X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

V Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos

VII Seminário de Formação de Professores

IV Conferência Internacional de Formação de Professores

I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica

V Reunião Anual da Rede de Estudos Sobre Educação

09 A 13 DE SETEMBRO DE 2019

Uniube, Campus Aeroporto

(Bloco Z e Anfiteatro D56)

Uberaba, Minas Gerais, Brasil

APOIO

CAPES FAPEMIG CNPq

PARCERIA

INSTITUTO FEDERAL Triângulo Mineiro Campus Uberaba

UFTM Universidade Federal do Triângulo Mineiro

REED Red de Estudios sobre Educación

REALIZAÇÃO

Uniube

ANAIS
X ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Organizadores

Orlando Fernández Aquino

Giseli Cristina do Vale Gatti

Gustavo Araújo Batista

Valeska Guimarães Rezende da Cunha

Wenceslau Gonçalves Neto

Tiago Zanquêta de Souza

Marilene Ribeiro Resende

Fernanda Telles Márques

Sálua Cecílio

Adriana Rodrigues

Vania Maria de Oliveira Vieira

v. 1, n. 10, 2020

ISSN: 2237-8022

Programa de Pós-graduação em Educação

Linhas de Pesquisa:

Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem

Processos Educacionais e seus Fundamentos

Uniube

Universidade de Uberaba

Editoração
Universidade de Uberaba – UNIUBE
Av. Nenê Sabino, 1801
38.010-420 – Uberaba, MG
www.uniube.br

Diagramação
Andrezza de Cássia Santos

Desenvolvimento do sistema e divulgação:
Assessoria de Comunicação – ASSCOM

Apoios

Parceria

Realização

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba

Linhas de Pesquisa

Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem

Processos Educacionais e seus Fundamentos

Reitor

Marcelo Palmério

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão

Prof. Dr. André Luís Teixeira Fernandes

Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Sálua Cecílio – Coordenadora

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto – Vice Coordenador

Coordenação Geral do X Encontro de Pesquisa em Educação "Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade"

Prof. Dr Orlando Fernández Aquino

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Universidade de Uberaba. Encontro de Pesquisa em Educação (10 : 2020 : Uberaba, MG)
U3a Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação / Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação; organizado por Orlando Fernández Aquino, Giseli Cristina do Vale Gatti, Gustavo Araújo Batista, Valeska Guimarães Rezende da Cunha, Wenceslau Gonçalves Neto, Tiago Zanquêta de Souza, Marilene Ribeiro Resende, Fernanda Telles Márques, Sálua Cecílio, Adriana Rodrigues, Vania Maria de O. Vieira. – Uberaba: Universidade de Uberaba, 2020.
987 p. : il. color.

Evento realizado de 09 a 13 de setembro de 2019.
ISSN 2237-8022

1. Educação. 2. Educação – Políticas públicas. 3. Pesquisa. I. Aquino, Orlando Fernández. II. Gatti, Giseli Cristina do Vale. III. Batista, Gustavo Araújo. IV. Cunha, Valeska Guimarães Rezende da. V. Gonçalves Neto, Wenceslau. VI. Souza, Tiago Zanquêta de. VII. Resende, Marilene Ribeiro. VIII. Márques, Fernanda Telles. IX. Cecílio, Sálua. X. Rodrigues, Adriana. XI. Vieira, Vania Maria de O. XII. Título.

CDD 370

Coordenação Geral

Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba/UNIUBE

Vice Coordenação Geral

Profa. Dra.Vania Maria de Oliveira Vieira – Universidade de Uberaba/UNIUBE

Comissão organizadora

Profa. Dra. Adriana Rodrigues – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa. Dra. Alexandra Bujokas de Siqueira – Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM
Profa. Dra. Ernani Viriato de Melo – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Profa. Dra. Fernanda Telles Márques – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Kamilla Paulina Alves – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa. Dra. Marilene Ribeiro Resende – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares – Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM
Profa. Dra. Natália Aparecida Morato Fernandes – Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM
Profa. Dra. Regina Maria Rovigati Simões – Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM
Profa. Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa Dra Sálua Cecílio – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa. Dra. Váldina Gonçalves da Costa – Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM
Profa. Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Prof. Dr. Welisson Marques – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM

Comissão científica

Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa. Dra. Adriana Rodrigues – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli – UFTM
Prof. Dr. Ednaldo Gonçalves Coutinho – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Prof. Dr. Eldis Román Cao – Universidad Técnica de Manabí/Equador
Profa. Dra. Elisa Antônia Ribeiro – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Prof. Dr. Eloy Alves Filho – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Prof. Dr. Ernani Viriato – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Profa. Dra. Fernanda Telles Márques – Universidade de Uberaba/UNIUBE

Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Profa. Dra. Gercina Santana Novais – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa. Dra. Giseli Cristina do Vale Gatti – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Prof. Dr. Hugo Leonardo Pereira Rufino – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Prof. Dr. José Carlos Libâneo – Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC-GO
Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Prof. Dr. Juan José Mena – Universidade de Salamanca/Espanha
Profa. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Prof. Dr. Luciano Marcos Curi – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Prof. Dr. Luís Augusto da Silva Domingues – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Prof. Dr. Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Prof. Dr. Marcelo Ponciano Silva – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Profa. Dra. Marilene Ribeiro Resende – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa. Dra. Martha Maria Prata-Linhares – Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Prof. Dr. Otaviano José Pereira – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Profa. Dra. Paula Teixeira Nakamoto – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Júnior – UFTM
Profa. Dra. Regina Maria Rovigati Simões – Universidade Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Profa. Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa. Dra. Sandra Gonçalves Vilas Boas Campos – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa. Dra. Selva Guimarães – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa. Dra. Váldina Gonçalves da Costa – Universidade Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Profa. Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira – Universidade de Uberaba/UNIUBE
Prof. Dr. Welisson Marques – Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto – Universidade de Uberaba/UNIUBE

Monitores

Mylena Fabiana Joelma da Silva
Samira Shainca Fernandes
Myrella Ribeiro Borges
Vitória Nunes Silva Mello
Ana Caroline Mariano Victorino Rodrigues
Bruna Maria Liazar Otoni
Elaine Cristina Rodrigues
Joice Lira dos Santos
Marcella Rosa Fabiano Elias
Priscila de Moura Prestes de Oliveira
Ana Luiza de Freitas Rufino
Pâmela Aparecida Costa Pereira
Nayara Silva Souza
Agnis Rafaela Sabino
Lara Barcelos Ferreira
Maria Eduarda Monteiro Souza
Brenda Avelar de Resende
Camila Borges Delfino
Joseane Maria da Silva Santos
Ronair Pereira de Souza
Ana Luiza F. Rufino
Letícia Fernanda Silva
Thalissa Rocha Madruga
Pamela Beatriz de Menezes Lemos
Aldiôney Pereira de Melo
Gustavo Rezende dos Santos
Dulceana Pereira
Suellen de Souza Silva
Nara Hilda Batista Rocha
Geruzza Lima Ramos Oliveira Machado
Regina Alves Pinto Mendonça
Roníria Silva dos Santos
Lorena Malta Bisinotto

Intérpretes de Libras

Eleni de Oliveira Ramos (IFTM).
Kellen Marques Tavares Martins Ribeiro (IFTM).
Marina Beatriz Ferreira Vallim (IFTM)
Simone Rocha Pereira (UNIUBE).

Grupos de Trabalho e seus coordenadores

GT 01 – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Coordenadores: Profa. Dra. Giseli Cristina do Vale Gatti; Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto e Profa. Dra. Natália Aparecida Morato Fernandes

Ementa: Políticas Educacionais no Brasil envolvendo Gestão, Administração e Organização Escolar; Legislação voltada para as políticas públicas educacionais: Constituições Brasileiras, LDB, Plano Nacional de Educação, Plano Decenal de Educação para Todos, Programas e Projetos Educacionais. Análise comparada de políticas públicas educacionais em perspectiva histórica.

GT 02 – PROCESSOS EDUCACIONAIS E SEUS FUNDAMENTOS

Coordenadores: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza; Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli e Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Júnior

Ementa: Processos educativos formais, não formais e informais. Educação em museus, centros de ciências e outros espaços de promoção da cultura científica e humanística, bem como a relação entre espaços externos à escola e a escola. Formação de professores e os espaços externos à escola. Perspectivas e tendências das pesquisas sobre a educação em espaços externos à escola. Educação como cultura. Estudos interdisciplinares em educação, relacionados à filosofia, história, sociologia, política e antropologia cultural.

GT 03 – FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Coordenadoras: Profa. Dra. Marilene Ribeiro Resende; Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira e Profa. Dra. Váldina Gonçalves da Costa

Ementa: O GT pretende discutir trabalhos que tomam como foco: 1)a formação de professores, inicial e continuada, para/em diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo aspectos políticos, legais, curriculares, didático-pedagógicos; 2) o desenvolvimento profissional em suas diferentes dimensões e articulações com o desenvolvimento do ensino, do currículo, da identidade e da profissionalidade; 3) osconhecimentos necessários à docência nos diferentes níveis e modalidades de ensino;

GT 04 – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Coordenadores: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques; Prof. Dr. Danilo Kato e Profa. Dra. Luciana de Almeida Silva Teixeira

Ementa: O grupo de trabalho consiste em um espaço de discussão a partir das inquietações do campo educação assumindo um viés de estudos e pesquisas que adotam o pressuposto da diversidade e da interculturalidade crítica nos processos educativos.

São acolhidas reflexões sobre: interculturalidade e educação; educação para as relações étnico-raciais e de gênero; educação intercultural e povos indígenas, inclusão escolar e regimes de igualdade na diversidade; violência escolar; sociabilidades e culturas infanto-juvenis na escola, teorias pós-coloniais, decolonidade do saber e a educação científica.

GT 05 – EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Coordenadoras: Profa. Dra. Sálua Cecílio; Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares e Profa. Dra. Alexandra Bujokas de Siqueira

Ementa: Trabalhos que discutam os significados e as concepções de tecnologias, cultura virtual, seus usos, potenciais educativos e implicações para o desenvolvimento profissional docente, a formação de professores e o trabalho docente, o processo ensino-aprendizagem e a constituição dos sujeitos.

GT 06 – DIDÁTICA E METODOLOGIAS ESPECIAIS

Coordenadores: Profa. Dra. Adriana Rodrigues e Prof. Dr. Jonas Back

Ementa: O presente GT tem como objetivo discutir temáticas relacionadas à Didática e às metodologias especiais, seus fundamentos e implicações no processo de ensino-aprendizagem e na formação do educador.

GT 07 – EDUCAÇÃO E CORPO/CORPOREIDADE

Coordenador: Prof. Wagner Wey

Ementa: Estudos e pesquisas que abordem a educação de corpo inteiro, favorecendo pressupostos para a produção de uma pedagogia do movimento. Configuração de bases epistemológicas para o entendimento da corporeidade como estrutura fundante para uma educação escolarizada.

GT 09 – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Coordenadores: Profa. Dra. Paula Teixeira Nakamoto; Me. Rosimeire Montanuci e Me. Orandes Carlos da Rocha Júnior

Ementa: Trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na Educação Profissional e Tecnológica, em suas diversas formas de oferta, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Considera, também, às questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PCDs) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho.

GT 10 – ORGANIZAÇÕES E MEMÓRIAS DE ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Coordenador: Prof. Dr. Luciano Marcos Curi

Ementa: Trata dos processos de concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Considera, também, a construção temporal, através dos estudos de memória da Educação Profissional e Tecnológica, que ao longo do tempo, vem configurando os processos de ensino e de organização de seus espaços pedagógicos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 27

GT: 01 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS 28

Coordenadores: Profa. Dra. Giseli Cristina do Vale Gatti
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
Profa. Dra. Natalia Aparecida Morato Fernandes

GT: 01 E-POSTERES 29

A PRESENÇA DA LEI 10639/2003 NO PNAIC: "LITERATURA NA HORA CERTA" 30

Kátia Cilene da Costa
Natalia Aparecida Morato Fernandes

GT: 01 TRABALHOS COMPLETOS 32

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA 33

Ana Abadia dos Santos Mendonça

O PÚBLICO E O PRIVADO NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 48

Jacqueline Lopes Freire
Mário Borges Netto

MOBILIDADE PAULO FREIRE: A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS LICENCIATURA EM QUÍMICA..... 61

Junfanlee Manoel Oliveira Feliciano

ELUCIDAÇÕES SOBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DE 2000 A 2009 73

Márcia Maria Alves

O PNAIC UBERABA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 85

Patrícia de Oliveira Prata
Natalia Aparecida Morato Fernandes

O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UM CENÁRIO HISTÓRICO NO MUNICÍPIO DE UBERABA-MG..... 96

Patrícia de Oliveira Branquinho Silva
Profa. Dra. Natália Aparecida Morato Fernandes

GT: 02 PROCESSOS EDUCACIONAIS E SEUS FUNDAMENTOS..... 107

Coordenadores: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Júnior

GT: 02 E-POSTERES..... 108

POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DO *GAMIFICATION* NOS SERVIÇOS DE REFERÊNCIA DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS BRASILEIRAS 109

Amanda Franzão Rodrigues da Silva

PROCESSOS EDUCATIVOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES 112

Geruzza Lima Ramos Oliveira Machado
Tiago Zanquêta de Souza

PROFESSOR/A-EDUCADOR/A POPULAR: ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO 115

Guilherme Sousa Machado
Tiago Zanquêta de Souza

DATAS PARA COMEMORAR.....118

Mayron Engel Rosa Santos

ESCOLARIZAÇÃO EM PORTUGAL NO FINAL DO SÉCULO XIX: ESCOLA PARA O SEXO MASCULINO NA FREGUESIA DE SÃO VICENTE DE PEREIRA (1888-1892)..... 120

Wenceslau Gonçalves Neto
Darci de Torres Souza

GT: 02 TRABALHOS COMPLETOS 123

A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DOENÇA RENAL CRÔNICA..... 124

Andreza Dias Araújo
Tiago Zanquêta de Souza

A PREVENÇÃO DE INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSIVEIS POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM UBERLÂNDIA..... 135

Tania Mayra Boaventura Caixeta
Eloy Alves Filho

SABERES DOCENTES, EDUCAÇÃO EM SAÚDE E PRIMEIROS SOCORROS NAS ESCOLAS 146

Ercy Xavier de Melo
Tiago Zanquêta de Souza

PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: ANTROPOLOGIA, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA..... 156

Magda Lucia Vilas-Boas

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA PARA PROJETOS EM EDUCAÇÃO..... 168

Maria José da Silva
Aldiôney Pereira de Melo
Tiago Zanquêta de Souza

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR..... 180

Geziléia Carreiro Carletto
Tiago Zanquêta de Souza

GT: 03 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 190

Coordenadoras: Profa. Dra. Marilene Ribeiro Resende
Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira
Profa. Dra. Váldina Gonçalves da Costa

GT: 03 E-POSTERES..... 191

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR A PARTIR DOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA..... 192

Carliene Freitas da Silva Bernardes
Deive Bernardes da Silva

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 195

Vania Maria de Oliveira Vieira
Bruna Santos Machado
Pauline Ferreira da Silva

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES INICIANTES EM MATEMÁTICA 198

Emerson Batista Ferreira Mota
Ketiuce Ferreira Silva

A IMPLANTAÇÃO DA BNCC E O IMPACTO NA FORMAÇÃO DOCENTE 201

Érica Cristina Caetano

AVALIAÇÃO FORMATIVA: CONCEPÇÃO E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS 204

Géssika Mendes Vieira
Vânia Maria de Oliveira Vieira

A TUTORIA NO PRISMA DOS PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE MEDICINA DA UNIUBE 207

Letícia Machado Dumont
Izadora Cruz Andrade
Valeska Guimarães Rezende da Cunha

A IMPORTÂNCIA DAS MULHERES NA CIÊNCIA E NA VIDA DOS ALUNOS 210

Marcella Rezende Amparado
Cristiane Monteiro dos Santos
Simone Acrani

AÇÕES FORMATIVAS E A PRÁTICA DOCENTE 213

Naiara Sousa Vilela

DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE FRUTAL-MG 216

Patrícia Mara Almeida Garcia
Adriana Rodrigues

IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO TRABALHO DO PROFESSOR 219

Romes Belchior da Silva Junior
Alexandra Costa Barbosa

PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O SÉCULO XXI 221

Roseline Martins Sabião

PRODUÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS POR ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA..... 225

Tálita Larine Rosa Silva
Lucas da Nóbrega Gerolin
Váldina Gonçalves da Costa

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE UM MUNICÍPIO DO PARÁ 228

Valdelice Rodrigues Dias

A PRÁTICA DE CONTAR HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE 231

Vinicios Antônio Passos Balduino
Douglas Silva Santos

PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA PARA O DEBATE SOBRE A TEMÁTICA DROGAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II 234

Willian Rodrigues de Souza Cruz
Junfanlee Manoel Oliveira Feliciano
Váldina Gonçalves da Costa

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E PRÁTICA DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA 237

Ana Paula de Souza Bonizário
Váldina Gonçalves da Costa

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR NO CURSO DE DIREITO EM UBERABA 240

Diego Assunção Cunha
Marilene Ribeiro Resende

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UBERABA-MG 243

Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva
Lidiana Simões Marques
Orlando Fernández Aquino

ALUNOS BOLSISTAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): O QUE É SER PROFESSOR E QUAL É A VISÃO DELES SOBRE O SEU PAPEL NO PROGRAMA? 245

Roberta Costa
Martha Maria Prata Linhares

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA 247

Elivelton Henrique Gonçalves

A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DEMANDAS E DESAFIOS 249

Leide Vânia Vieira Duarte Frazão
Geraldo Gonçalves de Lima
Paula Teixeira Nakamoto

O PERFIL DO PROFESSOR DO ICTE/UFTM E SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO 251

Terezinha Severino da Silva
Marilene Ribeiro Resende

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO NA UFTM 253

Eliana Helena Corrêa Neves Salge
Julio Cesar Oliveira Bernardo

GT: 03 TRABALHOS COMPLETOS..... 255

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 256

Cláudia Lúcia Carneiro
Carlos Eduardo Stante Gomes
Bruno Inácio da Silva Pires

PIBID-MATEMÁTICA NA ESCOLA RURAL: UM OLHAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE..... 267

Damares Cristina Fátima da Silva

PERFIL DA TRAJETÓRIA FORMATIVA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO 280

Débora Viviane Teles Magalhães Gontijo

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO 291

Géssika Mendes Vieira
Vânia Maria de Oliveira Vieira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 300

Judith Mara de Souza Almeida
Rutileia Maria de Lima Portes
Luana Tillmann

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO A PARTIR DE MEMÓRIAS CONSTRUÍDAS..... 310

Kátia de Medeiros Penna
Washington Luís de Deus

HISTÓRIA ORAL: ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO..... 318

Leonardo Nascimento Pena
Maria Isabel Esteves de Alcântara
Valeska Guimarães da Cunha

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE..... 329

Marina Machado Caliento
Roberta Costa
Martha Maria Prata Linhares

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS 340

Regina Lima Andrade Gonçallo
Martha Maria Prata Linhares

AS NECESSIDADES FORMATIVAS NO ÂMBITO DE UM MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ESPANHOL 347

Rosemira Mendes de Sousa

UMA INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM DISCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO 358

Thaís Borges Duarte
Marilene Ribeiro Resende

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO EM DISCUSSÃO 368

Gerusa Dumont de Rezende
Vania Maria de Oliveira Vieira

A DOCÊNCIA NOS CURSOS DE DIREITO: ALGUMAS REFLEXÕES..... 382

Diego Assunção Cunha

RESULTADOS PARCIAIS DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA – MG 393

José Renato Buêncio
Marilene Ribeiro Resende

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 402

Vania Maria de Oliveira Vieira
Marilene Ribeiro Resende
Valeska Guimarães Rezende da Cunha

ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL ORIENTADA A LAS HABILIDADES DIRECTIVAS DE LOS PROFESORES DE INICIACIÓN DEPORTIVA..... 414

Asneydi Daimi Madrigal Castro
Asneyda Dayaní Madrigal Castro
Miguel Ángel Rodríguez Ravelo

GT: 04 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE 425
Coordenadores: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques
Prof. Dr. Danilo Seithi Kato
Profa Dra. Luciana de Almeida Silva Teixeira

GT: 04 E-POSTERES **426**

BASES TEÓRICAS DA DESESCOLARIZAÇÃO 427
Nínive Yuara Gonçalves Mota
Fernanda Telles Márques

CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA NO COMBATE AO RACISMO 430
Gustavo Donizete da Matta Ferreira
Fernanda Telles Márques

DISCURSOS INTERSECCIONAIS ENTRE O PROJETO “ESCOLA SEM HOMOFOBIA” E O CONTRA-PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO” 433
Alessandra Lara Silva

DIVERSIDADE: VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA TRANSEXUAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS 436
Maria Betânia Moreira Carvalho Silva
Bruno Inácio da Silva Reis
Ana Paula Rosa

ESTEREOTIPIZAÇÃO E INVISIBILIDADE – A FALTA DE IMPORTÂNCIA DADA AOS ESTUDOS DA MULHER 439
Júlio Alves Caixêta Júnior
Mariano Henrique Maurício Campos
Sydney Aparecida Miranda Fonseca

LEVANTAMENTO PRELIMINAR: DISCUTINDO CONTRADIÇÕES DE UMA COMUNIDADE DO CAMPO 442
Vitória Costa de Assis

LIVRO DIDÁTICO E MARCADORES SOCIAIS DA IDENTIDADE/DIFERENÇA 445
Fernanda Telles Márques

O USO DOS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 448
Juliana Ribeiro Quirino

EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 451
Dulceana Pereira
Fernanda Telles Márques

GT: 04 TRABALHOS COMPLETOS 453

A CONSTRUÇÃO DA INVISIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DA MULHER..... 454

Sydney Aparecida Miranda Fonseca
Júlio Alves Caixêta Júnior
Mariano Henrique Maurício Campos

A NECESSIDADE DA MANUTENÇÃO DOS AVANÇOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE 464

Ana Paula Enes de Barros

AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR..... 478

Gilberto de Miranda Ribeiro e Buso Gomes
Carlos André Rodrigues
Regina Célia de Souza Beretta

DECOLONIDADE E EPISTEMOLOGIA DA VIRTUDE: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL 490

Mariano Henrique Maurício de Campos
Sydney Aparecida Miranda Fonseca
Júlio Alves Caixêta Júnior

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO OLHAR DE UMA PROFESSORA DO CAMPO 500

Daniela Corsino Sandron Colombo

DISCURSOS ESTUDANTIS SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR..... 510

Fernanda Oliveira Borges
Marinalva Vieira Barbosa

GT: 05 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA 521

Coordenadoras: Profa. Dra. Sálua Cecílio; Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares e Profa. Dra. Alexandra Bujokas de Siqueira

GT: 05 E-POSTERES..... 522

ARTEFATOS DIGITAIS EM PROL DA CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES..... 523

Ketiuce Ferreira Silva
Andrea Galvão Rodrigues
Emerson Batista Ferreira Mota

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTE E TECNOLOGIA..... 526

Aline Roberta de Souza Bonato

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DAS TDICs EM CONTEXTOS ESCOLARES 529
Daniele Campos Botelho

SPOT DE RÁDIO NA SALA DE AULA: UM TRABALHO COM AS INSTÂNCIAS FORMAIS DA ORALIDADE EM TEMPOS DE LETRAMENTO DIGITAL..... 532
Joseane Aparecida Lopes de Almeida

OBSERVATÓRIO DO TRABALHO DOCENTE NA CULTURA VIRTUAL 534
Vinicius Dias Valim

CULTURA VIRTUAL E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR..... 537
Simone Alves Cavalcanti
Sálua Cecílio

LEITURA DE ROMANCES E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DIGITAIS POR ALUNOS DO 6.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 540
Janderson da Silva Borges

TECNOCIÊNCIA, TRABALHO E SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES NO CAPITALISMO..... 542
Marcela Rodrigues F. Machado
Gilvando Alves Martins Júnior
Nathalia Monique Almeida Consatti

O USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS EM FAVOR DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL 544
Ketiuce Ferreira Silva
Andrea Galvão Rodrigues
Emerson Batista Ferreira Mota

