unioeste-Foz do Iguaçu.

Para o levantamento do perfil dos alunos que frequentaram o cursinho em 2018 e 2019 foi aplicado um questionário – em sala de aula – para a elaboração do questionário, as questões foram baseadas em um modelo aplicado pela secretaria acadêmica da Unioeste/ Campus de Foz do Iguaçu no ato da matrícula dos aprovados no processo vestibular.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO OU RESULTADOS ESPERADOS**

Durante a realização do projeto, pode-se levantar o perfil dos alunos que frequentaram o cursinho pré-vestibular da Unioeste 2018 e 2019 e suas expectativas quanto ao curso de graduação que desejavam cursar, idade e perfil socioeconômico. Dos questionários respondidos, os cursos de graduação mais escolhidos foram: em primeiro lugar e disparado nas intenções, o Curso de Direito com 25%; seguido por Engenharia Elétrica, com 14,5%;

Medicina com 12%; Fisioterapia com 10%; Psicologia representando 9%; Enfermagem com 8,5%; Engenharia Mecânica com 4%; Letras, Hotelaria, Turismo, Pedagogia e Matemática corresponderam a 3%, Filosofia e Geografia representaram 2% das intenções.

A idade média dos alunos respondentes: 88% cursando o último ano do ensino médio, idade entre 17 a 21 anos; 8,5% já tinham concluído o ensino médio, idade entre 25 a 32 anos, e estavam sem estudar há mais de 5 anos; 3,5% com idade acima de 50 anos e há mais de 10 anos sem estudar. Sendo um dos alunos com ensino superior completo. Quanto ao perfil socioeconômico, entre os jovens de 17 a 21 anos, 40% apontaram que ajudam nas despesas de casa, com algum tipo de renda advinda de trabalho informal. Os demais, ou seja, 60% apenas estudam e ajudam a família nos afazeres domésticos. Entre os jovens de 25 a 32 anos, 100% trabalham ou ajudam na renda familiar e almejam o curso superior como forma de melhorar as condições de trabalho. Os participantes acima de 50 anos são corresponsáveis ou completamente responsáveis pela renda familiar.

De acordo com as observações dos monitores e dos dados coletados a partir dos simulados aplicados durante os anos correspondentes 2018-2019 – é possível entender que os conteúdos que os alunos mais assimilaram estão relacionados às disciplinas de português, sociologia, história e biologia. Percebeu-se ainda que os conteúdos que apresentaram maior dificuldade para os alunos correspondem às disciplinas de literatura, física, química, matemática e filosofia. Entre as línguas estrangeiras, inglês teve maior número de acertos nos simulados, todavia vale ressaltar que os alunos que fizeram a opção dessa língua eram a minoria dos matriculados. Já as turmas cuja opção de língua estrangeira correspondia ao espanhol tiveram maior dificuldades.

Esses dados, ainda precisam de maior exatidão no que se refere aos conteúdos de cada disciplina apresentada com maior ou menor dificuldade. Entendendo que esses parâmetros possibilitam a conclusões mais precisas e principalmente ajudaram na correspondência com a educação básica do trabalho que carece de mais apropriação por parte dos alunos no quesito aprendizagem e de maior atenção dos professores na perspectiva do ensino, uma vez que um é indissociável do outro.

## **CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos dados em nível nacional divulgados pelo INEP, quanto ao percentual de acesso dos jovens ao ensino superior ser ainda muito restrito, ações de projeto de extensão com perspectiva social como o apresentado, mesmo que brevemente e ainda parcialmente, mostram que têm contribuído de forma significativa para aprovação dos participantes no ensino superior. Os resultados da seleção no processo de vestibular ou SISU apontam que, nos anos de 2017, 2018 e 2019 obteve-se uma média de 50% dos alunos concluintes do cursinho pré-vestibular Unioeste aprovados em seleção de vestibular.

Mesmo sendo um Projeto de Extensão social consolidado e responsável por

apresentar resultados expressivos na comunidade, o projeto enfrenta os desafios na manutenção do seu próprio percurso. Fato que envolve a permanência dos alunos participantes do ensino médio, pois muitos, no decorrer do ano, conseguem trabalho e deixam de participar das aulas; outros sem renda para manter o seu deslocamento ao campus (vale-transporte) acabam por desistir do projeto. Há também outro fator que envolve os desafios: a queda de participação com enfrentamento das dificuldades de aprendizagem após o resultado do ENEM ou mesmo o dos simulados aplicados no decorrer do curso, o que ocasiona acréscimo no número de desistência.