MEMÓRIA E CURADORIA DIGITAL COMO RECURSOS PARA A PRODUÇÃO DE MOOCS – DOENÇAS TROPICAIS NA UFTM..... 547
Josy Helena Murcia
Alexandra Bujokas de Siqueira

MOTIVOS DE EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL..... 550
Rafaela Marine Sousa Nunes da Silva

MÓDULO PARA EXERCÍCIO DOMICILIAR NO SISTEMA ACADÊMICO DA UFTM..... 553
Nilda Rosa Nunes Martins

TRABALHO DOCENTE NA CULTURA VIRTUAL 556
João Victor dos Santos Cassiano

CONECTADO, PORÉM, DESUMANIZADO? O PROCESSO EDUCATIVO NA ERA DIGITAL 559
Thiago Henrique Barnabé Corrêa

A ESQUEMATIZAÇÃO DE SLIDES ELETRÔNICOS NO AUXILIO À COGNIÇÃO DO DISCENTE 562

Roberto Duarte de Campos

POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DA TECNOLOGIA APLICADAS PARA SÍNDROME DE IRLEN 565

Carolina Alves Oliveira
Cíntia Resende Corrêa

INCORPORAÇÃO DAS TDIC E O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE 567

Rosemar Rosa
Sálua Cecílio

GT: 05 TRABALHOS COMPLETOS 569

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: BUSCANDO A HARMONIA DESSA RELAÇÃO 570

Vanessa Sant' Ana Borges

MUTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO 580

Ricardo Baratella
Sálua Cecílio

OS DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL 591

Avonice Ramos Nobre

VISÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE GOIÁS 599

Mayra Rezende Souza
Evandro Salvador Alves de Oliveira

AS POSSIBILIDADES MATEMÁTICAS DOS JOGOS COMERCIAIS ENQUANTO FERRAMENTAS DIDÁTICAS 610

João Marcos Vieira Moreira

O MOVIMENTO MAKER NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DAS CIÊNCIAS EXATAS NO ENSINO MÉDIO 623

Geisla Aparecida de Carvalho

O USO DA TECNOLOGIA NAS PRÁTICAS MATEMÁTICAS DO MÉTODO MONTESSORI 635

Lázaro Nogueira Pena Neto

EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA: UM SISTEMA DE TUTORIA NA UNIMED UBERABA 649

André Augusto Calabrez
Hugo Leonardo Pereira Rufino

O USO DE JOGOS EM MATEMÁTICA NA E. E. PROFESSORA PAULINA DE MELO PORTO 664

Lorrane Priscila de Castro
Walteno Martins Perreira Júnior

APLICACÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UBERLÂNDIA 675

Érica Martins de Carvalho

EM BUSCA DA PROMOÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA UTILIZANDO COMO FERRAMENTA UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM 683

Rosa Maria da Silva
Elia Cristina Alves dos Santos

EDUCAÇÃO E INTERNET: UM ESTUDO SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO 693

Mauricio dos Reis Brasão

PARADIGMAS E CRISES CIENTÍFICAS: O TRADICIONAL E O NOVO EM UM AMBIENTE DIGITAL NO QUAL A EDUCAÇÃO PERDE A TERRITORIALIDADE: COMPLEXIDADE, SUSTENTABILIDADE E VIRTUALIDADE EM MULTIPLATAFORMAS 704

Vinicius Tavares
Fabiane de Freitas Batista

MATERIALIZAÇÃO DA RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 2.842/16 EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DA CIDADE DE ARAXÁ/MG 713

Lucas Fernando Lasara
Geraldo Gonçalves de Lima

GT: 06 DIDÁTICA E METODOLOGIAS ESPECIAIS 731

Coordenadores: Profa. Dra. Adriana Rodrigues
Prof. Dr. Jonas Bach Junior

GT: 06 E-POSTERES 732

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO POR MEIO DE OFICINAS DE FORMAÇÃO E TRABALHO PROFISSIONAL NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL 733

Bruno de Paula Checchia Liporaci
Regina Maura Rezende

A DIDÁTICA NA TABELA PERIÓDICA E O SEU CENTENÁRIO 736

Elisa Mendes de Carvalho
Karine Sant'ana Rodrigues

QUÍMICA DOS SENTIDOS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICO-SENSORIAL..... 739

Karine Sant'Ana Rodrigues
Elisa Mendes De Carvalho
Aldo Luís Pedrosa Da Silva

STOP MOTION: UMA AULA COM RECURSOS DIGITAIS 742

Gabriel Felipe Roberto
Váldina Gonçalves da Costa

ERA UMA VEZ: ATIVIDADES LÚDICAS AUXILIANDO EM QUESTÕES REAIS..... 744

Bianca Oliveira Pontes Prata
Ana Cristina Thiersch da Cruz
Váldina Gonçalves da Costa

DOCÊNCIA NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL: REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA..... 747

Juliana Fernandes Rocha

ENSINO DE CIÊNCIAS E LEITURA: INTERVENÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA..... 751

Vitória Costa de Assis
Marcella Rezende Amparado
Cristiane Monteiro dos Santos

PARCERIA EM UM PROJETO DE PESQUISA/AÇÃO: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS..... 753

Bruna Caroline Alencar de Barros

O MARKETING NA ERA DIGITAL: UM RELATO DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NO ENSINO DE EMPREENDEDORES..... 756

Suellen de Souza Silva

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SOBRE NORMAS DE ACESSIBILIDADE..... 759

Jakeline Silva Santos

PROJETO APRENDER VENDO E APRENDER FAZENDO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UNIUBE..... 762

Sandra Maria do Nascimento Moreira
Camila de Oliveira Vieira

GT: 06 TRABALHOS COMPLETOS 764

A TEORIA DE APRENDIZAGEM DE JEROME BRUNER E SUA APLICAÇÃO NO IFTM – CAMPUS ITUIUTABA..... 765

Donizete Lima Franco
O ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO 778

Nara Hilda Batista Rocha
Adriana Rodrigues

ENSINO DE TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS POR MEIO DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS 790

Carlos Cézar da Siva
Carivaldo Almeida da Silva

DESAFIOS NA APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO HÍBRIDO EM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO INTEGRADO 805

Renato de Oliveira

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL 815

Regina Alves Pinto Mendonça
Adriana Rodrigues

MODELO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL PROPOSTO POR ALEXANDER LEONIDOVICH VENGUER 826

Nidia Paula da Silva Braga
Adriana Rodrigues

PRÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS MATEMÁTICOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ABORDAGEM EM MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 835

Anderson Oramisio Santos

GT: 07 EDUCAÇÃO E CORPO/CORPOREIDADE 848

Coordenador: Prof. Wagner Wey

GT: 07 E-POSTERES 849

CONCEPÇÃO DE CORPO DOS INGRESSOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA 850

Carlos Roberto Franco

ENSINO DE HISTÓRIA PARA ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDA SOCIEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO POR MEIO DE PINTURAS E POEMAS 852

Ícaro Uriel Brito França

GT: 07 TRABALHOS COMPLETOS 856

SUPERAÇÃO: A LIBERDADE DOS CORPOS JUVENIS PRIVADOS DE LIBERDADE VIA ESPORTE 857

José Carlos dos Santos
Laudeth Alves dos Reis

GT: 09 PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 869

Coordenadores: Profa. Dra. Paula Teixeira Nakamoto
Me. Rosimeire Montanuci
Me. Orandes Carlos da Rocha Júnior

GT: 09 TRABALHOS COMPLETOS 870

O MESTRE IGNORANTE: UM DEBATE ENTRE SÓCRATES E RANCIÈRE 871

Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO ENSINO DE INTERNET DAS COISAS 878

Camilla Araújo Escórcio
Eline Alves Santos
Luís Otávio Santos de Andrade

A PLATAFORMA KAHOOT NA DIMENSÃO DOS MECANISMOS DE CONTROLE EM AULAS DE LITERATURA 888

Anna Lívia Gomes
Ana Paula da Silva Santos
Maria Ângela Rodrigues

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CEFORES 899

Marieles da Silveira
Paula Teixeira Nakamoto

CURRÍCULO INTEGRADO E ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 911

Ana Lúcia de Figueiredo
Welisson Marques
Geraldo Gonçalves de Lima

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS DIAS ATUAIS 923

Deliane Gomes Botelho
Geraldo Gonçalves de Lima

MATERIALIZAÇÃO DA RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 2.842/16 EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DA CIDADE DE ARAXÁ/MG 935

Lucas Fernando Lasara
Geraldo Gonçalves de Lima

GT: 10 ORGANIZAÇÕES E MEMÓRIAS DE ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 953

Coordenador: Prof. Dr. Luciano Marcos Curi

GT: 10 E-POSTERES..... 954

A INVESTIGAÇÃO DO CLIMA ORGANIZACIONAL NO IFTM – CAMPUS UBERABA..... 955

Cristina Bárbara Martins Teixeira
Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima

CANTINAS ESCOLARES EM EPT: REGULAMENTAÇÃO DO COMÉRCIO DE ALIMENTOS NAS ESCOLAS NO BRASIL 960

Larissa Vieira de Melo
Prof. Dr. Luciano Marcos Curi

PEDAGOGIA DA MEMÓRIA: FOTOGRAFIAS DA ESCOLA DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA DE UBERABA – ESERD (1954-1978) PELOS OLHARES DE ALUNOS DO IFTM 963

Juno Alexandre Vieira Carneiro
Otaviano José Pereira

GT: 10 TRABALHOS COMPLETOS..... 965

POLITEC: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FOMENTO À LEITURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO..... 966

Fernanda Faustino Nogueira Nunes
Prof. Dr. Luciano Marcos Curi

UMA ANÁLISE SOBRE AÇÕES DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO..... 976

Juliana Soares de Oliveira
Gyzely Suely Lima
Ricael Spirandeli Rocha

APRESENTAÇÃO

O X Encontro de Pesquisa em Educação, o V Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educacionais, o VII Seminário de Formação de Professores e IV Conferência Internacional de Formação de Professores, I Seminário de Educação Profissional e Tecnológica e a V Reunião Anual da Rede de Estudos sobre Educação (REED), com o tema “Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade” possui abrangência nacional e internacional e congrega pesquisadores de programas de pós-graduação em educação, pesquisadores de redes acadêmicas nacionais e internacionais, estudantes de mestrado, doutorado e licenciatura, assim como professores da educação básica em um espaço de discussão e de socialização de conhecimentos produzidos nas pesquisas em educação.

Voltado à formação de massa crítica e espírito científico, pesquisadores integram-se em uma relação interinstitucional em apresentações de trabalhos, mesas-redondas, conversas com os mestres (sessões especiais), minicursos, conferencias e atividades culturais, discutindo resultados e sedimentando a produção de pesquisa na área de Educação.

O tema desta edição – Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade – é resultado da compreensão da necessidade de dar passos firmes entorno da integração e internacionalização dos Programas de Pós-graduação em Educação, e das Universidades de modo geral, em prol do diálogo acadêmico, do crescimento humano e da elevação da qualidade da pesquisa em educação na contemporaneidade. Além disso, o tema expressa a vontade de integração de Redes Acadêmicas e Programas de Pós-graduação na procura do aprimoramento da qualidade da aprendizagem, da formação dos professores e de resultados mais robustos no campo educacional, especialmente no Triângulo Mineiro e no Brasil.

GT: 01 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

COORDENADORES:
PROFA. DRA. GISELI CRISTINA DO VALE GATTI
PROF. DR. WENCESLAU GONÇALVES NETO
PROFA. DRA. NATALIA APARECIDA MORATO FERNANDES

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 01 E-POSTERES

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A PRESENÇA DA LEI 10639/2003 NO PNAIC: "LITERATURA NA HORA CERTA"

Kátia Cilene da Costa[1]
Natalia Aparecida Morato Fernandes[2]

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, katia.costa@uberabadigital.com.br
[2]Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, natmorato@gmail.com

Sem financiamento

GT: 01 Políticas Públicas Educacionais

Resumo
No Brasil, a Lei 10639/2003, altera a LDB – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo das redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Partindo do princípio que é necessário instrumentalizar os docentes acerca dos princípios da Lei 10639/2003, percebe-se nos últimos anos ações do Ministério da Educação (MEC) no sentido de que tal temática seja contemplada em políticas, programas e projetos educacionais. Destacamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic – programa instituído em 2012 pelo MEC que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização. Este trabalho tem por objetivo analisar os guias "Literatura na Hora Certa", da Caixa de leitura do Pnaic, buscando identificar se tais publicações contemplam e valorizam a temática da cultura africana e afro brasileira, conforme preconizado pela Lei 10639/2003. Nesse

sentido, a pesquisa configura-se como documental bibliográfica, tomando como fontes os guias “Literatura na Hora Certa”, documentos do Pnaic e a Lei 10639/2003, além de revisão bibliográfica de produções acadêmico-científicas relativas à formação de professores, diversidade sociocultural e relações étnico raciais na escola. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva teórica dos estudos do currículo, especialmente aqueles desenvolvidos pela chamada Nova Sociologia da Educação. Nos resultados são apresentados o conteúdo das Caixas de Leitura no Pnaic, bem como o contexto de seleção das obras e a composição das Caixas de Leitura, focalizando a análise no sentido de averiguar se tais obras contemplam a inclusão da temática cultura africana e afro brasileira. Por fim, são apresentadas considerações sobre a importância da valorização dessa temática em programas de formação de professores, especialmente naqueles que são fomentados pelo MEC.

Palavras-chave – PNAIC. Caixas de leitura Literatura na Hora Certa. Lei 10639/2003.

PRESENCE OF LAW 10639/2003 IN THE PNAIC: LITERATURE IN THE RIGHT TIME

Abstract: In Brazil, Law 10639/2003, changes LDB – Law 9394 of December 20, 1996, which establishes the guidelines and bases of national education, for the inclusion in curriculum of educational networks the obligatory theme “African – Brazilian Culture and History”. Assuming that it is necessary to instruct teachers about the principles of Law 10639/2003, it is noticied in recent years actions of the Ministry of Education (MEC) in the sense that such theme is contemplated in politics, programs and educational projects. We highlight the National Pact for Literacy at the Right Age – Pnaic – a program instituted in 2012 by MEC that has the articulated participation of the Federal Government, state and municipal governments and the Federal District, willing to mobilize efforts and resources to value teachers and schools. ; pedagogical support with quality teaching materials for all children in the literacy cycle. This paper aims to analyze the guides “Literature in the Right Time”, from the Pnaic Reading Box, searching to identify if such publications contemplate and value the theme of African-Afro Brazilian culture, as recommended by Law 10639/2003. In this case, the research is configured as a bibliographic documentary, taking as sources the guides “Literature in the Right Time”, Pnaic documents and Law 10639/2003, as well as bibliographic review of academic-scientific productions related to teacher education, socio-cultural diversity and racial ethnic relationship in school. The research is based on the theoretical perspective of curriculum studies, especially those developed by the called New Sociology of Education. The results present the content of the Reading Boxes in Pnaic, as well as the context of the selection of the works and the composition of the Reading Boxes, focusing in analysing in order to verify if such works include the inclusion of the thematic African-Brazilian culture. Finally, considerations are presented about the importance of this theme in programs of teacher’s formation, especially those promoted by MEC.

Keywords – Pnaic. Reading Boxes Literatura at the Right Time. Law 10639/2003

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 01 TRABALHOS COMPLETOS

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Abadia dos Santos Mendonça[1]

[1]Universidade de Uberaba – UNIUBE

Agência de financiamento: Capes

GT: 01 Políticas Pública Educacionais

Resumo
Este artigo trata das políticas públicas de educação voltadas para a escolarização de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. O texto inicia-se com uma retrospectiva histórica dos fatos oriundos dos tratamentos dispensados às pessoas com deficiências desde o século XV, passando pela Idade Média, Moderna e tempos atuais. Relata a origem da Educação Especial na Europa trazendo os fatos acontecidos até o nascimento da Educação Inclusiva e sua expansão no Brasil, com a enumeração das diversas leis e decretos que regulamentam essa modalidade de educação. Esta investigação científica tem como objetivos identificar e discutir políticas públicas de educação inclusiva nas últimas décadas. É uma pesquisa teórica de caráter expressivo às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As legislações brasileiras que conduzem a inclusão escolar nas escolas regulares do ensino básico: a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 têm destaque, porque foi através delas que as outras leis vieram para fixar normas e conduzir a educação inclusiva. Conclui-se que a inclusão escolar é uma realidade na escola regular apesar de sofrer muitos entraves para que a escolarização se estenda também a esta parcela dos alunos que estão em idade escolar. As instituições escolares devem se preparar para isto e ter como meta assegurar os direitos de todos.

Palavras-chave – Políticas Públicas. Educação Inclusiva. Constituição Federal de 1988. LDB 9394/96.

PUBLIC POLICIES AND INCLUSIVE EDUCATION

Abstract
This article deals with public education policies aimed at schooling children with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness. The text begins with a historical retrospective of the facts arising from the treatments given to people with disabilities since the fifteenth century, through the Middle Ages, Modern and current times. It reports the origin of Special Education in Europe bringing the events that happened until the birth of Inclusive Education and its expansion in Brazil, with the enumeration of the various laws and decrees that regulate this modality of education. The Brazilian laws that lead to school inclusion in mainstream regular schools: the Federal Constitution of 1988 and LDB 9394/96 are prominent, because it was through them that the other laws came to set standards and to conduct inclusive education. School inclusion is a reality in mainstream schools, despite many obstacles to schooling also extending to this portion of students of school age. School institutions should prepare for this and aim to ensure the rights of all.

Keywords – Public Policies. Inclusive education. Federal Constitution of 1988. LDB 9394/96.

Introdução

Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

Como mencionamos anteriormente, os registros que temos a respeito do tratamento dado às crianças com deficiência são a partir do século XV, na Grécia antiga e eram muito desumanos.

Na Idade Média, com a expansão do cristianismo, as crianças começaram a serem vistas de maneira diferente e começou aí o combate ao infanticídio através da igreja (BIANCHETTI 1998). A igreja ainda atribuía às pessoas com deficiência causas sobrenaturais, eram vistas como alguém de alma e merecedoras de atenção e caridade. “Assim começaram a criação de casas de caridade, orfanatos, manicômios e prisões onde ficavam juntos de delinquentes, velhos, pobres [...] indiscriminadamente” (JIMINÈZ, 1994, p. 22).

Os estudos de Mazzota apontam três atitudes sociais que marcaram a história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: “marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação” (MAZZOTA, 1993, p.14).

– A marginalização é caracterizada como uma atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, o que leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para essa população;

– O assistencialismo é uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo principio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência;

– A educação/reabilitação apresenta-se como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais que os beneficiassem.

O fato de uma concepção ou atitude social predominar em determinado período não significa que as concepções e atitudes não convivam juntas em um mesmo contexto.

Jiminèz (1994) ainda cita o trabalho de frade Pedro Ponce de Leon (1509 – 1584) com crianças surdas, sendo as primeiras experiências positivas no campo na educação especial. O religioso beneditino espanhol que em meados do século XVI, levou a cabo no Mosteiro de Oña a educação de 12 crianças surdas da nobreza com surpreendente êxito, que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, quatro deles, a falar grego, latim e italiano, conceitos de física e astronomia e criou uma escola de professores de surdos (GOLDFELD, 1997, 2001). Ele é reconhecido como iniciador do ensino para surdos e criador do método oral.

Com a Revolução Francesa houve um avanço na Educação Especial. Um deles foi a criação da primeira escola pública de surdos idealizada pelo abade Charles Michel de L'Epèe e a educação de cegos liderada pelo francês Valentim Hauy (1784) fundador da sociedade dos cegos trabalhadores e a primeira escola de cegos em Paris denominada Instituto Real dos Jovens Cegos. O processo se destacava pela representação dos caracteres comuns com linhas em alto relevo, adaptado por ele próprio e os estudantes cegos tinham acesso apenas à leitura. Dentre os alunos desta escola estava Louis Braille (1806 – 1852) que criou o método braille para leitura e escrita de cegos (CAOPIPPD, 2013).

Bueno (1997) descreve a origem da Educação Especial na Europa. Esse autor apresenta dois registros: inıcio da educação especial com o advento da chamada sociedade industrial que surge como resposta aos anseios de democratização da educação, o que significa atender aquelas crianças que apresentavam deficiências e outra visão, e oposta à anterior, entende que a educação especial teve origem com a finalidade de segregar o indivıduo com deficiência, uma vez que as instituições surgidas a partir do final do século XVIII eram, em sua totalidade, internatos. O atendimento a população com deficiência ocorreu, então, em asilos, separando os ditos "anormais"–. O autor ainda afirma que esse paradigma permaneceu mesmo depois que os asilos foram substituídos por instituições abertas.

No Brasil, os primeiros registros de amparo à criança com deficiência que se tem são no século XVIII, com a "roda dos expostos". Kramer, (1994) afirma que esta roda foi criada com a finalidade de retirar das ruas as crianças abandonadas que eram devoradas por cães ou mortas de fome, frio e sede. Januzzi (2004) relata que a roda foi criada com o objetivo de acolher as crianças indesejadas, possibilitando assim a entrada de crianças com anomalias, cujos pais não as queriam por vários motivos e as irmãs de caridade as acolhiam e com a possiblidade de lhes dar alguma educação.

A educação especial, no Brasil, instituiu-se e expandiu-se por meio de instituições privadas de caráter filantrópico, através da iniciativa de familiares onde havia membros deficientes. Teve seu inıcio no período Colonial em 1600, com a criação de uma instituição particular especializada na área de deficiência física, junto à Santa Casa de Misericórdia em São Paulo (MENDES, 2006).

A Educação Especial, institucionalmente, surgiu no Brasil no final do século XVIII e início do século XIX, com a criação do "Instituto dos Meninos Cegos" (hoje "Instituto Benjamin Constant") em 1854, e do "Instituto dos Surdos-Mudos" (hoje, "Instituto Nacional de Educação de Surdos" – INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996, RIBEIRO, 1994), visando oferecer atendimento à pessoa deficiente em escolas se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade as deficiências físicas. Quanto às deficiências mentais, foi criado por um casal, Tiago e Johanna Wurth, em Porto Alegre, no ano de 1926 o primeiro Instituto Pestalozzi na cidade de Canoas. Em 1929 foi fundado o Instituto Santa Terezinha que atendia os deficientes auditivos. Fundado em 1954 temos o Instituto Educacional São Paulo que também atendia deficientes auditivos. O atendimento escolar para deficiente físico foi gerado na Santa de Casa Misericórida de São Paulo, no ano de 1931 pela professora Carmem Itála Sigliano. Havia também instituições particulares como o Lar-Escola São Francisco que foi fundado em 1943 e tinha como objetivo a reabilitação de deficientes físicos. Outra associação importante fundada em 1950 foi a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), está por sua vez ainda persiste até os dias atuais com o mesmo nome e recebe apoio financeiro da sociedade (MAZZOTA, 1996).

Em 1932, fundou-se a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, através da educadora Helena Antipoff, com a finalidade de prestar atendimento ao deficiente intelectual e em1954, com a iniciativa de familiares no sentido de buscar alternativas para os filhos deficientes intelectuais, surge o movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 no Rio de Janeiro. Atualmente o Movimento tem sede em Brasília (DF) e congrega a Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs) – 23 Federações das APAEs nos Estados e mais de duas mil APAEs distribuídas em todo o País, que propiciam atenção integral a cerca de 250.000 pessoas com deficiência. É o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação (APAE-BRASIL).

Segundo Januzzi (1985) a educação de deficientes mentais não era motivo de preocupação do governo, tanto que as instituições para esta população só surgiram no final do império.

A preocupação com a educação das pessoas com deficiência aconteceu no final do império, quando as ideias do liberalismo começaram a serem discutidas e a monarquia deu lugar à república e estas ideias foram consolidadas. Todavia estas instituições foram principiantes e só se fortaleceram na segunda metade do século XX.

Mazzota, (1996) salienta que com a criação do Instituto Pestalozzi, em 1926, iniciou-se no Brasil, a concepção de ortopedagogia das escolas auxiliares europeias. Em 1927, foi transferido para Canoas (RS) como internato especializado em atender deficientes intelectuais.

Assim, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade as deficiências físicas. Podemos dizer que com relação à deficiência intelectual houve um silêncio quase absoluto.

Segundo Jannuzzi (1992), o atendimento inicial dirigido ao deficiente era feito a partir de duas vertentes na Educação Especial no Brasil: médico-pedagógica e a psicopedagógica.

A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora da comunidade do Brasil e refletiu na Educação Especial, estimulando a criação de escolas em hospitais, constituindo-se em uma das tendências mais segregadoras de atendimento aos deficientes. A criação de serviços de higiene e saúde pública, em alguns estados, deu início à inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos anormais de inteligência (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

A vertente psicopedagógica procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade e defendia a educação dos indivíduos considerados anormais. A preocupação dos trabalhos estava no diagnóstico dos anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados. (JANNUZZI, 1992; DECHICHI, 2001).

Segundo Januzzi (2004), a partir de 1930, a sociedade começa a se organizar em associações, entidades filantrópicas especializadas com o objetivo de atender as pessoas com deficiências, o que de fato não aconteceu.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) a Educação Especial passou a ser motivo de preocupação do então presidente. Januzzi (2004) afirma que não houve criação de instituições públicas para sistematizar a educação das pessoas com deficiência intelectual, todavia, houve a preocupação de elaborar um levantamento de profissões que a pessoa com capacidade intelectual reduzida pudesse exercer.

Em 1960 foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). A CADEME tinha por finalidade promover em todo território Nacional, a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 1996, p. 52).

Nesse período, junto com as discussões mais amplas sobre reforma universitária e educação popular, o Estado aumenta o número de classes especiais, principalmente para deficientes intelectuais, nas escolas públicas. Sobre isso, Ferreira (1989) e Jannuzzi (1992), esclarecem que na educação especial para indivíduos que apresentam deficiência intelectual há uma relação diretamente proporcional entre o aumento de oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para deficiência intelectual leve nas escolas regulares públicas (MIRANDA, 2003).

Ao longo da década de 60, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes intelectuais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.

Em 1961 foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelecia nos seus artigos 88 e 89, a educação dos “excepcionais”, portanto o direito a educação e a importância de se integrar “sempre que possível” as pessoas com deficiência na educação regular.

Os anos 70 representaram a institucionalização da Educação Especial em nosso país, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiência. Em sua progressiva afirmação prático-teórica, a Educação Especial absorveu os avanços da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, sobretudo de enfoque comportamental.

O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então excluídos do processo educacional. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do “modelo médico”, predominante até então, para o “modelo educacional”. A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT, 1985; 1995; KADLEC; GLAT, 1984).

Em 1971 foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), que em seu artigo 9º delibera a educação especial, resultando um tratamento educacional diferenciado às pessoas com “deficiência física ou mental que tiverem um atraso significativo em relação a idade regular e aos superdotados”.

Apesar de em 1961 a Educação Especial no Brasil ter sido mencionada pela primeira vez na Legislação Educacional, através da Lei 4024/61 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e depois através da 5692/71, somente no inıcio dos anos 60 essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente com a nomenclatura de ”educação dos excepcionais”.

De acordo com MAZZOTTA (1996), a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida em três períodos:

*1854/1956 – marcado por iniciativas de caráter privado: caracterizado por uma abertura de vários institutos e associações de caráter privado que se destinava a acolher, ensinar e dar atendimentos às pessoas com deficiências que pudessem custear tal assistência e a aquisição do primeiro livro impresso em braile para os cegos.

*1957/1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional: vamos encontrar iniciativas oficiais e de âmbito nacional. O governo federal assumiu o atendimento educacional aos excepcionais com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim, instituindo ações específicas para o atendimento dos portadores de deficiência auditiva, visual e mental. Neste período também a educação especial apareceu na política educacional brasileira, como: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957, Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) em 1960, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) em 1960, Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1972, Secretaria de Educação Especial (SESPE) em 1983, Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) em 1990, Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) em 1990, dentre outras.

*1993/... – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. Este período se inicia com um marco referencial: a Declaração de Salamanca (1994), na Espanha que teve como objetivo promover a atenção em relação às pessoas com deficiências. Ainda podemos destacar: O projeto Educar na Diversidade, Programa Interiorizando Braille, o Programa Interiorizando Libras, o Programa PROINESP com a formação para o uso das tecnologias da informação e comunicação e os projetos de formação para atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual, surdocegueira e altas habilidades/superdotação, o Programa de Apoio à Educação Especial – (PROESP), Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica CNE/2001, definindo que “o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais terá início na educação infantil”, Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil MEC/2004, orientando que “a educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças”, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, visando promover um reforço da obrigação do país em prover a educação, Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 3.956/2001 reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, da qual o Brasil é signatário, dentre outras (BRASIL, 2008, 2005, 1997).

Assim esta investigação científica tem como objetivos identificar e discutir políticas públicas de educação inclusiva nas últimas décadas. É uma pesquisa teórica de caráter expressivo às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Legislações mestras da Educação Inclusiva no Brasil

Constituição Federal

A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, em seu Art. 208, estabelece a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo-se, assim a matricula de crianças com deficiências na escola regular de ensino e o atendimento educacional especializado de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

No Art. 206, inciso I, estabelece que o ensino seja ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Mais adiante no Art. 208, inciso III, assegura a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento escolarizado e o AEE aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A escola regular ainda busca alternativas para conduzir a inclusão de crianças deficientes. Estão desinformadas, mal estruturadas, não possuem espaço físico adequado para o atendimento extra turno no AEE e os professores ainda resistem a esta modalidade de ensino.

É interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de ser alcançados. “Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela” (MANTOAN, 1997, p.77).

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - Lei 4.024 de 20/12/1961 atesta no seu Art. 2º que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Ao tratar da escolarização das pessoas com deficiências, ela traz no título “Da Educação dos Excepcionais” – essa era a terminologia usada na época – (Art. 88 e 89) deveria no que fosse “possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a segunda LDB brasileira – Lei 5.692. Em seu Art. 9º consta que:

> [...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

A mais explícita das LDBs e vigente até os dias atuais é a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, trata no Art. 2º e 3º que a educação tem por "finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para a cidadania" e que deverá ser ministrado entre outros incisos, com "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com garantia de padrão de qualidade".

No seu Art. 4º, o Estado garante que é seu dever garantir educação escolar pública e obrigatória para todos os alunos do ensino fundamental, "inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria", e no inciso III, afirma que "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino".

Pela primeira vez nesta LDB, aparece um Capítulo totalmente dedicado à Educação Especial. No Art. 58 ficou registrado que "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". Os pontos da Lei são:

> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
>
> § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Ainda neste capítulo aparece o Art. 59, que menciona que os sistemas de ensino deverão assegurarão aos "educandos com necessidades especiais":

> I –currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
>
> II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
>
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
>
> IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
>
> V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Finalizando o Capítulo destinado à Educação Especial, o Art. 60 esclarece que os

> [...] órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL, 1996).

Num parágrafo único termina afirmando que o:

> Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Assim sendo, a ação dos envolvidos no processo educativo das crianças com deficiências tem um discurso falho e incompleto, produzindo assim pouco ou nada de conhecimento para os envolvidos, gerando discriminações e preconceitos em relação aos alunos deficientes.

Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva é tema de discussões na área educacional em se tratando de um assunto que produz muita discussão nos meios acadêmicos.

A Inclusão Escolar é uma modalidade de ensino que deve sobrepor a contemplar as crianças com deficiências físicas ou cognitivas, ou com múltiplas deficiências numa mesma sala de aula com alunos representativos da normalidade na escola regular.

A legislação tem avançado e coloca as pessoas com deficiências em pé de igualdade com as outras pessoas para frequentar as escolas e usufruir de todos os benefícios que ora possam ter, pois a escola visa à formação de todos, independente de ser deficientes ou não.

A Educação Inclusiva implica em mudança de paradigma que visa uma educação transformadora em benefício de todos. Alunos com desempenhos diferentes alcançarão o mesmo objetivo na sala de aula, que é a aprendizagem.

A inclusão implica mudanças: questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela implica mudanças de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, “para que obtenha sucesso na corrente educativa geral, é uma provocação, cuja intensão é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula” (MANTOAN; SANTOS, 2010).

A prática educativa das escolas regulares indica que os docentes não possuem preparação mínima para trabalhar com alunos com deficiência. Em contrapartida, a prática educativa das escolas especiais indica que os docentes também não estão preparados para o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, porque construíram suas práticas nas dificuldades específicas de cada deficiência. Ambas estão imobilizadas diante

da realidade da inclusão de alunos deficientes porque, historicamente, Educação Especial e Educação Comum foram tratadas isoladamente. Para estabelecer um diálogo, é necessária uma mediação entre essas duas modalidades de ensino que foram tradicionalmente separadas.

Mantoan, (2006) afirma: a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical de todas as crianças com deficiências, sem exceção. Todas devem frequentar a sala de aula das escolas regulares. Implica em mudanças de perspectiva educacional, não atinge somente os alunos com deficiência, mas todos aqueles que tiverem dificuldades de aprendizagem.

Mantoan, (2006) ainda é enfática quando esclarece que o radicalismo da inclusão é o fato de exigir uma mudança de paradigma educacional. Na perspectiva inclusiva, extingue-se a subdivisão dos sistemas escolares: educação especial e regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar ou trabalhar à parte alguns alunos abolindo por completo os serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar das salas de aceleração, das turmas especiais, dentre outros.

Mantoan (2006) afirma que:

> [...] a metáfora da inclusão é o caleidoscópio. Essa imagem foi bem descrita por Marsha Forest, que assim se refere ao caleidoscópio educacional: *O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado* (grifo da autora) (MANTOAN, 2006, p. 20).

A inclusão escolar propicia a todos os alunos independentes de serem ou não deficientes, a oportunidade de se desenvolverem em todos os aspectos de sua vida, pois a convivência com o outro, seja do aluno com deficiência com o “normal” ou vice-versa, enriquece sobremaneira o aprendizado de todos na classe.

A educação inclusiva segundo Mantoan; Santos (2010) é uma ação educacional humanística, democrática, amorosa, mas não piedosa, que percebe o sujeito em sua singularidade e que tem como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos os aprendizes independente de possuir deficiência ou não.

Considerações Finais

A educação inclusiva sofreu e sofre várias transformações durante todos estes anos. Apesar de muitas legislações que amparam a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotaçao, ainda existem muitos entraves que barram a escolarização destes indivíduos. Muitos deles não chegam nem a frequentar uma escola especial, tão pouco matriculados numa escola regular como legislações brasileiras esclarecem e colocam como direitos deles.

Todo o arcabouço legislativo em favor da inclusão de alunos com necessidades específicas são favoráveis a interação e o aprendizado deles dentro da educação básica e na escola regular. Mas é importante salientar que há pais e/ou responsáveis que não colocam seus filhos na instituição educacional comum por medo ou receio de que serão

discriminados, serão motivo de chacotas, de zombaria e de outros tipos de atitudes por parte de professores, pessoal da escola, colegas e pais destes colegas. Além claro do preconceito por parte da sociedade.

Trabalhar na perspectiva inclusiva significa respeitar os diferentes saberes e educar para a inclusão consiste em rever paradigmas e quebrar preconceitos, sendo necessária uma mudança na escola. A inclusão nunca ocorrerá enquanto a sociedade se sentir no direito de escolher quais serão incluídos. O preconceito inerente em muitos profissionais da educação, na sociedade e em muitos familiares, impede muitos destes profissionais de levar adiante o direito da criança com deficiência de ser incluída na escola regular. É uma tarefa que não será fácil para a escola e nem tampouco para os que deverão ser incluídos. É necessário um novo olhar, ter uma prática pedagógica reflexiva, posicionar-se diante dos momentos conflituosos de forma consciente, buscando uma educação comprometida com a realidade apresentada.

Referências

APAE-BRASIL. **Rede APAE e sua história**. Disponível em: http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2. Acesso em 26/08/2013.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. p. 21-51.

BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Portaria nº 138 , de 04 de abril de 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Revista Inclusão – **Ministério da Inclusão**. Brasília: out. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf . Acesso em 26/082013. .

_____. Ministério da Educação do Brasil. **Novos caminhos para a educação superior Secretaria de Educação Superior do MEC**. 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman;task... Acesso em 10/02/2013.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiv**a. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso. **Fórum permanente do Ensino Religioso**. 1996.

_____. Ministério da Educação de Brasil. **Sistema Educativo Nacional do Brasil. Educação Especial.** Organização Dos Estados Ibero-Americanos Para a Educação (OEI – PROJETO OEI/BRA). Out. 2002. p. 155-163.

_____. Plano Nacional de educação. **Lei nº 10.172, de 09/01/2001**. Brasília. DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ res2b.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**. Diretrizes Nacionais para a Educação para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial – MEC: SSEEP, 2001. 79 p.

_____. **Senado Federal. Plano Nacional de Educação.** Brasília: Plano, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretária de Educação Especial. **Parâmetros Nacionais Curriculares:** Adaptações Curriculares. Brasília: MEC: SEF: SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Portaria de nº 1.679. Brasília:** MEC: SEESP, publicada em 02 de dezembro de 1999.

_____. Secretaria de Educação Especial – **Deficiência Mental.** Brasília: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas nº. 3).

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 1996.

_____. MEC. **Polıtica Nacional de Educação Especial**. SEESP, Brasília. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 15/07/2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs-outubro/Anexo%20Inf%2080%20Verso%20Preliminar%20-%20Politica%20Nacional%20de%20Educao%20Especial.pdf. Acesso em 30/03/2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21/07/2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. Práticas Institucionais e Exclusão Social das Pessoas Deficientes. In: **Conselho de Psicologia. Educação Especial em Debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. (p.37-45).

_____. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAOPIPPD-**Centro de Apoio Operacional das Promotorias de defesa dos Direitos do Idoso e da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: Disponível em**: http://www.ppd.caop.mp.pr.gov.br/ Acesso** em 20/08/2013.

DECHICHI, Claudia. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. 245p, Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

FERREIRA, Júlio Romero. **A construção escolar da deficiência mental.** 1989. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

GLAT, Rosana. **A integração social do portador de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

GOLDFELD, Márcia. A Criança Surda. **Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio Interacionista.** São Paulo: Plexus Editora, 2001.

_____. **A criança surda.** São Paulo: Pexus, 1997 A criança surda. São Paulo: Pexus, 1997.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XIX. Campinas: Autores Associados, 2004, 243 p. Coleção Educação Contemporânea.

_____. **A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

_____. **A luta pela educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JIMENEZ, R. Bautista (org) **Necessidades educativas especiais**. Dinalivro: Lisboa, 1994.

KADLEC, Verena Pamela Seidl e GLAT, Rosana. **A criança e suas deficiências**: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1984.

KRAMER, Sonia. **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche/pré-escola:** questões teóricas e polêmicas. In: KRAMER, Sonia. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado:** políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006, 64p.

_____. **Ser ou estar, eis a questão:** explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

_____. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especia**l. São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, Enicéia, Gonçalves**.** A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

_____. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MIRANDA. Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial.** Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental. São Paulo: Unimep, 2003.

RIBEIRO, Marilena Vasconcelos (MBES/CDB). **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência: um guia para as organizações de trabalhadores.** Brasília: CORDE, Coordenadoria Nacional para integração de pessoas portadoras de deficiências, 1994.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

O PÚBLICO E O PRIVADO NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Jacqueline Lopes Freire[1]
Mário Borges Netto[2]

[1]Universidade de Uberaba (UNIUBE), jacquelinelfreire@gmail.com
[2]Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mbn.ufu@gmail.com

Sem financiamento

GT: 01 Políticas públicas educacionais

Resumo
Nesse texto nos propomos problematizar o pretendido caráter democrático do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, apresentamos o processo histórico de sua construção, seus proponentes, signatários e apoiadores. A partir de informações e dados sobre o envolvimento de organizações sociais, financiadas por grandes grupos econômicos do mercado, no processo de reforma curricular da educação básica, analisamos a elaboração da Base e o que representou a exclusão das organizações representativas dos trabalhadores/as e pesquisadores/as da educação do processo. Concluímos que um processo que pretende ser democrático não pode privilegiar um seguimento da sociedade em detrimento de outros. E ao estabelecer o mercado como principal interlocutor no processo de reforma curricular, o Ministério da Educação (MEC) silencia e negligencia as entidades do setor público e confere caráter privatista e mercantil à educação ofertada pelo Estado.

Palavras-chave – Educação. Aparelhos privados de hegemonia. BNCC.

THE PUBLIC AND THE PRIVATE IN THE PREPARATION OF THE NATIONAL CURRICULAR COMMON BASE

Abstract
In this text we propose to discuss the intended democratic character of the process of elaboration of the National Curricular Common Base (NCCB). For that, we introduce the historical process of its construction, its proponents, signatories and supporters. From information and data on the involvement of social organizations, financed by large economic groups of the market, in the process of curriculum reform of basic education, we analyzed the elaboration of the Base and what represented the exclusion of the workers' representative organizations and researchers of process education. We concluded that a process that intends to be democratic cannot privilege a part of the society to the detriment of others. And when establishing the market as main interlocutor in the process of curricular reform, the Ministry of Education (MEC) silences and neglects the entities of the public section and gives privatist and mercantile character to the education offered by the State.

Keywords – Education. Basic education. Hegemonic 'private' apparatus. NCCB.

Texto

Temer homologa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa foi a notícia veiculada pelo jornal *O Globo,* no dia 20 de dezembro de 2017, e de tantos outros jornais e meios de comunicação de massa. Junto à Reforma do Ensino Médio, a Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que congela os gastos públicos com saúde e educação, dentre outras, a homologação da BNCC compõe o conjunto de reformas educacionais engendrado pelo Estado brasileiro.

Sob vaias e aplausos, a BNCC se tornou um dispositivo legal oficial que determina a todas as redes de ensino no país que adequem seus currículos às diretrizes nela estabelecidas. As controvérsias geradas pelo documento em questão se relacionam tanto com o seu conteúdo, quanto a forma como foi dado o processo de sua elaboração. Sobre o seu conteúdo tem-se a retomada de um perfil formativo de caráter pragmático, alinhado às necessidades do mercado de trabalho, fundamentado teoricamente pela pedagogia das competências. Trata-se de uma formação que não privilegia o ensino e aprendizagem dos conteúdos clássicos que possibilita o sujeito compreender a realidade para atuar nela, mas, o desenvolvimento de habilidades e comportamentos pragmaticamente úteis, voltados para o resultado. Esse perfil formativo é muito característico nos contextos de crises econômicas e de governos alinhados estreitamente às orientações educacionais das agências do mercado internacional.

Quanto ao processo de construção do documento da Base, foi um movimento que durou dois anos e pretendeu ser democrático. O Estado, a cada versão do documento que era elaborada, submetia o documento às contribuições de pareceristas especializados convidados pelo MEC e da sociedade, por meio de seminários, audiências públicas e participação por meio do Portal da Base disponibilizado pelo MEC. Foi um processo aberto à participação da população, sem dúvida, contudo, questionável o seu caráter democrático.

O Estado, por meio do MEC, estabelece com três organizações sociais, em tese autônomas e não vinculadas ao Estado e ao mercado, a interlocução e a responsabilidade da elaboração do documento, a saber, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Movimento pela Base Nacional Comum. À primeira vista, trata-se de representantes da sociedade civil, no entanto, as mesmas representam organizações sociais, financiadas por grandes grupos econômicos do mercado nacional e internacional. Além disso, a escolha desses interlocutores excluiu formalmente do processo as organizações e entidades históricas de representação de trabalhadores/as e pesquisadores/as da educação e das universidades.

Sobre esse processo de construção da BNCC, expressão de um movimento de reforma curricular para a educação básica, é que trataremos nesse texto. Focaremos na relação Estado e mercado, estabelecida por meio da parceria entre MEC, CONSED, UNDIME e Movimento pela Base, para problematizar o pretendido caráter democrático do processo de elaboração da BNCC. Para tanto, apresentaremos o processo histórico de sua construção, seus proponentes, signatários e apoiadores. A partir de informações e dados sobre o envolvimento de organizações sociais, financiadas por grandes grupos econômicos do mercado, no processo de reforma curricular da educação básica, analisaremos a elaboração da Base e o que representou a exclusão das organizações representativas dos trabalhadores/as e pesquisadores/as da educação do processo. Por fim, tecemos nossas considerações.

Uma educação pública a serviço do mercado: a elaboração da Base Nacional Comum Curricular

Em 15 de Dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi votada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) após um longo período de debates e estudos entre diferentes grupos do sistema de ensino e da sociedade civil organizada brasileira. Homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, na quarta-feira, 20 de dezembro de 2017, foi referendada na Resolução nº 2 do CNE/CP, a qual foi publicada em 22 de Dezembro de 2017. Em meio a uma tumultuada recepção dos espectadores, em um cenário mesclado por protestos, críticas e aplausos, o documento está oficialmente vigente e determina aos entes federados, em conjunto com as redes de ensino, a tarefa de adequar seus currículos às diretrizes estabelecidas.

A BNCC, como um conjunto de referenciais curriculares para a educação infantil e ensino fundamental, foi elaborado após 29 anos da determinação contida na lei fundamental, a Constituição Federal de 1988. A elaboração e fixação da Base (como denominaremos a BNCC neste texto) foram expressas no artigo 210 que exige da União a fixação de conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988).

Idêntica expectativa foi enunciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em seus artigos 9º e 26º, na qual compete à União elaborar diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica

comum, para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. (BRASIL, 1996). Em meios a propostas outras de regular os conteúdos curriculares para uma educação mínima, e atendendo a instrução da LDB, em 1997 foram lançados pelo Governo Federal os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que orienta a elaboração curricular para o Ensino Fundamental e Médio. A despeito de ser a primeira resposta aos anseios da constituinte de 1988, os PCNs não possuem um viés diretivo e detalhado com as especificidades e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como ocorre com a Base.

Por fim, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, a Base deveria ser implantada até o segundo ano de vigência deste, o que ocorreria no decorrer do ano de 2016, para a garantia de direitos e alcance de estratégias de ensino, em uma formatação elaborada por intermédio do diálogo entre todos os entes federados. O PNE cita a elaboração da Base como uma estratégia para a consecução da meta 7 do Plano, que visa o fomento da qualidade da educação a partir do aumento dos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Portanto, como produto de comandos constitucionais, a Base é compreendida oficialmente como um

> documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017).

Estruturada a partir dos princípios do desenvolvimento de competências, a Base engloba e propõe saberes escolares adequados às habilidades, atitudes e valores tidos como necessários para a formação do educando, de modo que as decisões pedagógicas devem ser orientadas para o alcance de tais habilidades. A normativa tomou espaço no cenário educacional com a pretensão de ser àquela de maior alcance e participação dos atores sociais na sua elaboração. Estes, enquanto sociedade civil organizada, composta por profissionais da educação, cidadãos, entidade de classes, sindicatos, Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), dentre outros, foram convocados a emitirem comentários por intermédio de audiências públicas, seminários, e através do portal do Ministério da Educação e da própria Base.

A partir de 2015 o documento começou a ser elaborado, capitaneado pelo MEC em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) sob assessoria pedagógica do Movimento pela Base Nacional Comum, organização social que se tornou interlocutor privilegiado do Estado. A primeira versão da Base passou por consulta pública online que recebeu mais de 12 milhões de contribuições e manifestações, sendo que a metade foi produzida por 45 mil escolas que se cadastraram no Portal da Base. Segundo o documento Consulta pública concluída, disponível no sítio eletrônico da História da Base[1], nas escolas

[1] Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio

aconteceram os debates que envolveram alunos, famílias, comunidades e profissionais da educação. Ao todo foram mais de 300 mil cadastros no sítio eletrônico, dos quais 207 mil de professores, que contaram com a organização e apoio do CONSED e da UNDIME. A primeira versão recebeu 90 pareceres de professores especialistas de diferentes Instituições de Ensino Superior, encomendados pela equipe organizadora.

Para a elaboração da segunda versão da Base, foram acolhidas, segundo os organizadores, as principais críticas e as contribuições mais relevantes sobre o documento. Após a sistematização das contribuições, a segunda versão foi publicada em maio de 2016. No período de 23 de junho a 10 de agosto do mesmo ano, foram realizados seminários em todo território nacional sobre a nova versão do documento. Foram 27 plenárias, em 25 estados e no Distrito Federal, e contou com 9.275 participantes. Em abril de 2017, foi publicada a terceira versão do documento que foi enviada ao CNE pelo MEC para homologação. Entre junho e setembro de 2017 ocorreram as audiências promovidas pelo CNE e em dezembro a homologação da Base para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os esforços do Governo Federal para conferir ares democráticos ao processo de elaboração da Base foram notáveis, contudo, algo nos chama a atenção e nos permite problematizar a participação da sociedade no processo, a saber: a escolha, pelo MEC/CONSED/UNDIME, do seu principal interlocutor na construção do documento, o Movimento pela Base Nacional Comum. Um olhar atento aos documentos produzidos e publicizado no sítio eletrônico da Base é possível notar a proximidade entre o MEC, a partir da gestão de Mendonça Filho, e o referido movimento, no que tange os debates sobre a BNCC.