No entanto, a equipe de coordenação, os professores orientadores, os monitores buscam estimular e avaliar os fatos que interferem na sala de aula, bem como incentivar os alunos a continuarem a frequentar as aulas. É esse trabalho pedagógico – diagnóstico e analítico – que estimula a continuação do projeto, entendendo sua extensão ao atingir um número expressivo, considerando apenas os aprovados no vestibular nas Instituições de Ensino Superior Público pois houve também aprovações em processos seletivos de outras instituições nas IES privadas. As experiências na iniciação à docência contribuem muito para a formação do profissional crítico e engajado em ações que favoreçam uma melhoria na realidade da população e ainda possibilita aos professores-orientadores a autoavaliação de sua práxis.

O ano de 2020, até o presente é o ano desafiador não só para o Projeto Cursinho Pré-vestibular, como para todo o campo da educação e da sociedade mundial. Um ano em que a Pandemia provocada pelo novo coronavírus – COVID 19, assumiu o eixo central das nossas ações e mais precisamente da paralização das ações. O mundo perplexo enfrenta um fantasma que está no ar. E com isso, novas formas de trabalho na Universidade estão sendo organizadas: aulas on line, aulas remotas, aulas síncronas.

Nesse ano as aulas do Cursinho pré-vestibular estão sendo projetadas para ser por plataformas digitais, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), os desafios e aprendizados com essa nova experiência, vai ser temas para futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

CHAUI. M. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24.

COSTA, T.L. Desigualdades educativas no acesso ao ensino superior: um estudo de caso sobre a democratização entre o Campi da Unifesp. 2015. USP (dissertação de Mestrado. IN: USP. Biblioteca Depositária. Teses e Dissertações.

FLACSO (S/D). Projeto de Formação de Gestores Públicos. [http://flacso.org.br/files/2016/08/forgep\\_elaboracaodeprojeto.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/08/forgep_elaboracaodeprojeto.pdf). Acesso em 05/11/2019.

PINTO, T. M. G. Um estudo sobre os sentidos produzidos por universitários a partir da experiência em Orientação Profissional 01/01/2010 191 f. Mestrado em PSICOLOGIA EDUCACIONAL Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO, Osasco Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro Universitário FIEO - Campus Vila Yarax.

PRADELLA, B. S. O Papel Da Extensão Na Universidade: A Formação Do Professor De Línguas E Suas Práticas No Curso Pré-Vestibular Da Unioeste/Foz. Dissertação de Mestrado. Curso de pós-graduação stricto sensu em letras – nível de mestrado e doutorado área de concentração: linguagem e sociedade. Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel, 2019.

SILVA, M.D.G.; PADOIN, M.J. (2008) Relação entre o desempenho no vestibular e o desempenho durante o curso de graduação. Ensaio: Avaliação e Políticas,77-98.

Site: em <http://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em 25/04/19, às 21h.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA** - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (Uneb/PPGESA), na condição de vice-líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da Uneb em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

**AIRÁ DE LIMA BOMFIM** - Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2018). Mestre em Botânica pelo Programa de Pós-Graduação em Botânica - PPGBOT/UEFS (2020) e, atualmente, aluno de doutorado neste mesmo programa. É tutor das disciplinas Educação ambiental e Manejo de Unidades de Conservação (Faculdade UNEF - EAD). Foi professor na Educação Básica e em cursos preparatórios para ingresso no Ensino superior. Tem experiência na área de botânica com ênfase em taxonomia dos gêneros de Euphorbiaceae da Flora da Bahia.



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Adolescência 28, 29, 35, 62

Assistência de Enfermagem 158, 159, 160, 163, 164, 165

### C

Centro de Atenção Psicossocial 12, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165

Cibercultura 12, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 142, 143, 144

Cidadania 9, 4, 18, 31, 32, 33, 38, 57, 90, 108, 114, 133, 135, 136, 137, 138, 142, 163, 204

Cinema 59, 60, 61, 62, 64, 65, 69

Comunicação online 12, 133

Comunidade 10, 11, 3, 4, 6, 9, 12, 14, 15, 16, 18, 28, 30, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 46, 87, 105, 109, 112, 113, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 158, 163, 181, 182, 184, 188, 189, 192, 199, 203, 204, 208

Comunidade de Investigação 10, 36, 37, 38, 39, 42, 46

Consumo 12, 21, 91, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 143

Controle Social 85, 87, 88, 90, 96

Currículo 59, 60, 61, 63, 69, 73, 114, 124

Cursinho pré-vestibular 13, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208