O Movimento pela Base se autodenomina como um grupo não governamental de profissionais da educação que atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. Dentre suas atividades, promove debates, produz estudos sobre reformas educacionais e investiga os casos de sucesso em outros países[2]. Trata-se de uma organização patrocinada e apoiada por uma parcela do empresariado brasileiro interessados nas reformas da educação nacional. Dentre as entidades que apoiam institucionalmente o Movimento (termo utilizado neste texto para se referir ao Movimento pela Base Nacional Comum) encontram-se fundações e institutos que por anos estão envolvidos, direta e indiretamente, na formulação e na gestão de políticas educacionais no país: Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú BBA e o Todos pela Educação.

O caminho aberto pelo MEC ao Movimento, por si só, já é suficiente para questionar o caráter democrático da construção da Base. Ao privilegiar o movimento do empresariado brasileiro como interlocutor na elaboração da BNCC, negligencia e despreza as entidades históricas de representação dos trabalhadores da educação, pesquisadores e das universidades, tais como, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de História (ANPUH), Associação Brasileira de Currículo

[2] Informações extraídas do sítio http://movimentopelabase.org.br/

(ABdC), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), dentre outros.

Não estamos defendendo que o MEC deveria ter feito o inverso, chamar as entidades vinculadas ao setor público em detrimento do empresariado, contudo, quando se pretende promover um debate e construir um processo democrático, os diversos segmentos da sociedade civil organizada deveriam ser ouvidos e não somente o empresariado. À exemplo desse distanciamento e silenciamento por parte do MEC em relação às entidades de representação do setor público, quanto ao processo de elaboração da Base, seis entidades[3] tornaram público um ofício elaborado conjuntamente que foi enviado ao Sr. Cesar Callegari, presidente da Comissão da BNCC, do CNE. No ofício foi solicitado respostas sobre as Notas Públicas encaminhadas como contribuições fundamentadas e circunstanciadas ao debate sobre a terceira versão da BNCC, por ocasião das diversas Audiências Públicas realizadas em cada região do país, entre julho a setembro de 2017. (ANFOPE et al, 2017). Diz o ofício:

> A representatividade dos coletivos levando em consideração as limitações e incompletudes do processo de proposição e discussão da BNCC, atualmente em curso no CNE, e visando, assegurar amplo diálogo democrático e pedagógico sobre a dinâmica curricular, o papel dos sistemas de ensino, das instituições educativas e de seus profissionais no escopo da BNCC, bem como, sua articulação com a melhoria da Educação Básica, solicitam que a Comissão Bicameral do CNE aprofunde o debate, dê retorno a manifestação das entidades, apresente e discuta o parecer e a minuta em audiência pública. (ANFOPE et al, 2017, p. 1-2).

Os signatários do ofício, por considerarem que essas entidades representam segmentos importantes de educadores/as e de pesquisadores/as no campo da educação, vislumbraram que suas análises e propostas sobre a BNCC fossem consideradas, salvaguardando o seu direito de opinar sobre a Base e reivindicar o debate democrático como princípio de construção dos currículos escolares. Neste sentido, as entidades solicitaram à Secretaria Executiva do CNE a suspensão da votação da BNCC. Após a homologação da Base, a ANPED e a ABdC lamentaram como o processo foi conduzido, da elaboração à homologação, que aspirou ser democrático, mas que não consultaram à comunidade educacional se expressando como uma afronta à condição democrática de gestão da educação. (ANPED; ABdC, 2017).

AANPUH foi outra entidade que manifestou seu descontentamento em relação ao modo como o MEC conduziu o processo de elaboração da Base. Em documento público em seu sítio eletrônico, a ANPUH pontuou que a construção de uma proposta curricular envolve decisões importantes sobre a definição, seleção e organização de conteúdos, métodos de ensino e processos avaliativos. Por isso, defendeu que a elaboração da BNCC deveria assegurar amplo debate que possibilitasse a expressão de opiniões e a construção de consensos. E

[3] ANFOPE; ANPED; ANPAE; Forumdir; CEDES e ABdC.

sugeriu a dilação do prazo e a construção de um novo calendário e nova programação com a participação das entidades coletivas. Destacou no documento que a entidade não havia sido convidada pelo MEC para integrar o debate e para se manifestar sobre o documento. E reforçou dizendo que a participação de seus associados nas discussões e na elaboração da Base, credencia a ANPUH como agente do debate, mas não formaliza a entidade como interlocutora no processo. (ANPUH, 2017).

Podemos considerar que ao privilegiar o empresariado brasileiro, representado pelo Movimento pela Base, como interlocutor na elaboração da BNCC, em detrimento do diálogo com as entidades representantes dos segmentos de educadores/as e de pesquisadores/as no campo da educação, expressa a estreita relação entre o Estado brasileiro e os interesses do mercado com a educação nacional. As fundações e institutos que apoiam e mantém o Movimento são segmentos de Empresas Nacionais (e multinacionais), representantes das mesmas no terceiro setor, cuja finalidade é alinhavar os objetivos da educação nacional (pública e privada) aos ditames do mercado. Essas empresas envolvidas na elaboração da BNCC são as mesmas que sustentam o Todos pela Educação e que, por meio deste, interferiu sistematicamente na elaboração do PNE de 2014 e, ainda, firmam parcerias com o CONSED e a UNDIME. O Quadro 1, apresentado na sessão final deste texto, explicita o que foi dito anteriormente.

Pode parecer, mas tudo isso não é contraditório quando se trata de uma sociedade capitalista. A concepção ampliada de Estado de Antonio Gramsci nos auxilia compreender a relação sociedade, Estado e mercado. A teoria gramsciana parte da descoberta de Marx e Engels no campo da teoria política, qual seja, a afirmação do caráter de classe do Estado e de todos os seus fenômenos e ações. Segundo a teoria marxiana[4], a gênese e finalidade do Estado residem na divisão da sociedade em classes, que por sua vez decorre das relações sociais e de produção. A sua função seria a de conservar e reproduzir tal divisão, garantindo os interesses particulares de uma classe que se colocam como interesse geral da sociedade. Para Marx e Engels, o aparelho estatal, historicamente, foi gerido pela classe dominante ou por seus representantes, o que torna o Estado o balcão de negócios da burguesia. (MARX; ENGELS, 2010).

Gramsci parte dessa premissa e amplia a concepção de Estado. O referido pensador viveu em um contexto histórico em que o Estado e suas ações se complexificaram. Ele pôde verificar que, com a intensificação dos processos de socialização da participação política (formação de sindicatos, de partidos políticos de massas e de trabalhadores, sufrágio universal, etc.), surgia uma esfera social, dotada de leis e de funções relativamente autônomas e específicas, seja em relação ao mundo econômico, seja em relação ao Estado, a saber, a sociedade civil.

Essa descoberta leva Gramsci (2007) a distinguir duas esferas essenciais no interior do Estado, entendido aqui em sentido amplo: sociedade política e sociedade civil. A sociedade política (Estado em sentido estrito ou Estado coerção) é formada pelo conjunto dos mecanismos

[4] Denominamos de **marxiana** aquilo que é característico da teoria produzida por Marx e Engels. O que é produzido por intelectuais que utilizam do marxismo para elaborar suas teorias, denominamos de **marxista**.

por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da violência, que podem ser identificados como aparelhos de repressão sob o controle das burocracias executivas e policial-militar. Dentre eles estão o conjunto de leis, a polícia e o aparato militar. A sociedade civil é formada precisamente pelas organizações, instituições, responsáveis pela elaboração e difusão de ideias. Compreende o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações e associações profissionais e empresariais, organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massas), etc. A materialidade social da sociedade civil, Gramsci a chamou de aparelhos privados de hegemonia: organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política.

Ambas estruturas conjugadas formam a concepção ampliada de Estado em Gramsci. A conotação de classe está presente na estrutural estatal, sua finalidade é conservar ou promover uma determinada base econômica (estrutura), conforme os interesses de uma classe social fundamental. O modo de encaminhar essa conservação ou promoção adquire nova configuração através da sociedade civil (ou aparelhos privados de hegemonia), as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para suas posições e interesses, mediante a direção política e ideológica, garantindo o consenso. Quando falha o consenso, ou não é suficiente para conquistar e manter a hegemonia, a sociedade política (o Estado coerção) é chamada a agir para exercer a coerção e o uso da força. (GRAMSCI, 2007).

Nesse sentido, o que uma hegemonia estabelece é um complexo sistema de relações e de mediações, cujo objetivo seja a capacidade de direção dos grupos subalternos pelos grupos hegemônicos. Na teoria gramsciana, no capitalismo avançado não seria possível a organização do poder somente pelo uso da força, pois envolve, além disso, um conjunto de atividades econômico-produtivas, culturais e ideológicas que organizam o consenso e permite o desenvolvimento da direção.

> A existência da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e tendências dos outros grupos sobre os quais a hegemonia deve se exercer, e que um certo compromisso de equilíbrio deve ser estabelecido, quer dizer, que o grupo dirigente deve fazer sacrifícios de natureza econômico-corporativa. Mas, não há dúvida alguma, que, apesar da hegemonia ser ético-política, ela deve ser também econômica, deve necessariamente estar baseada na função decisiva exercida pelo grupo dirigente nos setores decisivos da atividade econômica (GRAMSCI, 2007, p.1591[5], tradução nossa).

Em outras palavras, a necessidade de conquistar o consenso ativo e organizado como base para a dominação de classe – uma necessidade gerada pelo desenvolvimento do capitalismo e a ampliação da socialização da política – criou e renovou instituições sociais (os aparelhos privados de hegemonia) enquanto palco das relações sociais de hegemonia.

[5] "Il fatto dell'egemonia presuppone indubbiamente che sia tenuto conto degli interessi e delle tendenze dei gruppi sui quali l'egemonia verrà esercitata, che si formi un certo equilibrio di compromesso, che cioè il gruppo dirigente faccia dei sacrifizi di ordine economico-corporativo, ma è anche indubbio che tali sacrifizi e tale compromesso non possono riguardare l'essenziale, poiché se l'egemonia è etico-politica, non può non essere anche economica, non può non avere il suo fondamento nella funzione decisiva che il gruppo dirigente esercita nel nucleo decisivo dell'attività economica".

No pensamento de Gramsci (2007), a sociedade civil se caracteriza como o lugar onde se decide a hegemonia, onde se confrontam diversos projetos de sociedade, até prevalecer um que estabeleça a direção geral na economia, na política e na cultura.

Se voltarmos o olhar para o processo de concepção e elaboração da Base e para seus proponentes e signatários, é possível perceber os aparelhos privados de hegemonia em movimento. Transvestidos de organizações não governamentais, em tese, independentes, Movimento pela Base, CONSED e UNDIME arregimentam organizações sociais financiadas por grandes grupos econômicos do mercado e ao estabelecer íntima relação de parceria com o MEC, se torna o principal interlocutor da sociedade brasileira na elaboração da BNCC. Esse movimento entre Estado (MEC) e sociedade (Movimento pela Base, CONSED e UNDIME), além de conferir ares democráticos ao processo e o legitimar, assegura os interesses dos grupos hegemônicos expressos pelas tendências do mercado mundial. Disso é possível perceber as condicionantes mercantis nas reformas da educação pública.

O envolvimento das empresas destacadas no Quadro 1 na elaboração e gestão de políticas educacionais não é fortuito e está para além dos interesses que envolvem uma educação de qualidade para o país. O empresariado nacional, por meio de seus institutos e fundações, apoiam as reformas educacionais como forma de sinalizar aos investidores estrangeiros o grau de confiança que a economia nacional pode oferecer. Em entrevista à rádio CBN, em setembro de 2017, o presidente do Banco Central, Ilan Goldfajn, ex-economista-chefe do Banco Itaú, explicou o ressurgimento da onda de otimismo entre a elite financeira global sobre o Brasil. Segundo Goldfajn, o mercado financeiro aplaudiu as reformas educacionais. Nas palavras do economista

> Houve uma mudança, já faz vários meses, na direção da política econômica: teve uma responsabilidade maior em termos de contas públicas, teve reformas como o teto dos gastos, que foi aprovado no final do ano passado, teve algumas outras reformas como a reforma trabalhista, **a reforma da educação**, teve mudanças que permitiram os leilões... (GOLDFAJN, 2017, apud, BORGES, 2017, s/p.).

Nota-se disso que as reformas educacionais brasileiras se sustentam na lógica fundante das expectativas dos investidores internacionais e entusiasmo pela educação brasileira: a educação deixa de ser um direito e passa a ser encarada como um serviço prestado que pode se consolidar como uma mercadoria rentável. Com os cortes nas áreas sociais, viabilizados pela Emenda Constitucional nº 95/2016, a redução do orçamento da educação pública faz do ensino (e tudo que o envolve – consultorias às redes de ensino, produção de material didático, merenda escolar, transporte, dentre outros) uma oportunidade de mercado. Não é à toa que uma parcela das instituições que a apoiam a Base são as organizações que prestam serviços pedagógicos às redes públicas de ensino (municipais e estudais) como o Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e a Comunidade Educativa Cedac, ambas financiadas por grandes grupos econômicos, como Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Votorantim, dentre outros.

Por meio de reformas educacionais chanceladas pelo Estado, as empresas criam reservas de mercado altamente lucrativas e exitosas, investindo pesado em escolas particulares e na prestação de serviços à educação pública. As dificuldades das escolas públicas em angariar recursos financeiros para si, abrem caminho para que o mercado capte os recursos oriundos do orçamento público por meio de contrato de gestão de Parcerias Público Privadas (PPPs). A BNCC confere ao mercado uma estabilidade e previsibilidade para o investimento através das PPPs. Com um documento da natureza da Base, os investidores internacionais passam a contar com uma definição do conteúdo educacional a ser ofertado no ano letivo e isso os permitem a adequar suas mercadorias às demandas das malfadadas redes públicas de ensino. Para ter acesso aos recursos públicos, a estratégia das empresas é investir em gestão educacional ou outros serviços como parcerias para a formação continuada de profissionais das redes municipais e estaduais com o foco nos conceitos do **novo modelo de modernização do ensino**, editoração e venda de apostilas e materiais didáticos adequados à Base, cujo principal consumidor é o Estado nacional e seus entes federados, workshops para seus gestores se qualificarem **segundo a lógica de produtividade empresarial**, e consultorias para traçar a estratégia de adaptação ao novo currículo da educação básica. (BORGES, 2017).

À exemplo do exposto, Cláudia Piccinini, Maria Carolina Pires de Andrade e Rosa Maria Marques das Neves (2017), destacam que a Base se tornou uma fonte de receita para as fundações privadas por meio das PPPs, antes mesmo de ser homologada. As autoras citam a edição do Diário Oficial da União do dia 23 de março, que formalizou a contratação da Fundação Carlos Alberto Vanzolini – especializada em gestão administrativa pública e tem projetos voltados para a formação de professores – para prestação de serviços referentes a implantação da BNCC. A tarefa da Fundação será

> Prestação de serviços especializados para a gestão integrada dos processos necessários à consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3º versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fundamento Legal: Lei 8.666/1993 e alterações. Vigência: 22/03/2017 a 22/03/2019. Valor Total: R$18.923.297,00. (D.O.U nº 57, de 23 de março de 2017, p.23).

Do exposto, podemos perceber que a elaboração e homologação da Base atende prioritariamente (e não somente) aos interesses mercantis, a despeito de estar camuflado de interesse e apelo social e educacional. A implantação e implementação da BNCC, distante de dar respostas aos problemas pedagógicos que envolvem a qualidade da educação pública brasileira, beneficia economicamente o empresariado nacional e internacional. Esse processo, a nós, se expressa como antidemocrático e como um movimento de privatização da educação brasileira, ainda que velado. Entendemos que ao beneficiar o setor privado à custa do orçamento público e, no mesmo movimento, inserir nos currículos das escolas públicas princípios de formação de caráter pragmaticamente útil ao mercado, implementa valores econômico-mercantis na forma e no modelo de gestão da educação pública. Isso representa o processo generalizado e contínuo de privatização e desmonte da educação e da escola pública brasileira, tão recorrente na nossa história.

As reformas educacionais que estão em andamento não podem ser vistas como um fim em si mesmo, elas exprimem de forma apropriada a lógica contemporânea do neoliberalismo, do individualismo, da flexibilidade e da instabilidade da vida social e do indivíduo. Por isso, há uma coerência entre as reformas educacionais e as reformas que flexibilizam a legislação brasileira sobre os direitos sociais. A reforma trabalhista, a Emenda Constitucional nº 95/2016, a lei de terceirização das atividades fins, a lei que regula as Organizações Sociais (OS) e as PPPs, tudo faz parte de um conjunto de medidas de desresponsabilização social do Estado e de implantação de uma lógica privada na administração pública.

Considerações finais

Como vimos, a elaboração da BNCC foi um processo controverso, aberto à participação da sociedade por canais de natureza democrática, tais como, audiências públicas, seminários e internet. Foram muitas participações, muitas vozes ouvidas, mas poucas receberam o tratamento privilegiado do Estado como o Movimento pela Base. As tentativas do governo federal em mostrar o caráter democrático da construção da Base, por meio da ampla participação da sociedade, e a exclusão formal do debate das entidades de representação dos trabalhadores/as da educação nos foram suficiente para problematizar o seu processo de construção.

A BNCC é um documento oficial legítimo, por isso produto das relações sociais de um determinado tempo histórico. A análise de sua elaboração deve ser contextualizada para que os conteúdos de suas entrelinhas sejam evidenciados. Desse exercício analítico e interpretativo verificamos que o caráter democrático do processo se esvai quando se escolhe e privilegia uma organização social como principal interlocutora em detrimento das demais.

Ao problematizarmos o que torna o Movimento pela Base um interlocutor privilegiado do Estado na construção da Base, vem à tona os interesses de classe aos quais a reforma curricular em questão buscou dar respostas. O que se evidenciou foi a estreita relação entre os interesses do mercado e as iniciativas estatais para a educação, consumada na homologação da BNCC, o que demonstra a quem serve a Base.

Mesmo que o texto indique que a BNCC beneficia economicamente e políticamente o empresariado nacional e internacional, defendemos que não há maniqueísmo nas ações do MEC. Nossas análises nos permitem afirmar que as ações estatais por ele empreendidas são próprias de um Estado capitalista, que está estruturado e funciona como um aparelho de classe, garantindo os interesses particulares de um grupo social que se coloca como interesse geral da sociedade. O que não significa dizer que essas relações são mecânicas e amistosamente aceitas. Não! São históricas, sociais e por expressarem a luta de classes são conflituosas e marcadas por acalorados debates. Por isso, a necessidade do MEC em buscar inserir elementos democráticos para o processo de elaboração da Base, para legitimar as suas ações e desconfigurar os privilégios conferidos ao mercado. Foi isso que o nosso texto buscou demonstrar, que por de trás de uma aparência democrática e amistosa, há um conteúdo contraditório e marcadamente privatista nas reformas educacionais em andamento no país.

Referências

ANDRADE, M. C. P. de., NEVES, R. M. C. das., PICCININI, C. L. **Base Nacional Comum Curricular:** disputas ideológicas na educação nacional. Disponível em: http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf Acessado em: 03/07/2019.

BORGES, H. **Sob aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com a reforma do ensino médio**. Disponível em: https://theintercept.com/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financeiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/ Acessado em 02/07/2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** versão encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasília, 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005 de 25 de Junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 26 de jun. de 2014.

BRASIL. Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial,** Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Turim: Einaudi, 2007.

MARX, K., ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola; tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

Ilustrações

Quadro 1 – Apoio institucional/empresarial dos agentes envolvidos na construção da BNCC

Movimento pela BNCC	CONSED	UNDIME	Todos Pela Educação
Fundação Lemann	Fundação Lemann	Fundação Lemann	Fundação Lemann
Instituto Natura	Instituto Natura	Instituto Natura	Instituto Natura
Instituto Inspirare	Fundação Telefônica Vivo	Fundação Telefônica Vivo	Fundação Telefônica Vivo
CONSED	Fundação Itaú Social	Fundação Itaú Social	Fundação Itaú Social
Itaú BBA	Itaú BBA	Fundação SM	Itaú BBA
Instituto Unibanco	Instituto Unibanco	Alana	Instituto Unibanco
Instituto Ayrton Senna	Instituto Ayrton Senna	UNICEF	Instituto Ayrton Senna
Fundação Roberto Marinho	Fundação Roberto Marinho		Fundação Roberto Marinho
UNDIME	UNDIME		DPaschoal
Todos Pela Educação	Todos Pela Educação		Gol – Linhas Aéreas
Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal	Embaixada Americana		Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal
	Gerdau		Gerdau
	Fundação Santillana		Fundação Santillana
	Fundação Victor Civita		Fundação Victor Civita
	UNESCO		Instituto Votorantim
	British Council No Brasil		Instituto Península
			Suzano Papel e Celulose
			Globo
			Fundação Bradesco

Fonte: elaborado pelos autores a partir de informações contidas nos sítios eletrônicos das entidades em destaques.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

MOBILIDADE PAULO FREIRE: A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS LICENCIATURA EM QUÍMICA

Junfanlee Manoel Oliveira Feliciano[1]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, junfanleemanoel@hotmail.com

Agência de financiamento: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

GT: 01 Políticas públicas educacionais.

Resumo
O presente artigo é resultado da análise do Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professores com foco na reflexão sobre o curso licenciatura em Química, para tal o presente autor utiliza sua experiência e relato para desenvolver a escrita enquanto participe desse programa, sendo vinculado a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) no curso de licenciatura em Química. Neste trabalho pretende-se abordar questões que imbricam problemáticas que estão associadas às relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e da imprescindibilidade desta dimensão fazer parte do processo internacionalização dos cursos de Ciências da Natureza e da Terra, principalmente no que tange o curso de licenciatura em Química. A estratégia metodológica utilizada para análise do documento foi Analise do Conteúdo (AC) por Bardin, e Analise Textual Discursiva (ATD), por Moraes, na busca em compreender os conceitos envolvidos e empregados no documento e o cerne das propostas que perpassam as especificidades do curso de licenciatura em Química. Desta maneira, esse estudo traz elementos para refletir sobre o atual processo formativo de graduandos em licenciatura em Química e acerca da necessidade de introduzir dispositivos educacionais para uma formação ampla e integral de professores no processo de internacionalização das licenciaturas.

Palavras-chave – Internacionalização do Ensino Superior. Formação de Professores. Ensino de Química.

MOBILITY PAULO FREIRE: THE INTERNATIONALIZATION OF LICENSE IN CHEMISTRY

Abstract
This article is a work resulting from the analysis of the Paulo Freire Project of Academic Mobility for Students of University Teacher Training Programs focusing on the reflection on the undergraduate Chemistry course. To this end, this author uses his experience and report to develop writing. while participating in this program, being linked to the Federal University of Triangulo Mineiro (UFTM) in the degree course in Chemistry. In this paper we intend to address issues that imbricate problems that are associated with the relations between Science, Technology and Society (CTS) and the indispensability of being part of the internationalization process of the Natural and Earth Sciences courses, especially in the undergraduate Chemistry course. The methodological strategy used for document analysis was Content Analysis developed by Bardin, and Discursive Textual Analysis (ATD) by Moraes, seeking to understand the concepts involved and employed in the document and the proposals that underlie the specificities of the undergraduate degree course. Chemistry. Thus, this study brings elements to reflect on the current formative process of undergraduate students in Chemistry and on the indispensability of incorporating educational devices for a broad and integral formation of teachers in the internationalization process.

Keywords – Internationalization of Higher Education. Teacher training. Chemistry teaching.

Introdução

Neste trabalho compreendemos que todas discussões (co)relacionadas a melhorias em setores educacionais que visa alavancar o desenvolvimento social, político, econômico e intelectual de um país deve ter que como uma de suas prioridades e atenção o processo de formação de professores. Neste sentido, observa-se, porém, que no cenário brasileiro a profissão docente não está associada a está ideia e à vista disto podemos verificar impactos direto na procura por cursos de licenciaturas e desta maneira verifica-se no Censo da Educação Superior, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde há um aumento na procura por diferentes segmentos dos cursos em Instituições de Ensino Superior (IES) e em contraponto a está procura as carreias que são de formação de professores não aumenta na mesma intensidade. No período de 2011 a 2012, houve um crescimento de 4,4% no número de matrículas realizados em cursos de graduação, entretanto, os cursos de formação docente obtiveram um crescimento de 0,75%, considerado baixo quando comparado aos crescimentos dos cursos de graduação. (TORRES et al., 2013, p. 3)

Além desse cenário, podemos elencar inúmeros fatores que evidenciam a desvalorização da carreira docente, entre essas podemos utilizar a relação candidato/vaga nos processos de ingresso nos cursos de graduação em licenciatura que está entre as menos concorridas. Algumas problemáticas que perpassam esse desinteresse por esta profissão emerge no estudo realizado por Caldas (2007), apresentando-se questões como: baixa remuneração, falta e precariedade da infraestrutura para exercício de sua atividade profissional, alto índice de violência no ambiente escolar, diferentes dispositivos de cobranças e repressão que são norteados principalmente

pela exigência de resultados, desenvolvimento de problemas físicos e psicológicos, e a desvalorização da profissão por diferentes instituições da sociedade.

Neste contexto é preciso incorporar-se diferentes estratégias para valorização da carreira docente e entre esses aponta-se como necessidade e alternativa parcerias e ampliação da mobilidade acadêmica internacional no processo formativo de professores no país, incentivando-se assim cada vez mais a elaboração e implementação de diferentes medidas que veem ao encontro de valorizar e melhorar o status e condições de trabalho docente. De acordo com Santos e Almeida Filho (2012, p. 145), o processo de internacionalização deve ser a quarta missão da universidade, além do ensino, pesquisa e extensão, partindo dessa premissa e da necessidade de uma formação integral e ampla de professores ampliando suas vivências e aprendizagem para mobilização de recursos estratégicos, culturais e científicos no ato de ensino, podemos pensar o processo de internacionalização do professor como um eixo tão importante quanto os outros que sustentam a universidade, dessa maneira podemos pensar de acordo com o esquema 1 de como podemos pensar o processo da internacionalização na formação de professores.

Podemos considerar que há presença desses eixos no processo formativo de professores e na universidade possibilita o desenvolvimento de atividades e projetos mais integrado com a realidade contemporânea e globalizada possibilitando espaços formativos para formação de profissionais qualificados e aptos para lidar com as mudanças e tendências mundiais principalmente no que desrespeita ao processo de ensino. Para tal, deve-se ter o processo de internacionalização como prioridade nas políticas educacionais para países emergentes como o Brasil, tornando assim a Universidade como ponto central entre as instituições de ensino forma que deve ser capaz de estabelecer parcerias para conseguir incorporar essa dimensão principalmente na formação de professores.

Portanto, o objetivo deste texto é evidenciar a necessidade da materialização da dimensão da internacionalização em políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para formação de professores que abarquem a mobilidade tanto de licenciandos e docentes que já estão formados. Neste estudo, procura-se apontar por meio do “Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professores”[6] apresentando resultados parciais obtidos por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) e do relato de experiência os possíveis itens que pode estar presente na mobilidade acadêmica para formação de professores de Química que visem o desenvolvimento profissional e dimensional do licenciando que esteja pautado na relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e que busque desenvolver o dimensão investigava (IV) nesse sujeito. Acerca da perspectiva sobre CTSA, Hoffmann (2011, p. 194) aborda que,

> É diante da necessidade de inclusão de aspectos étnicos-ambientais de ciência e tecnologia que surge o conceito CTSA, o qual tem como principais desafios a abordagem de questões socioambientais à luz de suas relações com ciência e a tecnologia.

[6] http://oei.es/xxivcie/PAULOFREIREEDUCACIoN-P.pdf. Acesso em: 14 de junho de 2019

No Brasil sabe-se que nos documentos a abordagem investigativa foi incorporado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o intuito de,

> [...] desenvolvimento de atitudes e valores é tão essencial quanto o aprendizado de conceitos e de procedimentos. Nesse sentido, é responsabilidade da escola e do professor promoverem o questionamento, o debate, a investigação, visando o entendimento da ciência como construção histórica e como saber prático, superando as limitações do ensino passivo, fundado na memorização de definições e de classificações sem qualquer sentido para o aluno. (Brasil, 1998, p.62)

Ao longo do tempo foi construindo-se e (re)significando a compreensão sobre o que seria o Ensino por Investigação (EI) na área de ciências, levando em consideração as ideologias e pensamentos dominantes em um dado momento. Considera-se nos dias de hoje que a utilização da EI como recurso importante para desenvolvimento de habilidades como interpretação, reflexão, trabalha aspectos da retórica e argumentação dentre outras competências possíveis. (Carvalho, 2011, 2013; Sasseron; Machado, 2012; Crawford, 2012; Allchin et al., 2014; Bellucco; Carvalho, 2014).

Metodologia

O processo de escrita deste trabalho utilizou-se além das vivências e experiências do autor na relação mobilidade acadêmica internacional Paulo Freire Brasil-Colômbia na Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o documento que dispõem sobre esse projeto. Para tal, utilizando-se a ATD no documento sobre o projeto de mobilidade Paulo Freire, em seu escopo de análise três grandes etapas, sendo estas: (1°) unitarização; (2°) descrição/ categorização e (3°) interpretação, apresentado no esquema 2 abaixo.

Podemos compreender a ATD principalmente no que tange às etapas de descrição/ categorização e interpretação, como sendo:

> [...] exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 89).

Desta maneira ancora-se uma perspectiva hermenêutica que possibilita uma (re) construção de sentidos e significados, não havendo uma teoria em específico que vai estar unicamente do início ao fim dos trabalhos desenvolvidos, tendo como uma de suas justificativas a pretensão de em grande parte elaborar uma teoria durante o processo de investigação, de maneira que seja necessário para isso fazer,

> [...] simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.75).

Na etapa de analise utilizou-se o *software* Atlas.ti, permite a utilização do recurso Contagem de Palavras, no qual se pretende trabalhar facilitando a análise a nível textual. Sua utilização permitiu observar a frequência de palavras presentes no documento e gerando-se ao final uma tabela no Excel com um total de 2969 palavras e as principais palavres percebendo-se pela elaboração de uma nuvem com as relações de frequência dessas palavras, que possibilitou elaborar as principais categorias que contribuem para analise textual e construção argumentativa.

Resultados e discussões

Percebe-se ao longo da leitura inicial do material o reforço da importância da mobilidade estudantil internacional para formação de profissionais para lidar com problemáticas atuais da sociedade trazendo a necessidade de compreender os desafios ibero-americano no que desrespeito a prática docente. Como é possível observar na imagem 1 pela nuvem obtida no software Atlas.ti a presença de termos importantes no que desrespeita o processo de internacionalização apresentado no documento e em questões que tratam sobre especificadas com relações ao a internacionalização de professores.

Todavia compreendemos que é necessário ampliar as discussões acerca de questões que trate com maiores especificidades temáticas voltados para áreas que fazem parte do escopo da área da Ciências da Natureza o que ficou a desejar dado o contexto que vivemos atualmente e na atualidade tonando-se de suma importância trazer pontos específicos que se espera dos intercambistas e das pessoas que vão para outro país por meio deste programa apontando-se problemáticas na perspectiva CTS e IV para que possam ser pensadas durante o período que encontra-se em outras instituições.

Dessa maneira ao se tratar das temáticas mencionadas acima no documento possibilitaria o esclarecimento de quais são os objetivos e resultados que se espera com o desenvolvimento desse projeto junto ao sujeito que propõem-se participar dessa mobilidade internacional levando em consideração as diferenças em cada área do conhecimentos que podem participar deste programa de mobilidade objetivando um maior retorno a sociedade como um todo.

Na tabela 1, obtida por meio do software Atlas.ti tem-se as categorias iniciais que emergem da análise feita por meio da frequência das palavras no documento que possibilitam a elaboração das primeiras impressões que compõem a realidade do conteúdo e da organização do documento estudado e que ajuda na determinação das principais categorias a ser utilizadas para compreensão aprofunda da intencionalidade do material perpassando por todas as três etapas proposta por Moraes que se fundamenta em Bardin em seu trabalho sobre “Analise do Conteúdo”.

Em função dos números de páginas que devem ser utilizadas ao redigir-se esse artigo, tornou-se inviável apresentar a analise de todas as categorias que foram definidas como importante para compreender na integra a proposta do documento e para tal foi feita

seleção das principais categorias de acordo com o autor deste artigo para entender quais são as suas principais proposta e compreensões sobre termos como: Mobilidade Acadêmica, Cooperação, Projeto, Academia, entre outros.

Como cada categoria são retirados dos principais termos recorrentes do Projeto de Mobilidade Paulo Freire torna-se necessário que a análise das concepções utilize alguns dos trechos selecionados pelo autor que indiquem as entrelinhas sobre o que o documento se propõe e como nos respalda o referencial teórico. Na tabela 2, segue algumas relações entre as terminologias importante e recorrente no documento e argumentos/concepção sobre elas empregados. Cabe destacar que não existe uma regra que limite o numero de categorias especifica para ser utilizados, ficando está limitado ao corpus de analise e ao tratamento que emprega no processo.

Alguns dos aspectos apresentado no documento com relação a terminologia adotado sobre a palavra cooperação é importante apresentar ressaltar a medida que por meio de uma maior cooperação entre as instituições e os países para o processo de internacionalização facilita uma maior integração até mesmo para além da academia contribuindo com aspectos, tais como:

> O fluxo de pessoas, tecnologia e conhecimento, através das fronteiras, assim como a integração econômica e cultural requerem a instrumentalização de mecanismos de cooperação universitária para potencializar e melhorar a qualidade da educação superior. (Projeto de Mobilidade Paulo Freire, 2014, p.3).

No que tange a abordagem da mobilidade, “Este Projeto visa converter-se no principal instrumento da cooperação ibero-americana para consolidar um sistema estável de mobilidade acadêmica na região.” (Projeto de Mobilidade Paulo Freire, 2014, p.3). Dessa maneira nesta perspectiva,

> [...] é necessário promover o entendimento entre os governos ibero-americanos, instituições de educação superior e sistemas de formação de professores na região, e desenvolver acordos que facilitem a certificação acadêmica e garantam o reconhecimento das disciplinas, créditos ou unidades de aprendizagem cursada pelos alunos como resultantes das bolsas de mobilidade. (Projeto de Mobilidade Paulo Freire, 2014, p.6).

Entre os aspectos considerado pelo autor do artigo como importante e que fortalecer o presente projeto de Mobilidade Paulo Freire é,

> a articulação permanente com outras redes acadêmicas que operam no espaço ibero-americano tais como o programa Pablo Neruda (mobilidades curtas de professores e estudantes de pós-graduação) e o PIMA (mobilidades quadrimestrais de estudantes de graduação). Após um período de implementação estável no qual serão compartilhados inclusive os órgãos de tomada de decisão nos respectivos ministérios, durante 2016-2017 será estudada a fusão de todas estas iniciativas e de outras de âmbito bilateral ou sub-regional, no âmbito do Sistema Ibero-americano de Mobilidade de Estudantes e Professores (projeto Paulo Freire +). (Projeto de Mobilidade Paulo Freire, 2014, p.7).

Com isto, ao se incorporar programas que já possuem maior tradição e consistência no que desrespeita as parcerias e na regularidade dos números de pessoas que conseguem desenvolver atividades fora do país por meios desses programas como Pablo Neruda e o PIMA e sua fusão contribuirá para que cada vez mais pessoas consigam atingir a “quarta missão” da universidade e possam desta maneira ir para fora produzir pesquisa e proporcionar distintos retorno social, cientifico e político.

Considerações finais

Podemos assim verificar a possibilidade de estabelecer o uso do percurso para análise do documento que norteia o Projeto de Mobilidade Paulo Freire perpassando as três instâncias como proposto inicialmente, e observa-se que emerge-se desta analise com esse trabalho o reforço a necessidade de estabelecer ainda mais dispositivos de internacionalização no processo formativo de professores possibilitando estes licenciandos ter contato com outras culturas e pensamento educacional possibilitando estes conseguir estabelecer relações que permitam observar dificuldades que são em comum a distintos países permitindo este um visão multidimensional o que contribuíra para que possa buscar possíveis soluções em outras realidades educacionais levando em consideração seu contexto.

Desta maneira a partir das questões levantadas no início do texto, é extremamente necessário incorporação a internacionalização como a quarta missão no processo formativo de professores embutida das funções de ensino, pesquisa e extensão. Especificamente tratando-se do licenciando em Química tem-se um ganho significativo a medida que este poderá observar possibilidades estratégicas para o ensino (re)pensando sobre questões que muitas das vezes quase não está presente no seu currículo de formação como questões de ordem cultural, social, política, explicitamente acaba refletindo no atual sistema que se tem no ensino de Química no Brasil, assim consideramos que pode-se alavancar ainda mais quando apresenta-se questões investigativas e CTS como requisitos a serem desenvolvidos na mobilidade internacional de licenciando em Química.

Referências

ALLCHIN, D.; ANDERSEN, H. M.; NIELSEN, K. The episodic historical narrative as a structure to guide inquiry in science and nature of science education. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON HISTORY OF SCIENCE ; SCIENCE EDUCATION, 10., 2014, Minneapolis, MN.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 11. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLUCCO, A.; CARVALHO, A. M. P. Uma proposta de sequência de ensino investigativa sobre quantidade de movimento, sua conservação e as leis de Newton. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.31, n.1, p.30-59, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. 2007. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino e aprendizagem de Ciências**: referenciais teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativas - (SEI). In: LONGHINI, M. D. O uno e o diverso na educação. Uberlândia: Editora da UFU, 2011. p.253-66.

Chassot, A. (2003). Alfabetização cientifica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, 22, 89-100. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf.

Chassot, A. (2006). **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora da Unijuí.

CRAWFORD, B. A. **Moving the essence of Inquiry into the classroom**: engaging teachers and students in authentic science. In: TAN, K. C. H.; KIM, M. Issues and Challenges in Science Education Research: moving forward. New York: Springer, 2012. p.25-42.

DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: IBPEX, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **A. Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, Paula Dutra Leão de; TEIXEIRA, Célia Regina. **A formação do currículo universitário: Estudo de caso sobre o projeto pedagógico do curso de bacharelado em turismo**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.1, p. 200 – 220 jan./mar.2017

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MORAES, R. **Análise Textual Discursiva.** 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, R. **Uma Tempestade de Luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência; Educação, São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** *Ciênc. educ. (Bauru)*[online]. 2003, vol.9, n.2, pp.191-211. ISSN 1516-7313. http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da Universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

Santos, W. L. P., e Schnetzler, R. P. (2010). **Educação em química**: compromisso com a cidadania. Ijuí: Editora da Unijuí.

SASSERON, L. H.; MACHADO, V. F. **As perguntas em aulas investigativas de Ciências**: a construção teórica de categorias. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v.12, n.2, p.29-44, 2012.

TORRES, Julio Cesar et al. **Formação de Professores e perfil socioeconômico de alunos de licenciatura**: os cursos de Ciências Biológicas e de Matemática do Ibilce/Unesp. IX SIMPOED – Simpósio de Formação e Profissão Docente, 2013, Ouro Preto (MG). Anais do IX SIMPOED. Ouro Preto (MG): Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, 2013. v. 1. p. 1-12

Imagem 1 – Nuvem com realce nas principais palavras presente no documento.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Esquema 1: Eixos que devem perpassar a formação de professores

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Esquema 2 – Etapas prevista na Análise Textual Discursiva.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Tabela 1 – Frequência das palavras no documento.

Palavra	Comprimento	PAULOFREIREEDUCACIoN-P	%	Total	%
acadêmica	9	30	1,01%	30	1,01%
cooperação	10	10	0,34%	10	0,34%
estudantes	10	25	0,84%	25	0,84%
formação	8	29	0,98%	29	0,98%
instituições	12	16	0,54%	16	0,54%
mobilidade	10	56	1,89%	56	1,89%
professores	11	26	0,88%	26	0,88%
programas	9	19	0,64%	19	0,64%
projeto	7	40	1,35%	40	1,35%
universitários	14	13	0,44%	13	0,44%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Tabela 2 – Relação entre os argumentos correlatos a palavras com mais frequências no texto.

Palavra	Argumento
acadêmica	"Para a consecução desse objetivo é necessário promover o entendimento entre os governos ibero-americanos, instituições de educação superior e sistemas de formação de professores na região, e desenvolver acordos que facilitem a certificação acadêmica e garantam o reconhecimento das disciplinas, créditos ou unidades de aprendizagem cursada pelos alunos como resultantes das bolsas de mobilidade."
	"O projeto Paulo Freire prevê também a criação de um Conselho Assessor integrado por personalidades do mundo acadêmico, científico e cultural. Simultaneamente às funções relacionadas com a orientação acadêmica, o Conselho Assessor terá a tarefa de promover maior visibilidade do projeto nos âmbitos nacional e internacional, além de incentivar a divulgação e o desenvolvimento do mesmo."
	"Será buscada a articulação permanente com outras redes acadêmicas que operam no espaço ibero-americano tais como o programa Pablo Neruda (mobilidades curtas de professores e estudantes de pós-graduação) e o PIMA (mobilidades quadrimestrais de estudantes de graduação). Após um período de implementação estável no qual serão compartilhados inclusive os órgãos de tomada de decisão nos respectivos ministérios, durante 2016-2017 será estudada a fusão de todas estas iniciativas e de outras de âmbito bilateral ou sub-regional, no âmbito do Sistema Ibero-americano de Mobilidade de Estudantes e Professores (projeto Paulo Freire +)."
	"O projeto Paulo Freire não é somente um projeto de mobilidade: é, principalmente, uma iniciativa de cooperação técnica e educacional ibero-americana. Daí a importância de se estabelecer linhas de colaboração com as instituições de formação de professores, de forma que as redes ofereçam sua cooperação para o fortalecimento das capacidades institucionais e profissionais destes centros e promovam, no seu caso, projetos concretos de melhoria acadêmica e institucional."
estudantes	"Diante do exposto, desenvolveu-se o Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professores."
	"Sua atividade fundamental, para os próximos anos, estará centrada nos estudantes de graduação e pós-graduação que estejam cursando programas focados na profissão docente."
	"Os estudantes cursarão um quadrimestre na instituição de destino contando com a garantia de pleno reconhecimento acadêmico por parte de sua instituição de origem."
formação	"Investir na formação de um processo é um fator importante de desenvolvimento pessoal e social, isto é, todavia mais evidente quando a formação recai sobre os futuros docentes, toda vez que se beneficia diretamente a dezenas de gerações de crianças passaram por suas salas de aula."
	"[...]formação docente, carecem de programas que fomentem a mobilidade acadêmica internacional, apesar da importância da contribuição de seus egressos à qualidade dos sistemas educativos."
projeto	"No âmbito do projeto será incentivada a formulação de instrumentos para o reconhecimento dos estudos cursados."

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

ELUCIDAÇÕES SOBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DE 2000 A 2009

Márcia Maria Alves

[1]UFTM, marciaa.emp@gmail.com

Sem financiamento

GT: 01 Políticas públicas educacionais

Resumo
O presente trabalho tem como objetivo principal abordar a problemática do financiamento da educação superior, bem como as fontes variadas de captação de recursos e sua aplicação. O texto destaca as principais formas de financiamento e coexistência entre o ensino superior público e privado no Brasil, assim como da necessidade de maior aplicação de recursos e a importância da inclusão social na educação superior.

Palavras-chave – Financiamento. Ensino Superior.

QUESTIONS ON FINANCING HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS FROM 2000 TO 2009

ABSTRACT

The aim of this study is to present the funding problem in higher education as well as the variety of fundraising resources and its application. The text broaches the main types of funding, the coexistence of public and private higher education in Brazil, the need for increasing the application of resources and the importance of social inclusion in higher education.

Keywords – Financing. Higher Education**.**

Introdução

O incremento de ações governamentais e da iniciativa privada, no sentido de ampliar os recursos investidos na educação, são peças fundamentais para o desenvolvimento econômico e social do país. Nesta perspectiva, as condições de financiamento da educação impactam favoravelmente o acesso a instrução, que é direito de todo ser humano conforme dita a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948).

Para garantir o direito à educação são necessários investimentos vultosos nas instituições de ensino, seja no ensino básico ou superior. Como a sua manutenção depende basicamente do investimento privado e do dispêndio público, o presente trabalho faz uma análise das principais fontes de financiamento da educação superior no Brasil no período de 2000 a 2009.

Destarte, busca-se aqui identificar primeiramente todas as formas de financiamento, por meio de uma pesquisa de informações relevantes sobre cada uma delas. Com relação ao objetivo pretendido, esta pesquisa classifica-se como um estudo exploratório baseado em material já elaborado, utilizando-se de fontes bibliográficas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Metodologicamente, este trabalho é um cruzamento de fatos e dados estatísticos reais sobre os montantes investidos na educação superior, fazendo um paralelo entre o público e privado. Integra-se na área de Gestão da Educação Superior, porque trata da origem e aplicação de recursos financeiros neste nível de ensino.

Dimensionamento do Ensino Superior no Brasil

Os dados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisa em Educação) no ano de 2006 sobre a educação superior no Brasil, demonstram que em 2005 o número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES) era de 4.453.156. Posteriormente, no resumo técnico do censo da educação superior do ano de 2009 foi apurado que o número de matrículas subiu para 5.954.021. Este registro representa um aumento percentual significativo de 33,7. Portanto, pode-se verificar um crescimento médio anual de 8,4 %, o que demonstra uma evolução aparente dos números da educação superior no Brasil (INEP, 2010).

O censo de 2009 registrou a existência de 2.314 IES (Instituições de Ensino Superior), compondo-se por 10,6% públicas e 89,4% privadas, conforme a Tabela 1. Consequentemente, os percentuais de alunos matriculados nas instituições públicas somam 23,4% contra o percentual de 76,6% em instituições privadas. Se comparados ao ano de 2005, quando os percentuais eram de 73,22% no setor privado e 26,78% no setor público, identifica- se um crescimento do setor privado. Schwartzman (2014) entende que o crescimento do ensino superior privado remete a mercantilização do ensino através da projeção do mercado para atender a crescente demanda da educação superior.

Paralelamente, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) também contribuiu para essa elevação de matrículas junto ao setor privado. Vale observar que o número de matrículas na educação superior no Brasil saltou de 3,5 milhões para 5,9 milhões em sete anos, segundo levantamento do último senso da educação superior (INEP, 2010, p.9).

Por outro lado, o censo de 2009 demonstra que 2008 para 2009, 896.455 estudantes abandonaram o curso superior, o que resulta em aproximadamente 20,9% do universo de alunos. Verificou-se que 114.173 estudantes (10,5%) das instituições públicas deixaram os cursos. Nas IFE particulares, a evasão foi bem mais elevada, atingindo a marca de 782.282 alunos (24,5% dos estudantes). Possivelmente, o que pode explicar um índice tão elevado de evasão nas instituições privadas está no valor bastante representativo das mensalidades cobradas, tendo em conta o orçamento ajustado de grande parte das famílias no Brasil (CENSO INEP, 2010).

Financiamento da Educação Superior

Dentre a legislação que rege a Educação, encontra-se a Lei 9394/96, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que estabelece em seu artigo 55, que "caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas" (BRASIL, 1996). Este dispositivo vai de encontro à questão do dispêndio público para atender necessidades das universidades.

Segundo Macedo (2005), a Constituição Federal prevê que à União compete a manutenção de suas Instituições de Ensino Superior (IES). Ainda segundo o autor, os números que correspondem ao gasto com educação superior por parte do governo federal, em 1999, mostram uma percentagem 0,9% do Produto Interno Bruto (PIB), um número bastante aquém do necessário para atender as metas estabelecidas pelo próprio governo para educação superior; e longe do ideal para suprir as demandas de sustentabilidade das IES.