### D

Defensoria Pública 166, 170, 171

Diálogo 13, 17, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 47, 60, 66, 74, 75, 88, 117, 119, 130, 141, 204

Diferença 17, 59, 60, 61, 63, 68, 69, 87, 92, 94, 103, 116, 118, 120

Diversidade 1, 2, 7, 8, 9, 41, 45, 81, 83, 88, 94, 101, 116, 117, 118, 119, 129

### E

EAD 143, 144, 191, 192, 193, 210

Edificações 122, 123, 125, 131

Educação 2, 9, 10, 12, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 17, 19, 26, 27, 30, 31, 36, 37, 38, 46, 47, 48, 52, 57, 59, 60, 61, 69, 71, 79, 85, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 122, 131, 132, 133, 135, 137, 139, 143, 144, 145, 155, 156, 176, 177, 178, 179, 190, 192, 197, 200, 201, 202, 205, 208, 210

Educação Básica 3, 79, 100, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 201, 202, 204, 205, 207, 210

Educação Escolar Indígena 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9  
Educação Intercultural 71, 72, 73, 76  
Educação para o Pensar 10, 36, 37, 38, 45, 46  
Educação Superior 71, 75, 173  
Enfermagem psicossocial 158, 160  
Enfermagem psiquiátrica 158, 160  
Ensino 9, 10, 13, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 30, 36, 37, 38, 40, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 90, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 122, 123, 124, 126, 129, 130, 131, 146, 149, 152, 154, 155, 172, 173, 179, 182, 184, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210  
Ensino Híbrido 10, 13, 48, 50, 51, 52, 56, 57, 191, 193, 197, 199, 200  
Ensino Médio 10, 30, 36, 37, 38, 40, 43, 46, 48, 52, 57, 78, 146, 173, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208  
Escola 10, 11, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 48, 49, 53, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 69, 75, 98, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 134, 137, 144, 154, 156, 161, 162, 164, 165, 173, 179, 190, 201, 202  
Estágio Supervisionado 11, 12, 13, 19  
Experiência formativa 11, 115, 116

**F**

Filosofia 36, 37, 38, 41, 46, 47, 63, 65, 68, 69, 205, 207, 210  
Formação 9, 11, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 30, 31, 33, 38, 46, 52, 69, 71, 73, 74, 75, 79, 82, 83, 89, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 122, 123, 129, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 174, 188, 193, 197, 200, 208, 209, 210  
Formação continuada do professor gestor 100  
Formação de Professores 9, 3, 8, 9, 18, 20, 71, 74, 75, 79, 101, 102, 103, 112, 113, 114, 210  
Formação Docente 18, 69, 74, 100, 104, 110, 111  
Formação inicial do professor gestor 100

**G**

Gênero 9, 11, 12, 59, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 97, 148, 155, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177  
Gestão Participativa 11, 14, 15

## **I**

Inclusão 9, 10, 1, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 57, 69, 81, 83, 118, 120, 137, 141, 144, 160

Interculturalidade 11, 2, 81, 83, 84, 115, 116, 117, 118, 119, 120

## **L**

Legislação Educacional 1, 2

## **M**

Mercado de Trabalho 73, 145, 146, 147, 149, 155, 170, 171, 174

Metodologias ativas 10, 48, 49, 52, 54, 57, 179

Multiculturalidade 115, 116, 117, 119

## **P**

Pais 10, 2, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 62, 110, 112, 116, 145, 149, 189

Percurso Formativo 10, 20, 22, 26

Prática Avaliativa 71, 72, 73, 77, 78, 79

Prática Pedagógica 19, 21, 23, 45, 52, 53, 71, 73, 79

Professor gestor 11, 100, 101, 112

Profissional 8, 20, 30, 101, 155, 156, 209

Projeto de Extensão Social 201, 203

Psicologia Escolar 28, 31, 35

## **R**

Recursos Educacionais Abertos 20, 22, 24, 26

Representações Sociais 11, 85, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 161

## **S**

Sala de aula invertida 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

Saúde mental 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

Segurança Pública 137, 178, 182, 188

Sociologia das Profissões 166, 174

## **T**

Tecnologia Digital 12, 178, 179, 183

Tutor Inteligente 191, 192, 194, 198, 199

## **V**

Videoconferência 13, 191, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 200


Violência Urbana 11, 85, 87, 93, 96, 97


**Militância Política e  
Teórico-Científica da  
Educação no**

# **Brasil 2**

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 


 **Atena**  
Editora


**Ano 2020**


**Militância Política e  
Teórico-Científica da  
Educação no**

# **Brasil 2**

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

 **Atena**  
Editora

**Ano 2020**