As formas de financiamento da Educação Superior

Para Schwartzman (2008) a classificação do financiamento da educação superior corresponde a tipos: o que se faz aos alunos e o que se dirige diretamente às instituições. No primeiro caso, encontra-se o crédito educativo, o ensino gratuito em escolas públicas e a dedução de gastos com educação no imposto de renda de pessoa física. A outra forma é o financiamento do setor federal e estadual direto às Instituições, através de investimentos ou incentivos fiscais.

O PROUNI (Programa Universidade para Todos) foi editado pela MP nº. 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº. 11.096 de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005). O PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos parciais e integrais, com o objetivo de dar acesso à educação superior aos alunos de baixa renda nas Instituições Privadas de Ensino Superior (PORTAL PROUNI MEC, 2010).

O programa consiste no aproveitamento das vagas ociosas das instituições privadas de ensino, através da "compra" das mesmas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). O Estado se vê obrigado, em contrapartida às vagas oferecidas pelas IES, convertê-las em isenção de alguns tributos para as IES privadas que participam do programa (SCHWARTZMAN, 2008).

De acordo com Schwartzman (2008), as IES privadas diferenciam-se entre si quanto a sua estrutura tributária, que, por conseguinte correspondem a três tipos diferentes, a saber: as IFE particulares, que têm personalidade jurídica como empresas com fins lucrativos e pagam todos os tributos incidentes nos lucros obtidos de sua atividade econômica; as que se propõem sem fins lucrativos, que devem aplicar toda a sua lucratividade na sua manutenção, sendo impossibilitada de repartir os lucros e é desobrigada a pagar imposto de renda; e, por último, as filantrópicas, que além de não poder distribuir os seus resultados positivos, não pagam nenhuma espécie de imposto, inclusive os incidentes em folha de pagamento do seu funcionalismo e, em contrapartida, deve aplicar uma margem de 20% da receita em bolsas de estudo para alunos de baixa renda.

A lógica de converter isenção de tributos em oferta de bolsas partiu do fato de que estas instituições procuravam várias “manobras” para não recolherem corretamente os impostos devidos ao governo. Nas sem fins lucrativos, os seus dirigentes mantinham parentes em cargos de alto escalão pagando enormes salários; no caso das filantrópicas, quase sempre, não respeitavam o percentual previsto em lei citado anteriormente, no que tange a quantidade de bolsas oferecidas à comunidade. (SCHWARTZMAN, 2008)

O PROUNI, além de surgir com a finalidade de concessão de benefício à população de baixa renda, tem a atribuição de exercer a função reguladora das IES envolvidas, estabelecendo em lei, critérios e pré-requisitos para a adesão ao programa. No caso das filantrópicas, que não recolhem nenhum tipo de imposto, o PROUNI definiu o montante de bolsas a serem disponibilizadas e a não observância a estes parâmetros tem como penalidade o seu descredenciamento como instituição filantrópica, passando a ter tratamento como particular (BRASIL, 2005).

Vale ressaltar que a Lei do PROUNI surgiu em uma época em que as universidades privadas trabalhavam com altos índices de capacidade ociosa para muitos dos cursos oferecidos, e a ocupação dessas cadeiras vazias a qualquer preço representaria num ganho, já que antes elas não tinham nenhum rendimento. Não obstante, a troca de benefícios entre o governo e o setor privado proporcionou vantagens para ambas as partes, de um lado as instituições privadas que aumentaram consideravelmente a quantidade de cadeiras ocupadas por novos estudantes; de outro o MEC, ao buscar cumprir as metas do Plano Nacional da Educação (SCHWARTZMAN, 2008).

O PROUNI destina-se a alunos que comprovem ter origem de famílias carentes, com renda per capita de no máximo três salários mínimos, oriundos da rede pública de ensino, os quais passam pelo processo de avaliação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O estudante tem sua vaga garantida em uma instituição mediante a obtenção de um resultado satisfatório, sendo que a referida instituição é indicada pelo próprio estudante ao MEC, que é o responsável por alocar os alunos (PORTAL PROUNI, 2011).

Os dados institucionais disponibilizados no sítio do programa confirmam que o PROUNI gerou bons resultados, tal fato é constatado nos dados fornecidos pelo MEC. Em 2005, data de início do programa, foram destinadas 112.275 bolsas; em 2010, o número de

bolsas concedidas cresceu e mais que dobrou, chegando a marca de 241.273. Desde a sua criação até o segundo semestre de 2010, o PROUNI já atendeu cerca de 748 mil estudantes, sendo que 70% desse montante perceberam o benefício de bolsa integral.

Segundo documento elaborado pela receita federal dirigido ao relatório de auditoria operacional do Tribunal de Contas da União (TCU), como demonstra a tabela 2, o custo médio mensal de cada bolsa em 2006 foi de R$ 786, 00 via renúncia fiscal para o governo.

Outra forma de financiamento da educação superior é o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que foi instituído por meio da Medida Provisória de número 1.827 em 1999, em substituição ao extinto Crédito Educativo (CREDUC). Foi convertida em Lei, que dispõe sobre o fundo, de número 10.260, no ano de 2001. Sofreu alterações ainda pela lei 11.552/2007. O FIES tem como sua finalidade, assim como o PROUNI, de proporcionar o acesso, bem como a permanência da parcela da população menos favorecida economicamente no ensino superior (SCHWARTZMAN, 2008).

O FIES se diferencia do PROUNI pelo fato de o primeiro compor um fundo orçamentário, e é concedido por meio de crédito financiado pelas agências bancárias governamentais, já o segundo, parte de uma ação extra orçamentária, pois os recursos são captados via renúncia fiscal pelo qual são disponibilizadas bolsas aos ingressantes. Trata-se de um fundo que tem natureza contábil, e tem as operações sob controle da Caixa Econômica Federal (TCU, 2009, p. 7).

O FIES consiste na contratação de financiamento, através de uma linha de crédito, oferecida aos estudantes matriculados regularmente em cursos superiores não gratuitos e que não podem arcar com os custos das mensalidades. Posteriormente, após a conclusão do curso, pagam as parcelas do empréstimo concedido. No programa é celebrado um contrato entre estudante e instituição financeira (PORTAL MEC, 2011).

Até o ano de 2011, o FIES atendeu mais de 560 mil estudantes, com aporte de aplicação de recursos no valor de seis bilhões de reais, entre contratos e aditamentos semestrais, desde o ano de sua criação em 1999. Portanto, para se chegar a uma proporção aproximada, se dividisse o total de recursos aplicados pela quantidade de alunos atendidos, temos um valor médio aproximado de 10,7 mil por aluno/contrato (PORTAL CEF, 2011).

O sistema privado x O sistema público

Apesar do crescimento do número de vagas oferecidas em IES federais nos últimos anos, o grande responsável pela expansão do ensino superior é o setor privado. Segundo dados do resumo técnico do senso da educação superior do ano de 2009, no ano 2000 foram identificadas 1.004 IES privadas, enquanto que em 2009 foram contabilizadas 2.314; ou seja, desde o ano 2000, abriram cerca de 1.310 novas instituições de ensino superior privadas no Brasil, perfazendo um aumento de mais de 115% ao longo desse período. Quando confrontados aos dados do setor público, que no ano 2000 contava com 176 Instituições de Federais de Ensino Superior (IFES) e que, em 2009, atingiu a marca de 245 estabelecimentos (Gráfico 1), verifica-se uma diferença de 69 IFES apenas, representando um aumento tímido

do setor público, um percentual de 39%. Constata-se estatisticamente que as IES privadas se firmaram como predominantes na educação superior brasileira, atingindo, em 2009, uma fatia de 89,4% do número total de IES.

Para Schwartzman (2001), no setor privado o financiamento tem como base a cobrança das mensalidades que perfazem entre 95% a 100% da captação de recursos para a sua manutenção. O autor chama a atenção para possíveis exceções, dentre elas as PUCs, que conseguem receber uma parcela de financiamento do setor público para as atividades de pesquisa e para a pós-graduação. Para a maior parte delas, devido a sua classificação como IES privada, impedem-nas de auferir recursos oriundos do setor público ao comporem seus orçamentos. Entre os aspectos legais que regem tal matéria, está previsto na atual Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 213), o veto que impede a alocação de recursos federais às instituições privadas, não comunitárias, confessionais ou filantrópicas, tendo como única fonte de recursos, em sua maioria, a receita própria auferida através de mensalidades dos alunos matriculados.

Tomando como referência a anuidade média praticada em contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), em 2001 (2,3 mil dólares), podemos estimar que somente de receita com alunos de graduação é gerado um faturamento de 5,6 bilhões de dólares, o que é quase o dobro do que o governo federal gasta com as Instituições Federais de Ensino Superior (SCHWARTZMAN, 2001).

A educação superior no setor privado teve considerável crescimento a partir do ano de 1990, em virtude de políticas de baixo investimento na educação superior por parte do governo junto as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior). Consequentemente, os empresários do setor aproveitaram uma boa oportunidade de investimento no setor privado, ampliando a oferta de cursos e vagas. Conforme o censo da educação superior realizado em 2009, o sistema privado de educação superior abocanha uma fatia de 75% da matrícula total do país. Em 2009, o Brasil tinha 2.314 instituições de ensino superior, em proporções de 89,4% privadas e 10,6% públicas, segundo dados do último censo da educação superior (CENSO INEP, 2010).

Para Schwartzman (2008), as IES privadas adotaram a estratégia de inicialmente atender uma demanda reprimida de jovens que não conseguia ingressar no vestibular das instituições federais, porém tinham capacidade de pagamento. Posteriormente buscou-se atender o público de baixa renda, com oferta de cursos noturnos e com valores de mensalidade mais acessíveis. Ademais que, no período de 1990 até o ano de 2001, devido à escassez de recursos alocados para as IFES, e suas despesas no período estarem em crescimento contínuo, com a crise no setor público, tal fato contribuiu ainda mais para a ascensão meteórica das instituições privadas de ensino.

Apesar do número bastante significativo de matrículas em IES privadas, elas enfrentam problemas na mesma proporção dos números que as tornou predominantes da educação superior. No que diz respeito ao número de vagas ociosas, de acordo com os últimos dados divulgados pelo MEC, do total de 1.653.291 de vagas não preenchidas, 1.613.740 pertencem às IES privadas, ou seja, cerca de 97,4% aproximadamente (CENSO INEP, 2010).

Mesmo com os altos índices de vagas ociosas e o aumento da concorrência, o setor se mostra altamente rentável. Segundo Schwartzman (2008), o ensino superior privado no Brasil movimenta um montante da ordem de 10 bilhões de reais, e segue uma tendência de aumentar ainda mais nos próximos anos, já que o governo investe pouco na educação pública e a dimensão do ensino superior no Brasil ser ainda bastante reduzida.

De acordo com o Censo de 2004 o setor privado disponibilizava 2,01 mil vagas, mas só ocupava 1,015 mil, ficando ociosas 50,5% delas ou quase um milhão. Ainda que uma parte destas vagas esteja sendo oferecida apenas para garantir futuros direitos de expansão junto ao MEC, é fato que elas poderiam ser ocupadas num curto período de tempo, desde que houvesse demanda e capacidade de pagamento por parte dos estudantes. É interessante observar que se fossem ativadas todas as vagas ociosas, elas seriam suficientes para atingir a meta do Plano Nacional de Educação (SCHWARTZMAN, 2008).

As IES privadas têm características que favorecem a sua disseminação, como a proliferação institucional, o que resulta em maior capilaridade. A diversificação das IES privadas em múltiplas dimensões facilita a decisão por ocupação de espaços e atendimento de demandas específicas, como a de empresas, por exemplo. Estas instituições tendem a seguir os interesses e tendências setoriais de mercado (AMARAL, 2008).

O sistema público de ensino abrange as Instituições Federais de Ensino Superior, que absorvem cerca de 25% da demanda em matrículas efetivadas, sendo que o privado representa aproximadamente 3 vezes esse número, se comparado ao público. Tal discrepância reflete a insuficiência de investimentos na educação superior por parte do poder público para atender a demanda excedente, da qual fazem parte os alunos que não dispõe de recursos para financiar seus próprios estudos (INEP, 2009).

Segundo dados do INEP, em 2000 o governo investiu um percentual de 3,9% do PIB nos gastos com educação, já para o ano de 2009, o percentual de recursos aplicados atingiu o valor de 5%. O gasto público com educação no Brasil, proporcionalmente ao Produto Interno Bruto, cresceu cerca de 22%, conforme escala abaixo demonstrada na Tabela 3, extraída do sítio no INEP. Tal dado demonstra os esforços do governo em criar e ampliar as políticas públicas em prol da educação.

De acordo com o censo da Educação Superior 2009 (INEP), o investimento público direto por estudante do ensino superior fechou 2009 em R$ 15.452,00. Outro percentual de bastante relevância foi revelado pelas pesquisas do Censo, o que gerou uma estimativa da proporção relativa do investimento público direto, segmentada por níveis de ensino, ficando a educação superior com uma parcela de 14,9%.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 14,9% dos jovens com idade entre 18 a 24 anos frequentaram o ensino superior no ano de 2009 (IBGE/PNAD, 2009). Esses dados se articulados aos números divulgados do censo da educação superior do ano de 2005 (INEP, 2007), que eram em torno de 10,9%, constata-se uma tímida melhora, porém muito distante da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) que era de chegar a 30% em 2011 (BRASIL, 2001).

No tocante a alocação de recursos, para Velloso (2005), o comportamento dos montantes financeiros do Tesouro transferidos para as IFES é resultado de um conjunto de fatores, sendo alguns de ordem macroeconômica, como a arrecadação de impostos pela União com relação ao PIB, que tiveram maior relevância em certos períodos, outros a depender de políticas públicas para servidores, e ainda as que são formuladas tendo em vista concepções do papel das IFES. Dentro do rol de despesas que oneram os orçamentos das intuições federais, o principal determinante é a sua folha de pagamento, ou seja, a alocação de verbas para pagamento de pessoal.

Anota Schwartzman (2008), que os orçamentos aprovados continuaram a ser praticamente automáticos, repetindo-se a cada ano, aumentando-se apenas a parcela que deve ser levada em consideração, referente às novas contratações e aumentos salariais autorizados pelo governo.

O programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, por meio da adesão opcional por parte das IFES interessadas, que em contrapartida à destinação de recursos financeiros devem cumprir as metas dentro dos parâmetros estipulados pelo programa, dentre as quais, obter um aumento de no mínimo de 20% nas matrículas de graduação ao final do período de 5 anos (SCHWARTZMAN, 2008)

O Plano Nacional de Educação (PNE) que esteve em vigor de 2001 a 2011, tem como uma de suas metas principais a ser atingida a de chegar a 30% da população de jovens entre 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em 2011. Ressalta Schwartzman (2008), estima- se que há no Brasil 23,4 milhões de jovens nessa faixa etária, significa então, que 30% dessa população resulte num total de 7 milhões de matrículas, fora a parcela que gira em torno de 39% de alunos que tem mais de 24 anos, que por diversos motivos, não puderam ingressar na época correta. Assim, o total de matrículas necessárias para o cumprimento das metas do atual PNE, seria algo em torno de 9,5 milhões de vagas, quando defrontados aos dados com o quantitativo de matrículas mensurado pelo censo em 2009, cerca de 5.954.021, seria necessário um incremento de aproximadamente, 3,5 milhões de novas matrículas.

O ingresso nas IFES está cada vez mais concorrido e, estatisticamente, os alunos que o conseguem são geralmente aqueles que fizeram cursos pré-vestibulares intensivos e de frequência regular, cujo custo é relativamente alto, o que aumenta ainda mais a desigualdade de oportunidades para os que têm origem de famílias de baixa renda. Para a ampliação das vagas se faz necessário ampliar os investimentos por parte do governo e gerir de forma eficiente a alocação dos recursos, bem como, a necessária maior autonomia para as IFES.

O financiamento do setor público de ensino superior, historicamente, passou por períodos em que ficou fora das prioridades do governo, o que impediu sua expansão. No período de 1995 a 2002, mais especificamente no governo FHC, para Schwartzman (2008), as IFES passaram por um período muito difícil no que diz respeito às finanças. O governo adotou políticas que visavam pressionar a redução de gastos das IFES e teve como consequência um aporte de investimentos no sentido decrescente por parte do governo na educação pública superior brasileira.

Considerações finais

O financiamento da Educação Superior representa um dos principais gargalos que impedem o cumprimento das metas governamentais de inclusão social na Educação Superior, e contribuem para que o Brasil fique entre as piores estatísticas com relação ao ensino superior se comparados com outros países com o mesmo nível de crescimento. Constata-se através do estudo, que o Brasil nos últimos anos, em especial no último governo, melhorou progressivamente seus investimentos no ensino superior, superando muitas expectativas.

Vale reiterar que o volume e as formas de financiamento do ensino superior têm reflexos diretos, tanto no que diz respeito à eficácia e à eficiência da aplicação dos recursos. Entretanto, posto que uma das principais metas do PNE é alcançar o percentual de 30% de escolarização de nível superior líquida, resta a dúvida se os recursos aportados pelo MEC são suficientes para atingir o seu cumprimento.

O que se percebe nas políticas públicas é que o governo insiste em não querer abrir mão do poder que detém sobre as instituições, gerenciando seus orçamentos, ocasionando uma crise de hegemonia nas IES, o que vai de encontro e contradiz o que consta na Constituição Federal e no plano de reforma da educação superior, que prega a autonomia para gestão dos seus recursos.

A congruência entre público e privado deve ir ao encontro de um objetivo em comum, que seria a educação inclusiva, como bem para a coletividade, na expectativa que ambos os setores possam ter iniciativas concretas e contribuir para um desenvolvimento sustentável da educação superior. A coexistência entre IES públicas e privadas, possa então significar uma equação com resultados positivos, onde o governo possa fomentar instituições públicas orientadas também para o mercado, e estimular instituições particulares com fins públicos.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 3, p. 647-680, 2008.

BRASIL, Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988.

BRASIL, Constituição; BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL, Constituição de. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2001.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005: Institui o Programa Universidade para Todos-ProUni. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 20 out. 2012

JORGE, J. Relatório de auditoria operacional: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). **Brasília, DF: Tribunal de Contas da União.** Recuperado de http://portal. tcu. gov. br/lumis/portal/file/fileDownload. jsp, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. PROUNI. In:__. Programa. **Brasília: Ministério da Educação,** 2008. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/?option=com_ content;task=view;id=124;Itemid=140 >. Acesso em: 18 set. 2012

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: sinopse estatística 2005. Brasília**. Disponível: < http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 25 nov. 2012.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA..

Censo da educação superior: 2009 – resumo técnico. Brasília. 2010. Disponível em: <http:// download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 9 out. 2012.

PNAD, IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais. 2009. Disponível em: < http://www.ibge.gov. br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/ >. Acesso em: 09 dez. 2012.

MACEDO, Arthur Roquete de et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação,** p. 127-148, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0104-40362005000200002;lng=en;nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2013.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Assembleia Geral da ONU, A/ Res/3/217A (10 de dezembro de 1948)**. Disponível em: < http://www.onu.org.br/a- onu-em-acao/a-onu-e-os-direitos-humanos/>. Acesso em: 13 out. 2012.

PRODANOV, C. C. P. e E. C. de; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico - 2ª Edição**. [s.l.] Editora Feevale, 2013.

SCHWARTZMAN, J. O financiamento do ensino superior no Brasil e algumas ilações para a América Latina. **Contribution for the paper: Rivero, L. et al**, 2008.

SCHWARTZMAN, J. O Financiamento das Instituições de Ensino Superior no Brasil. **Educação Brasileira, Brasília,** p.11-27. 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI. **Campinas: Editora da Unicamp**, 2014.

VELLOSO, Jacques; MARQUES, Paulo Marcello F. Recursos próprios da UNB, o financiamento das IFES ea reforma da educação superior**. Educação; Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 655-680, 2005.

Ilustrações

Tabela 1 – Evolução do Número de Instituições da Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2004 – 2009

Ano	Total %	Pública							Privada		
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2004	2013	224	11,1	87	4,3	75	3,1	62	3,1	1.789	88,9
2005	2165	231	10,7	97	4,5	75	2,7	59	2,7	1.934	89,3
2006	2270	248	10,9	105	4,6	83	2,6	60	2,6	2.022	89,1
2007	2281	249	10,9	106	4,6	82	2,7	61	2,7	2.032	89,1
2008	2252	236	10,5	93	4,1	82	2,7	61	2,7	2.016	89,5
2009	2314	245	10,6	94	4,1	84	2,9	67	2,9	2.069	89,4

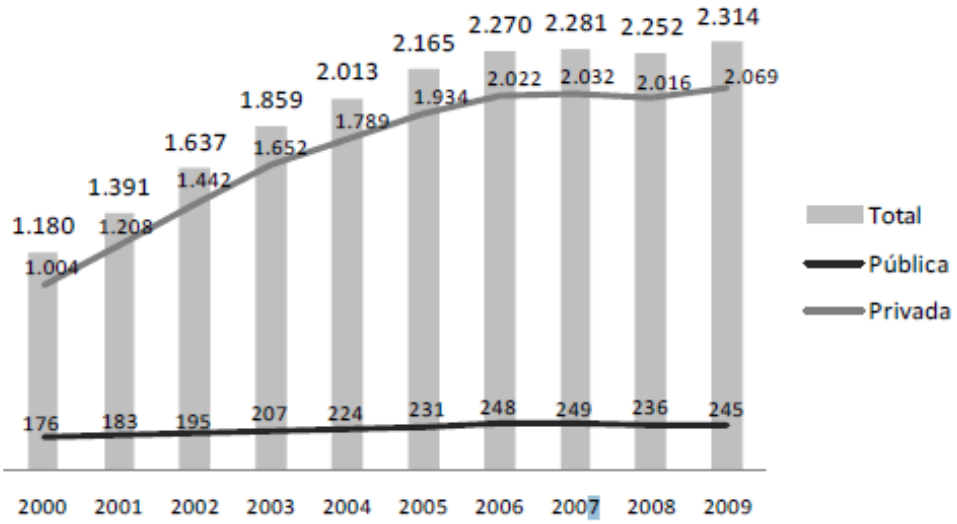
Fonte: Censo da Educação Superior/DEED/MEC/INEP

Tabela 2 – Comparativo entre mensalidade média dos cursos do PROUNI em 2008 e o custo médio de cada bolsa em 2006 por tipo de entidade.

Tipo de instituição	Mensalidade média (R$)	Custo médio da bolsa (R$)
Com fins Lucrativos	435,99	495,00
Sem fins lucrativos	504,39	916,00
Sem fins lucrativos beneficentes	596,66	1.043,00
Total	499,82	786,00

Fonte: Sisprouni e Receita Federal do Brasil – TCU (2009, pag.74)

Gráfico 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior – Brasil – 2000-2009



Fonte: Censo da Educação Superior/DEED/MEC/INEP – 2009

Tabela 3 – Evolução do investimento público em educação em relação ao PIB

Ano	Percentual
2000	3,90%
2001	4,00%
2002	4,10%
2003	3,90%
2004	3,90%
2005	3,90%
2006	4,30%
2007	4,50%
2008	4,70%
2009	5,00%

Fonte: MEC/Inep.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

O PNAIC UBERABA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Patrícia de Oliveira Prata[1]
Natalia Aparecida Morato Fernandes[2]

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, patriciaprata@uberabadigital.com.br
[2]Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, natmorato@gmail.com

Sem financiamento

GT: 01 Políticas Públicas Educacionais

Resumo
O trabalho analisa políticas públicas implementadas por meio de programas educacionais voltadas à alfabetização. Tem como objetivo analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, especificamente, sua implantação no município de Uberaba-MG, tendo como foco a formação continuada de professores alfabetizadores. O estudo fundamenta-se em pesquisa documental, cujas fontes são documentos oficiais do Pacto publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e dados do PNAIC Uberaba disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Buscou-se elucidar os projetos condicionantes anteriores que nortearam a proposição do PNAIC e apresentar os aportes legais do Pacto: objetivos, metas, ações, eixos norteadores, parcerias e inovações – como a concessão bolsas. Também são informados a estrutura de formação e abrangência alcançada pelo programa na rede municipal de ensino de Uberaba. Os resultados indicam que o programa se consubstanciou em efetiva política de formação continuada de professores alfabetizadores, fomentando a atualização profissional e a reflexão sobre a prática docente, além de fornecer materiais didáticos e paradidáticos para o segmento educacional objeto do programa.

Palavras-chave – Políticas e programas educacionais. PNAIC. Formação de professores.

PNAIC UBERABA AND CONTINUING TEACHER TRAINING

Abstract

The paper analyzes public policies implemented through educational programs focused on literacy. It aims to analyze the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and, specifically, its implementation in the city of Uberaba-MG, focusing on the continuing education of literacy teachers. The study is based on documentary research, which sources are official documents of the Pact published by the Ministry of Education (MEC) and data from PNAIC Uberaba made available by the Municipal Secretary of Education. We sought to elucidate the previous conditioning projects that guided the PNAIC proposal and to present the legal contributions of the Pact: objectives, goals, actions, guiding axes, partnerships and innovations – such as grant scholarships. There are also information about the training structure and the reached scope by the program in Uberaba municipal school system. The results indicate that the program was embodied in an effective policy of continuing education of literacy teachers, encouraging professional updating and reflection on teaching practice, as well as providing didactic and paradidmatic materials for the educational segment object of the program.

Keywords – Educational policies and programs. PNAIC. Teacher training.

Introdução

Esta proposta integra uma pesquisa mais ampla, a dissertação de mestrado, ainda em andamento, intitulada “PNAIC Uberaba: percepções sobre a formação continuada no olhar de professores cursistas”. Neste estudo, procuraremos elucidar os projetos condicionantes anteriores que nortearam a proposição do PNAIC. Refletiremos sobre os aportes legais do Pacto em si: seus objetivos, metas, ações, eixos norteadores, parcerias e inovações (concessão bolsas). Apresentaremos a evolução da proposta no período de sua vigência e observaremos, também, sua trajetória e processo de implementação no município de Uberaba.

A escolha do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se deu pela dimensão da propositura do projeto (o maior Programa de formação de professores do país), pelo tempo de continuidade da proposta (cinco anos de formação ininterrupta realizada no município de Uberaba), pela grande quantidade de professores participantes (em média 200 profissionais por ano da rede municipal de ensino de Uberaba), pela confiabilidade e regularidade na disponibilização dos dados e pela importância destinada no Programa à vertente formação de professores.

No município de Uberaba a adesão ao Pacto deu-se tanto na rede municipal quanto na estadual de educação contando com coordenações, estrutura de apoio e formadores, paralelos e independentes. Em nosso estudo abrangeremos apenas o Programa realizado para os professores atuantes na rede municipal de ensino. Participaram da formação continuada municipal aproximadamente mil professores, com uma média de duzentos cursistas por oferta, nos anos de 2013, 14, 15 e 16, foi realizada uma formação por ano e uma última formação oferecida no final de 2017 e início de 2018, totalizando cinco edições efetuadas em Uberaba, com carga horária em torno de 120 horas em cada edição.

Políticas de alfabetização: ensaios

Constata-se na história do Brasil uma triste realidade, a de que muitas crianças concluem o processo de escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas (BRASIL, 2015, p. 11). “Dentre os grandes desafios postos à educação brasileira nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças” (BRASIL, 2012, p.04).

Neste cenário o professor das séries iniciais do ensino fundamental adquire função de destaque como mediador do processo de alfabetização, porém coexistem no país uma gama de distorções que necessitam ser enfrentadas. Dentre elas há as formações iniciais deficitárias, a precarização do trabalho docente, os vínculos empregatícios inconstantes, as escassas oportunidades de formações continuadas relevantes, a constante mudança de lotação do profissional e o hábito de designação dos professores iniciantes e inexperientes para atuarem nas turmas de alfabetização (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva as políticas de formação de professores ganharam centralidade no debate educacional em decorrência de sua possibilidade de contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores, sendo a formação continuada dos profissionais da educação, considerada elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública.

Percebeu-se, nas duas últimas décadas, especificamente entre os anos 2003 e 2016, uma tendência à disponibilização de projetos e recursos que contemplassem a formação continuada de professores alfabetizadores, que atuassem do final da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente com foco no processo de alfabetização, por este ser reconhecido como alicerce estruturante para uma escolarização bem sucedida.

Portanto, constituiu-se como ação prioritária do Ministério da Educação – MEC a instauração de uma política pública que visasse assegurar uma formação continuada adequada, tendo por concepção que a formação do professor não se encerra com sua graduação, mas se realiza continuamente no seu fazer pedagógico. Buscou-se viabilizar programas que se propusessem a valorizar o percurso profissional do professor alfabetizador assegurando-lhes competências básicas primordiais e condições materiais para desempenharem sua função.

Visando a superação das dificuldades educacionais que por décadas perpassam o país, diversos programas de formação de professores com abrangência local, regional e nacional foram elaborados tomando por base alguns documentos norteadores adotados como referências para os projetos de formação. Dentre os documentos que inspiraram a proposição de programas que contemplem a formação de professores alfabetizadores, citamos por ordem cronológica:

- A Constituição Federal de 1988, o artigo 210 determina como dever do Estado, para com a educação, estipular conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
- A Constituição Federal de 1988, o artigo 214 que estabelece o Plano Nacional de Educação com a finalidade de elevar o nível da qualidade de ensino do país.
- A Constituição Federal de 1988, os artigos 23 e 211 que preconizam o regime de Cooperação entre os entes federados e o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino.
- A Lei de Diretrizes de Bases – lei 9394/96 – art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
- Edital nº 01/2003 – SEIF/MEC criação da "Rede Nacional de Formação Continuada".
- A Lei 11.273 de 06 de fevereiro de 2006 – Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes[3], autorizados a conceder bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
- O Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007 – Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, define como responsabilidade dos entes governamentais alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade, aferindo os resultados por exames periódicos específicos.
- Lei nº 14.026/07 cria o programa alfabetização na idade certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências.
- O Decreto 6755/09 Institui a Política Nacional de Formação de profissionais do magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, O Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.
- A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, estabelece, no art. 30, o dever de assegurar a alfabetização e o letramento nos 3 anos iniciais do ensino fundamental.
- Meta 5 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 determina a necessidade de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Neste sentido, respaldado pelos aportes legais dos documentos norteadores citados, em especial, a partir dos dados obtidos através de um estudo realizado (que resultaram no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PAIC) pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo

[3] Inclusão da CAPES dada pela Lei nº 11.947, de 16/6/2009.

Escolar[4], almejando a efetivação do direito de todo cidadão de dominar os códigos da leitura, da escrita e da alfabetização matemática na idade certa e, sobretudo, revendo a necessidade de se melhorar os índices obtidos pelo Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), que em 2003, o Ministério da Educação desenvolveu a proposta inicial do programa Pró-Letramento. Dados obtidos por intermédio do documento instituído pelo MEC "Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao trabalho escolar" o desempenho dos alunos apresentou nível crítico em Língua Portuguesa e Matemática (SAEB/2003), justificando a necessidade de se propor um programa de formação para professores atuantes na fase de alfabetização.

O Pró-Letramento, constituiu-se como importante programa implementado durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que visava fomentar a relação entre formação, trabalho docente e avaliação como estratégia para se atingir melhores resultados nas avaliações nacionais.

> O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O Pró-Letramento funcionará na modalidade semipresencial. Para isso, utilizará material impresso e em vídeo e contará com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores (BRASIL, 2005).

Conforme orientações contidas no Guia Geral do Pró-Letramento (2012), disponível no site oficial do MEC, dentre os objetivos do Pró-Letramento constavam: subsidiar a ação pedagógica dos professores dos anos iniciais visando contribuir com a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática; estimular a prática constante da cultura de formação continuada e do hábito de reflexão sobre a própria prática docente; e propor ações de formação que envolvessem as Universidades, Secretarias de Educação e Escolas públicas.

Destacava-se, ainda, no Guia Geral do Pró-Letramento (2012), a forma organizacional estabelecida pelo programa em que cinco atores seriam os principais responsáveis pela execução das ações nos Estados: o Coordenador Geral do Programa (vinculado a Universidade parceira- responsável pela implementação do Programa); o Formador (responsável pela formação dos orientadores de estudo); o Coordenador Administrativo do Programa (Profissional da Secretaria de Educação do Município responsável pela articulação entre a Universidade e a Secretaria de Educação); os Orientadores de Estudos (professores efetivos do município que deveriam receber formação da Universidade e serem indicados pela Secretaria de Educação, possuir experiência profissional e formação acadêmica); Professores Cursistas (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano).

[4] A origem do PAIC aponta para o trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, através da iniciativa do deputado Ivo Gomes. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR. O objetivo do Comitê era explicitar a problemática do analfabetismo escolar. Para tanto, desenvolveu pesquisas e divulgou relatório contendo os resultados. O Comitê realizou ainda, sete audiências públicas e dois seminários internacionais sobre alfabetização (Disponível em: http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia. Acesso em 21 jun. 2019).

Considerado como um projeto bem-sucedido o Pró-letramento contribuiu como principal referência para a elaboração de um programa de formação de professores com abrangência ainda maior: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC.

Do pró-letramento ao PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC nasce, então, durante o governo Dilma Rousseff, inspirado em seu projeto antecessor o Pró-Letramento. O Pacto foi instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmaram e ampliaram o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Os resultados seriam aferidos por exame periódico específico que abrangeriam: a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática; a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Para alcançar este objetivo proposto as diretrizes do Pacto tinham como foco os estudantes das séries iniciais, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, gestores públicos e instituições formadoras (universidades) uma responsabilidade compartilhada de auxiliarem esses alunos a alcançarem o direito fundamental de toda criança: de escrever e ler com fluência e também dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua fase, até no máximo ao final do terceiro ano do ensino fundamental, aos oito anos de idade.

Dentre as ações do Pacto ressalta-se a importância dada a vertente da Formação Continuada, sendo oferecido aos professores participantes formações de aproximadamente 120 horas/ano, com estrutura e materiais didático/pedagógicos elaborados pelas universidades formadoras parceiras. Estas formações ocorreram em forma de escala, nos quais representantes escolhidos – pelas secretarias municipais/estaduais - como orientadores de estudos participavam das formações nas universidades e se encarregavam de repassar o conteúdo aos cursistas locais.

Coube ao Ministério da Educação – MEC além de realizar parcerias com as instituições de ensino superior, dar apoio às secretarias públicas de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e letramento dos alunos em idade integrante ao Pacto em todas as escolas, sejam elas urbanas ou rurais, em consonância com o disposto na portaria 867/2012, tais ações se caracterizam por:

> I – Pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referencias curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
>
> II – pelo compartilhamento da gestão do programa entre União, Estados e Municípios;
>
> III – pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL, 2012).

O Pacto apresentou-se como um programa de ações integradas cujos objetivos foram: buscar garantir que todos os alunos de escolas públicas estivessem alfabetizados, em Língua Portuguesa e Matemática até os oito anos de idade; tentar reduzir a distorção idade-série existente na educação básica; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); contribuir para a melhoria do desenvolvimento da formação dos professores alfabetizadores e elaborar propostas acerca dos direitos de aprendizagem das crianças nos ter primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012),

Visando garantir sua principal finalidade, a plena alfabetização de todas as crianças na idade certa até os oito anos de idade, o Pacto estruturou-se em quatro eixos norteadores.

> As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:
> I – formação continuada;
> II – materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
> III – avaliação e;
> IV – gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2012).

Conforme o Documento Orientador do PNAIC 2017, disponível no site oficial do MEC (pacto.mec.gov.br) podemos acompanhar o processo de implementação do Pacto e ter um panorama geral do Programa observando os seguintes elementos: o ano de implementação, a quantidade de horas de formação oferecidas, as principais temáticas abordadas na formação continuada, a quantidade de professores cursistas atendidos em todo território nacional, a distribuição do material didático (físico e virtual) e a concessão do pagamento de bolsas para os professores alfabetizadores.

Em 2013, primeiro ano de sua realização, foram oferecidas formações de 120 horas em Língua Portuguesa, e atendidos 313.599 professores alfabetizadores, houve a distribuição de material didático e pagamento de bolsas aos professores cursistas.

Na sua segunda edição, no ano de 2014 as formações oferecidas totalizaram 160 horas, sendo: 120 horas em língua Portuguesa e acrescidas 40 horas em Matemática, foram contemplados 311.916 professores alfabetizadores em todo país com pagamento de bolsa aos cursistas e distribuição de material didático.

No ano de 2015, a formação oferecida foi de 100 horas em gestão escolar, currículo, a criança do ciclo de alfabetização e interdisciplinaridade, foram atendidos 302.057 professores alfabetizadores, mantendo-se o pagamento de bolsas e distribuição do material didático.

Em 2016, as formações também totalizaram 100 horas, a temática abordada foi em leitura escrita e letramento matemático, neste ano, foram atendidos 248.919 professores cursistas e houve a inclusão nas formações de 38.598 coordenadores pedagógicos que atuassem junto aos professores alfabetizadores, ainda se manteve o pagamento de bolsas para os cursistas e a distribuição de material didático.

Na última formação, oferecida até o momento, que ocorreu entre fim de 2017 e início de 2018, as formações foram de 110 horas e mantiveram o foco em leitura, escrita e letramento matemático, sendo contemplados nas formações, além dos professores alfabetizadores e dos coordenadores pedagógicos, os professores da educação infantil que atuavam em turmas de 04 e

05 anos, os números de atendimentos ainda não foram disponibilizados pelo MEC. Nesta formação não houve mais o pagamento de bolsas aos cursistas, somente aos professores formadores e o material didático foi disponibilizado apenas nas plataformas digitais da universidades parceiras.

Ressalta-se o fato de que após o ano de 2016 (ano de mudanças abruptas em todo país que influenciaram sobremaneira os investimentos no ensino público) não houve mais o pagamento de bolsas aos cursistas, nem a disponibilização oficial dos dados relativos ao programa pelo MEC. Até a presente data, início de julho de 2019, não foram divulgados a quantidade de professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e professores de educação infantil que foram atendidos pelo Programa nas formações oferecidas entre 2017 e 2018.

Dentre as ações do Pacto alguns fatos devem ser destacados: 1) o esforço em se construir um diálogo entre as Universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, principalmente onde já haviam sido implementados programas locais de formação de professores na área da alfabetização procedimento este, preconizado na seleção e escolha dos Orientadores de Estudos locais; 2) a inovação que o MEC fez ao conceder o pagamento de bolsas para remunerar os coordenadores, orientadores de estudos e professores alfabetizadores. Ressalta-se o fato de os professores alfabetizadores terem recebido o pagamento de uma bolsa equivalente ao valor de R$ 200,00 (duzentos reais), apesar de o valor se aproximar mais de uma ajuda de custo, considera-se um avanço a conquista do pagamento de bolsas aos cursistas aderentes ao Pacto, uma concessão inédita na escala de proporcionalidade e abrangência do Programa. No ano de 2015:

> Em relação ao pagamento de bolsa, o FNDE pagará aos participantes durante a realização do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, os seguintes valores:
>
> I – ao coordenador-geral da IES: R$ 2.000,00 (dois mil reais);
>
> II – ao coordenador-adjunto da IES: R$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais);
>
> III – ao supervisor da IES: R$ 1.200,00 (mil e duzentos reais);
>
> IV – ao formador da IES: R$ 1.100,00 (mil e cem reais);
>
> V – ao coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios: R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
>
> VI – ao orientador de estudo: R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); e
>
> VII – ao professor alfabetizador: R$ 200,00 (duzentos reais) (BRASIL, 2015, p. 50).

Cabe ressaltar que após o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, profundas mudanças político-ideológicas ocorreram no país no ano de 2016, sendo este o último ano do pagamento de bolsas aos professores cursistas. Interrompendo o marco histórico e inédito de concessão do benefício remunerado por intermédio de um programa de incentivo à qualificação dos professores alfabetizadores.

Amparados pelo aporte legal da Constituição Federal sobre o dever do estado em ofertar educação pública de qualidade, ressalta-se o fato de que este feito só se tornou possível porque o poder público se dispôs a retomar e ampliar o debate sobre a formação de professores aliado a intencionalidade política que vislumbrava a necessidade de implementação de uma política pública que contemplasse a cobertura de todo território nacional.

Este feito, negligenciado por governantes anteriores, apresentou-se como ato inédito de efetiva tentativa de combate ao analfabetismo na história do Brasil, sabe-se que muito ainda deve ser melhorado no Programa, porém até então o PNAIC configurou-se como o maior programa de formação de professores alfabetizadores do país.

Neste processo, dado as dimensões continentais do território brasileiro, a diversidade de estudos e pesquisas abordando as peculiaridades regionais, as significativas diferenças entre os processos de formação existentes nos diversos estados e municípios aderentes ao Pacto, sabe-se que os programas formativos escolares são complexos e sofrem influências de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais.

Neste sentido, consideramos necessário ressaltar como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC foi implementado na cidade de Uberaba, MG a partir do relato da coordenadora municipal Sra. Kátia Cilene da Costa.

PNAIC Uberaba: Formação continuada de professores alfabetizadores

De acordo com dados obtidos por informações da Secretaria Municipal de Educação e no portal do MEC, o município de Uberaba, no ano de 2010, já havia aderido ao Pró-Letramento. Este programa funcionou como um curso de atualização específico para professores que lecionavam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Os educadores poderiam fazer um curso de alfabetização e linguagem e outro de matemática, com carga de 120 horas cada um.

Com a publicação da Portaria 867 em julho de 2012 as ações formativas voltadas para os professores alfabetizadores do município foram direcionadas para este novo projeto do Governo Federal com a adesão ao Pacto. Conforme dados fornecidos pela Sra. Kátia Cilene da Costa, Coordenadora Municipal do PNAIC em Uberaba (2014 até 2018), a formação inicial dos professores Orientadores de Estudo ocorreu em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

O Pacto teve Início em 2013 com a formação de 120 horas em Língua Portuguesa. As formações ocorreram na Escola Municipal Boa Vista, no período noturno tendo a Sra. Aure Neire de Melo Bernardi como coordenadora local. A primeira formação do PNAIC contou com nove orientadoras de estudos que atuaram como formadoras de 201 professores alfabetizadores cursistas, tendo uma média de 22 cursistas por sala.

No ano de 2014 foram acrescidas 40 horas, com a Alfabetização Matemática, totalizando 160 horas de formação. A coordenação local passou a ser da Sra. Kátia Cilene da Costa, contando com o apoio de 09 orientadoras de estudos. Neste ano foram atendidos 200 cursistas mantendo-se a média do ano anterior de 22 professores alfabetizadores por turma.

Em 2015 as formações do PNAIC totalizaram 100 horas e centraram-se nos eixos: gestão escolar, Currículo, A criança do ciclo de alfabetização e Interdisciplinaridade. Em Uberaba a coordenação continuou sendo da Sra. Kátia Cilene e a equipe de orientadores de estudos foi composta por oito formadoras. Foram atendidos 209 professores alfabetizadores, sendo em média 26 por turma.

No ano de 2016 a formação oferecida também foi de 100 horas, a abordagem centrou-se na integração dos saberes, leitura escrita e letramento matemático. Em Uberaba a equipe local de coordenação e os orientadores de estudos mantiveram-se os mesmos. O total de cursistas atendidos foi de 251 professores alfabetizadores e houve a inclusão na formação de 25 coordenadores Pedagógicos.

Ressaltamos que no quinto ano de implementação ininterrupta do PNAIC no município de Uberaba, nos anos de 2017 e 2018, houve uma única formação com início em novembro de 2017 e finalização em abril de 2018. Essa formação contemplou, além dos Professores alfabetizadores atuantes em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e dos coordenadores pedagógicos, a formação os professores da Educação infantil que atuavam em turmas de 4 e 5 anos, perfazendo um total de 362 cursistas atendidos por 12 orientadores de estudos, a coordenação local manteve-se a mesma. Cabe ressaltar que as ações do Pacto em Uberaba foram extensivas a todas as escolas municipais urbanas e rurais e todas as escolas da rede municipal de ensino enviaram representantes para participarem das formações.

Considerações finais

Pelas exposições já tecidas sobre o Pacto, compete ressaltar que o PNAIC se constituiu como um marco de grandes conquistas para a educação brasileira. Primeiro, porque se configurou como o maior programa de formação continuada de professores de educação básica do país até o momento. Segundo, porque ofereceu aos professores alfabetizadores momentos de reflexão sobre a prática e a formação continuada com ajuda financeira de custos. E, terceiro, porque ampliou o acervo de jogos e livros didáticos e paradidáticos das salas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Defendemos, pois, um processo formador que possa contribuir com a transformação social, no qual os professores compreendam os condicionantes e determinantes educacionais que formam ou conformam os sujeitos sociais e, assim, possam trabalhar pela libertação da sociedade e não pela subserviência às classes sociais dominantes. Entretanto, nossos professores precisam dominar as técnicas de ensinar a ler e a escrever. Porém, a formação para a criticidade não deve excluir a competência técnica e nem gerar preconceito sobre ela, já que esta é inerente a qualquer profissão. Temos que fazer as duas coisas concomitantemente. E o PNAIC se constituiu numa tentativa de combinar formação técnica com a construção de visão de mundos, das vivências culturais, etc.

Desde as concepções de políticas públicas até os fatores socioculturais há que pensarmos a complexidade que envolve os desafios a serem enfrentados na busca por propostas de melhorias para a educação brasileira. Ações como as do Pacto, mesmo dentro das condições de uma política pública ambiciosa, podem ajudar a formar professores capazes de refletir sobre a ação e ressignificá-la quando necessário, formando educadores com autonomia e sujeitos da própria práxis.

Referências

BRASIL. Decreto n°. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executuvo, Brasilia, DF, 25 abr 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/c civil. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executuvo, Brasilia, DF, 30 jan 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.** Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 18 de fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. MEC. SEB. **Caderno de Apresentação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. MEC. SEB. **Documento Orientador Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. MEC. SEB. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Nº 129 Seção 1, pp. 22-23.

BRASIL. MEC. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação**. Brasília: MEC, 2017.

CONSTANT, E. **Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasilia: MEC, SEB, 2015.

INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** Brasília: Inep, 2006. Disponível em: http://www.portal.inep. gov.br. Acesso em: 27 jun. 2019.

MERCADANTE, A. **Pronunciamento posse no Ministério da Educação.** 2012. Disponível em: http://www.casacivil.gov.br/ministro/discurso-de-posse-ministro-mercadante. pdf/view.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UM CENÁRIO HISTÓRICO NO MUNICÍPIO DE UBERABA-MG

Patrícia de Oliveira Branquinho Silva[1]
Profa. Dra. Natália Aparecida Morato Fernandes[2]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pattybranquinho@gmail.com

[2]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, natmorato@gmail.com

GT: 01 Políticas públicas educacionais

Resumo
Este artigo apresenta o resultado parcial de uma pesquisa sobre o Ensino de Sociologia com o objetivo de analisar as percepções dos professores de Sociologia da rede pública estadual, no município de Uberaba-MG, sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio e, particularmente, sobre a sua prática docente enquanto professor de Sociologia. Pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa. Neste trabalho demostra-se o resultado da revisão de literatura sobre a trajetória do Ensino de Sociologia na cidade de Uberaba-MG. O resultado desta etapa da pesquisa, fundamentada na revisão bibliográfica, indica que assim como no cenário nacional, marcado pela intermitência da oferta da disciplina Sociologia nas escolas brasileiras, também no município de Uberaba percebe-se uma instabilidade na oferta da disciplina no período anterior à aprovação da Lei 11.684, de 2008.

Palavras-chave – Ensino de Sociologia, Professor de Sociologia, Percepções dos Professores.

THE TEACHING OS SOCIOLOGY: A HISTORICAL SCENARIO IN THE MUNICIPALITY OF UBERABA-MG

Abstract: This article presents the partial result of a research about the teaching of sociology with the objective of analysing the perception from the sociology teachers from de state public network, in the municipality of Uberaba-MG, about the teaching of sociology in high school and, particularly, about the practice teaching as a sociology teacher. Quantitative and qualitative approach research. In this paper is demonstrated the result of literature revision about the trajectory of the teaching of sociology in the city of Uberaba-MG. The result of this stage of the research, based on the bibliographic revision, indicates that as well in the national scenario, marked by the intermittent offer of the discipline of sociology in Brazilian schools, also in the municipality of Uberaba-MG notices a instability in the offer of the discipline on the period prior of the approval of the law 11.684, from 2008.

Keywords – Teaching of Sociology, Sociology Teachers, Perception From the Sociology Teachers.

Introdução

O presente artigo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa intitulada de “O Ensino de Sociologia no Ensino Médio: Percepções dos Professores Sobre sua Prática no Município de Uberaba-MG”, o qual tem por objetivo analisar as percepções dos professores de Sociologia da rede pública estadual, no município de Uberaba-MG, e particularmente, sobre a sua prática docente enquanto professor de Sociologia. A pesquisa foi iniciada em 2018, vinculada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade de Triângulo Mineiro.

Neste trabalho será abordado como se deu historicamente a inserção da disciplina Sociologia no contexto educacional brasileiro e, particularmente, como esse processo se desenvolveu no município de Uberaba-MG. Os dados que subsidiam este trabalho foram obtidos por meio de revisão bibliográfica: consultas em bancos de dados digitais em artigos, teses de mestrado e doutorado, bem como em livros da área de Ensino de Sociologia.

O texto está organizado de modo a apresentar, inicialmente, alguns elementos da chegada da disciplina Sociologia no Brasil e suas primeiras tentativas de inserção nos currículos escolares. Na sequência, perpassa por momentos como os de institucionalização, inserção e retirada da disciplina dos currículos escolares ao longo do século XX, culminando com a aprovação da Lei 11.684/2008 que estabelece sua obrigatoriedade na educação básica. Por fim, são apontados elementos sobre o ensino de Sociologia no contexto da cidade de Uberaba-MG.

A sociologia no cenário político-educacional brasileiro

As constantes transformações no cenário político brasileiro foram uma das principais causas das mudanças ocorridas na Educação ao longo do tempo. Até o início do século XX a educação no Brasil foi fortemente marcada por um caráter moral e religioso. A partir do início do século XX, especialmente a partir das reformas educacionais dos anos 1920 e 1930, ganham força a defesa do Estado laico e da educação laica, com fundamentação científica. Com a entrada do pensamento científico por volta dos anos de 1850, foi em 1882 a primeira tentativa da inclusão da Sociologia na Educação básica no Brasil (MACHADO, 1987 p.117).

A despeito das primeiras tentativas de inclusão da Sociologia nos currículos escolares, os primeiros passos da disciplina no país foram no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por meio da reforma de ensino João Luís Alves-Rocha Vaz, em 1925, o primeiro a introduzir a disciplina no ensino secundário. Logo em seguida, em 1928, nas Escolas Normais, na formação de professores primários (CARVALHO, 2004; CIGALES; ARRIADA, 2015; MACHADO, 1987; SILVA, 2010; SOAREZ, 2009). Caminho diferente de outros países latinos americanos, onde a matéria surgiu primeiramente no Ensino Superior.

Na década de 1930, o Ensino de Sociologia, além de mantido no secundário, foi estendido aos cursos complementares destinados a estudantes que almejavam o ingresso no Ensino Superior, estes também de nível secundário. (CARVALHO, 2004; CIGALES; ARRIADA, 2015, MAZZA, 2006). Durante essa década surgem os primeiros cursos de Ciências Sociais/Sociologia. Por meio da reforma de Francisco Campos, ministro da Educação do Governo de Getúlio Vargas, em 18 de abril de 1931, foi estabelecida base de criação das universidades no Brasil, logo em seguida, em 33 e 34, surgem, respectivamente, o primeiro curso técnico de Sociologia do país pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) e nasce a Universidade de São Paulo (USP) (MORAES, 2011; SILVA, 2011).

O desenvolvimento da Sociologia no Brasil seguiu do mesmo modo e sob a influência da Europa do século XIX, em concordância com Mazza (2006, p. 98-99),

> [...] pode-se dizer que a sociologia no Brasil, assim como na França, desenvolveu-se com base em sua aplicação na área educacional, pois acreditava-se que a sociologia, ao lado de outras disciplinas, poderia definir rumos renovadores à educação nacional, particularmente valendo-se da formação de professores com novos conhecimentos e nova moral.

Gustavo Capanema foi o responsável pela retirada da disciplina de Sociologia do ensino secundário, ministro da Educação de Getúlio Vargas em 1942, em sua Reforma que reorganizou a Educação no Brasil. Capanema manteve a matéria nas Escolas Normais, seu projeto de reforma contou com o apoio da Igreja Católica (CARVALHO, 2004: CIGALES; ARRIADA, 2015; MACHADO, 1987; MORAES, 2011).

No cenário internacional, em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a derrota do Eixo, há uma ascensão de governos democráticos. Deposto em 1945, chega ao fim a Era Vargas. Influenciado por um descontentamento popular e pelo imperialismo americano, finda a ditadura do Estado Novo e inicia uma democracia representativa no Brasil (IANNI, 1975, p.24).

Referente ao ensino superior, tendo em vista as pesquisas sociológicas brasileiras que tinham o propósito de interpretar as transformações e acontecimentos, características e identidades, passados e presentes da nação, vale destacar alguns nomes; Caio Prado Jr, Florestan Fernandes, Celso Furtado, Maria Isaura Pereira Queiroz, entre outros. Abordando a possibilidade do Ensino de Sociologia no Ensino Médio, em 1954, aconteceu o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), até esse momento tinham se formado os primeiros Sociólogos no país (CARVALHO, 2004; MORAES, 2011; PEREIRA, 2013).

Em meio a uma longa discussão no Congresso Nacional que durou cerca de 13 anos, entre uma tentativa de afirmação política, em 1961é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a primeira LDB brasileira. Sobre esse período Mazza (2006, p.105-106) relata:

> A década de cinquenta, além de fertilizar pesquisas sócio-educacionais, fortaleceu também um movimento de opinião pública em favor de reformas no sistema educacional. Ultrapassando os muros da Universidade, a educação passou a ter visibilidade social a ponto de avultar uma campanha de massa no movimento em Defesa da Escola Pública decorrente das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que culminou na frustrada Lei 4.024/1961.

A Lei 4.024/1961 fixou as diretrizes e bases da educação nacional, porém não alterou o status da disciplina de Sociologia, sendo assim ela continuou como uma matéria optativa e excluída oficialmente do currículo escolar (MACHADO, 1987; MORAES, 2011; OLIVEIRA, 2013). Saul et al. (2009, p.50) retratam bem o momento:

> O distanciamento da sociologia e filosofia do ensino médio se acentuou com o início do novo regime político no Brasil, a Ditadura Militar. Em 1971, em pleno clima de censura e repressão através da Lei 5.692/71, essas disciplinas foram retiradas da sala de aula, ao serem deslocadas para a “parte diversificada” do currículo enquanto eram criadas aquelas denominadas Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira), as quais se valeram exclusivamente com instrumento de doutrinação.

Associar a ausência da Sociologia com a ausência da democracia fica claro frente a esse cenário, pois mesmo antes do período da ditadura no país a discussão sobre a reinclusão da disciplina perpassava pelo processo democrático. Com o golpe militar a inclusão das disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica e Educação Religiosa, são exemplos de como as idas e vindas da Sociologia atendeu a interesses ideológicos.

Os resultados da Lei 5.692/71 são a modificação da estrutura da educação estabelecida pela Reforma: manteve a divisão em dois ciclos: ginasial e colegial. O ginasial foi agrupado ao primário e passou a constituir o chamado Primeiro Grau, de oito anos. O colegial passou a chamar-se Segundo Grau, constituído de três anos, estabeleceu um núcleo comum de formação e a compulsoriedade de uma habilitação profissional (MACHADO, 1987; SANTOS, 2004). Essa Reforma foi chamada de Jarbas Passarinho, era a vez da profissionalização no país, logo, se a disciplina não tivesse utilidade prática não seria necessária no currículo, foi o caso da Sociologia que só retornaria ao currículo na década dos anos 2000.

Já em 1974, no Brasil, apareciam sinais que mudanças no regime militar estavam ocorrendo, a derrota nas eleições do senado foi um deles. O período de transição política no país foi longo e gradativo. Esse período da história foi de grande importância para a Sociologia, com a entrada de políticos progressistas no congresso, algumas lutas entram em pauta, como é o caso do ensino da disciplina Sociologia no Ensino Médio. No início da década de 1980, em São Paulo, no governo de Franco Montoro, a disciplina é introduzida em escolas de 2º grau, ocorre o primeiro concurso para professores de Sociologia da rede pública do estado quase no final do seu mandato, em 86 (CARVALHO, 2004; MORAES 2011).

A década de 1980 foi um período bastante produtivo no que se refere ao Ensino de Sociologia no Ensino Médio, algumas tentativas de projetos de leis para sua inclusão nos currículos, enfim o seu retorno nas escolas. De maneira regular ou complementar alguns estados brasileiros inseriram a disciplina em seus currículos: São Paulo em1983, em 1985 no Distrito Federal e Rio Grande do Sul, Pará e Pernambuco em 1986, Minas Gerais e o Rio de Janeiro em 1989, sendo que em Minas Gerais e no Rio de Janeiro constaram em suas constituições (GUIMARÃES, 2012; MORAES, 2011; OLIVEIRA, 2013; PEREIRA, 2013; SANTOS, 2004). Porém, Guimarães relata que, "em Minas Gerais, a luta pela obrigatoriedade da disciplina começou muito antes da elaboração da constituição mineira, foi uma luta travada por sociólogos em todo o estado" (2012, p.191).

Nesse sentido Pereira (2013, p.13) pontua que:

> Com o passar dos anos e com a redemocratização do País, a Sociologia volta, lentamente, a ser inserida nos currículos escolares, dependendo, porém, da boa vontade dos que as consideravam uma disciplina importante na formação dos jovens. Observa-se que historicamente a inserção da Sociologia nas Escolas de Ensino Médio teve momentos que caracterizavam um processo de expansão e retração constante.

Com a intenção de uma formação política dos estudantes de 14 a 17 anos, os governadores dos estados nordestinos, Piauí e Sergipe, introduziram a Sociologia de maneira facultativa na escola (CARVALHO, 2004, p 22.). De acordo com Santos (2004, p.152) "no caso do Distrito Federal, a Sociologia foi incluída como disciplina do 2ºgrau [...], em 1987 a Fundação Educacional realiza o primeiro concurso público no Distrito Federal para professores de Sociologia". De acordo com Ferreira (2016, p.54):

> No Rio de Janeiro, a Associação Profissional dos Sociólogos (APESERJ), promoveu o debate da inclusão das disciplinas nas escolas, mediante várias ações. Em 1988, no II Encontro Estadual de Sociólogos, apresentou algumas propostas de encaminhamento, dentre as quais se destacavam a "inclusão da sociologia, a preparação de um seminário interdisciplinar sobre Educação no Estado, para levantar sugestões para a Constituinte Estadual e rediscutir a permanência ou não da disciplina OSPB" (OLIVEIRA Ejardim, 2009, p.08). Nesse mesmo ano, acompanhamos também o lançamento do livro didático escrito por Cristina Costa e intitulado Sociologia: introdução à ciência da sociedade, consagrado até os dias atuais como referência didática para a disciplina.

Representativa e inovadora, a Constituição de 88, em seu artigo 205 estabelece: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, art.205). Relativamente estão instauradas, em parte, as bases do Estado Democrático de Direito. Tardiamente, a transição democrática para a Educação só acontece com a LDB em 1996(MORAES, 2011, p.369).

Instaurada em 20 de dezembro de 1996, a Lei Nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases Da Educação Nacional, foi fundada sob os princípios de uma Educação pautada em liberdade, solidariedade humana, com a finalidade do desenvolvimento do educando e o preparo para o

exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art.2-3). Com relação a conteúdos e métodos, em seu artigo 36 inciso III, a lei diz que o educando deve demostrar domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia, indício de um possível retorno das disciplinas, diretriz entendida na época como conteúdo transversal.

Diante da ambiguidade sobre a forma de oferta das disciplinas, em 1997, o deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR) apresenta no Congresso Nacional um projeto de Lei Nº 3.187.b/97 com o propósito de incluir as disciplinas de Filosofia e Sociologia, alterando o artigo 36 da LDB (CARVALHO, 2004; MORAES, 2011; PEREIRA,2013). Uma luta que tinha por trás as entidades dos sociólogos do país. No mesmo ano a Universidade Federal de Uberlândia insere os conteúdos de Filosofia, Sociologia e Literatura em seu vestibular. De acordo com Guimarães (2012, p.83):

> Preparar para o vestibular da UFU e ensinar esses conteúdos, aos candidatos, significava o envolvimento de estudantes, professores e universidade com uma série de questões filosóficas e sociológicas que o programa exigia. Mais que isso, conferia às disciplinas visibilidade nacional, o que contribuía para recuperarem seus lugares no currículo do ensino médio.

A batalha pela obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio estava fincada em todos os territórios. Durante os três anos seguintes de debates acerca do projeto de autoria de Padre Roque, ele é aprovado e segue para o senado, transposto para o nº 09/00. Por dois terços dos votos, em 18 de setembro de 2001 o projeto foi aprovado. Encaminhado para sanção presidencial, no mês seguinte, o Sociólogo e Presidente Fernando Henrique Cardoso o veta integralmente (CARVALHO 2004; MORAES, 2011; PEREIRA 2013).

Não obstante, tem sido constatado um aumento nas pesquisas no tocante da Sociologia. Apresentando resultados de pesquisas sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio e superior, foi em 2005, no XII Congresso Brasileiro de Sociologia, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que pela primeira vez se discute o ensino da Sociologia, em todos os níveis, em um grupo de trabalho (PEREIRA, 2013, p.24).

Resultado de diálogos com a sociedade científica e publicada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) nasceram em junho de 2006, fazendo parte do caderno nº3 Ciências Humanas e suas Tecnologias, a disciplina de Sociologia (BRASIL, OCN, 2006). No mesmo ano a Câmara de Educação Básica deu o parecer favorável à inclusão da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio (PEREIRA, 2013, p.25). No Estado de Minas Gerais, as orientações foram mais aprimoradas, segundo Guimarães (2012, p.84):

> Na esteira dos PCN e das OCN, em 2007, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais realizou seminários com professores universitários e do nível médio para delinear as bases da organização curricular de todas as disciplinas do Ensino Médio. A discussão deu origem aos CBC – Conteúdo Básico Comum. Filosofia e Sociologia foram incluídas e, especificamente em relação a essa última, o texto, esclarecia, já na introdução, que objetivava definir os temas e tópicos fundamentais e sugerir “uma estratégia” para o ensino da disciplina Sociologia. Dirigido aos professores do Estado de Minas Gerais, o documento foi mais ousado que as OCN, no que se refere à iniciativa de delinear uma proposta curricular. Apresentava três eixos temáticos, subdivididos em “Tópicos”, com suas respectivas “Habilidades Básicas” e “Temas Complementares”.

Com as OCNEM e o parecer favorável a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia nos currículos nacionais, para além das discussões da obrigatoriedade, outros problemas estavam sendo pautados, tais como; formação de professores, materiais didáticos, metodologia de ensino etc.

Em 2 de junho de 2008, foi decretada e sancionada a Lei n.º 11.684que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, pelo o presidente em exercício José de Alencar Gomes da Silva e o ministro da Educação Fernando Haddad (BRASIL,2008).

> Frente a essa aprovação, a SBS, se reunia em assembleia no dia 16/07/2008, na cidade de Campinas, durante a 60º Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC – lançou uma moção; nessa a SBS posicionava-se por uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino, e quanto à Sociologia para o Ensino Médio reivindicava que as secretarias de educação estaduais realizassem concurso admitindo inscrição somente de licenciados em Ciências Sociais, entre outros pontos da moção (PEREIRA, 2013, p.29-30).

Mesmo após a aprovação da lei de obrigatoriedade da disciplina de Sociologia os debates sobre o tema não cessaram. No entanto, o fortalecimento da área pode ser observado pelo crescente número de estudos e pesquisas realizadas sobre o Ensino de Sociologia. Esse cenário pode ser evidenciado pelo número de trabalhos sobre a temática apresentados nos congressos da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Em 2009 foram apresentados 32 trabalhos; em 2011, no XV Congresso da SBS realizado na Universidade Federal do Paraná, 36, um crescimento expressivo e constante com início nos anos 2000 (HANDFAS; MAÇAIRA, 2015; PEREIRA, 2013). No último mês de julho aconteceu o VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia (ENESEB) promovido pela Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), em Florianópolis-SC.

Pelo percurso acima descrito, vimos que a história da luta pelo Ensino de Sociologia é longa e a demanda crescente de estudos sobre a temática reforça ainda mais o contexto. E, não é porque a lei de sua obrigatoriedade foi criada e está estabelecida há 10 anos que ela terminou.

Cenário histórico do ensino de sociologia no município de Uberaba-MG

No contexto geral, o Ensino de Sociologia em Minas Gerais, decorreu de maneira distinta. Diferente da maioria dos estados brasileiros, em 22 de dezembro de 1989, em sua Constituição estadual, o artigo 195 estabelecia o ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, porém não chegou a ser regulamentado. O texto deixava margem para a manipulação da grade curricular e a oferta da disciplina não era obrigatória (GUIMARÃES, 2004, p.185). Posto isso, algumas escolas públicas e privadas do estado ofertavam a disciplina antes da criação da Lei n.º 11.684 de sua obrigatoriedade.

Alguns anos depois, em 1996, na região do Triângulo Mineiro, foi aberto o primeiro curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Em 1997 a UFU realizou o seu primeiro vestibular que constava a disciplina de Sociologia (GUIMARÃES, 2004, p.185). Em seguida, nos anos 2000, surge o primeiro concurso estadual de profissionais da educação com vagas para professor de Sociologia.

Em Uberaba, segunda maior cidade do Triângulo Mineiro, de localização privilegiada, em crescente desenvolvimento agropecuário, teve sua Educação fundada por religiosos e pela iniciativa privada. Segundo Riccioppo Filho:

> A educação uberabense permaneceu totalmente entregue à iniciativa privada até meados da década de 1830, quando, com a promulgação da Lei nº 13, o governo provincial assumiu parte dessa responsabilidade: com a Lei Geral do Ensino de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas, complementada pelo Ato Adicional de 1834, que transferiu às Províncias a responsabilidade pelos níveis inferiores de educação, o governo de Minas Gerais promulgou, em 28 de março de 1835, a Lei nº 13, que procurava organizar a instrução pública na província (TORRES, 1962apud RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 111-2).

A partir dos anos de 1881, na cidade de Uberaba, começam a abertura das escolas normais. A primeira, fundada em 1881, foi a Escola Normal de Uberaba; em 1895 o Colégio Nossa Senhora das Dores, pelas Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils; logo após, em 1902 os irmãos Maristas assumem a escola da diocese, o Colégio Diocesano.

As escolas normais no Brasil foram fundadas com o propósito de formarem professores para atuação no Ensino primário. Geralmente, seu quadro de professores era formado por profissionais do direito, médicos, engenheiros, além de padres e religiosos, característica comum em todo o país, assim como o currículo entre outras. Para Tanuri (2000, p.65):

> Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época.

No estado de Minas Gerais, depois da Reforma Afonso Pena, em 1892, o currículo foi ampliado e descentralizado, segundo Ricciopo Filho (2007, p.180):

> O currículo das escolas normais foi ampliado e distribuído em 4 anos de curso, ante os 3 anos da reforma anterior. As matérias obrigatórias do novo currículo eram as seguintes: Português e noções de Literatura Nacional; Francês; Geografia Geral e do Brasil (especialmente de Minas Gerais); História Geral (especialmente moderna e contemporânea); História do Brasil; noções de Cosmografia; Matemática Elementar; noções de Ciências Físicas e Naturais; noções de Fisiologia; Higiene e Higiene Escolar; noções de Agricultura; noções de Agrimensura; noções de Agricultura; noções de **Economia Política** Pedagogia; Instrução Moral e Cívica; Desenho Geométrico, Topográfico, de Ornatos, de Paisagens e de Figuras; Caligrafia; Música; Ginástica; Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica (para as alunas); Lições de Cousas e Legislação do Ensino Primário (MINAS GERAES, 29/08/1892, p. 782 apud RICCIOPO FILHO, 2007, p. 180 grifo nosso).

Já em Uberaba o currículo da Escola Normal de Uberaba e do Colégio Nossa Senhora das Dores perpassavam pelas mesmas diretrizes, com diferença em seus propósitos. Mesmo assim, pode-se dizer que foi nessa época o primeiro contato com as Ciências Sociais, no município, visto que a disciplina de Economia Política integra as Ciências Sociais.

Com o passar de 50 anos, consta um aumento de escolas públicas e privadas na cidade e região, todavia é o ensino privado que dominava a região (GATTI JUNIOR et al.1997,p .20-21). Em 1953, é inaugurado o Centro de Treinamento de Economia Doméstica, fundado pelo Padre Agostinho Zago, mantida pelo Estado. Em 1954, na Escola de Economia Rural Doméstica (ESERD) é criado o curso de Magistério em Economia Rural Doméstica (FERREIRA, 2012, p.159).

Com o propósito também de preparar para o trabalho, os cursos da ESERD tinham o desígnio de preparar a mulher da zona rural para o matrimônio e para o trabalho. Entre os anos de 1954 a 1962, a escola ofereceu curso de Extensão Rural Doméstica. O Ensino de Sociologia integrava o currículo do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, dentre as disciplinas de cultura técnica constava a disciplina de Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural (FERREIRA, 2012, p.185). Ainda segundo Ferreira (2012, p.187):

> A disciplina de Psicologia focalizava o processo de desenvolvimento humano nos seus aspectos físico motor, social, emocional e intelectual com vistas a proporcionar à crianças melhores condições de desenvolvimento por meio da atuação da Economista Doméstica em órgãos públicos e privados e órgãos de extensão rural e urbana.

Pesquisa realizada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) demostra que a disciplina de Sociologia constava nas escolas de 20 cidades da região. Em Uberaba, a disciplina fazia parte dos currículos das escolas particulares, porém, na rede pública apenas no colégio Militar (GUIMARÃES, 2004, p.186). Como afirma Guimarães (2004, p.186):

> Para se ter uma idéia, ainda que não muito completa dessa inserção, fizemos uma pesquisa em dezessete cidades próximas a Uberlândia, além de Passos e Belo Horizonte. [...]. Dentre essas dezenove cidades investigadas, algumas peculiaridades nos chamaram a atenção. Em Uberaba a Sociologia consta do currículo das escolas particulares, mas, na rede pública, é lecionada apenas no Colégio da Polícia Militar e o professor é um advogado.

Com relação aos cursos de Ciências Sociais, na cidade de Uberaba, houve dois cursos: em 2002, no Centro de Ensino Superior de Uberaba (CESUBE), ofertou-se o primeiro curso de Ciências Sociais da cidade, tendo sua última turma de ingressantes em 2005, fechado por falta de demanda. No ano de 2007 é aberto o curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais, no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) fechado por motivos dúbios. De acordo com Pasardi (2013, p.244),

> O primeiro curso de licenciatura em ciências sociais da rede federal foi criado no Instituto Federal do Triangulo Mineiro, em Uberaba. Este curso está sendo encerrado, com o argumento central da falta de corpo docente nas áreas específicas (apesar de que oficialmente passará apenas por uma reestruturação). [...]. A Reitoria afirma que a prioridade da instituição é a área agrária, já que a instituição tem uma história de 60 anos sempre voltada para esta área. Ao mesmo tempo em que a Reitoria se posiciona contra a continuidade do curso, o próprio M.E.C. demostra o desinteresse por essa licenciatura, já que há mais de dois anos não há investimento em livros e em professores. Com todas estas dificuldades, ainda assim o curso demonstrou muitos pontos positivos, com bolsistas PIBID, de extensão e de Pesquisa. Vários projetos foram aprovados, como o PRODOCÊNCIA. LIF e PET. A última saída dos professores do curso foi de mandar um projeto para transformar o curso em ensino à distância (EAD), pois este não requer professores da própria Instituição.

O resultado desta etapa da pesquisa, fundamentada na revisão bibliográfica, indica que assim como no cenário nacional, marcado pela intermitência da oferta da disciplina Sociologia nas escolas brasileiras, também no município de Uberaba percebe-se uma instabilidade na oferta da disciplina no período anterior à aprovação da Lei 11.684, de 2008. Na próxima etapa da pesquisa será realizada pesquisa documental a fim de agregar elementos que nos permitam uma compreensão mais clara dessa trajetória.

Referências

BRASIL. Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de junho de 2008.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. **CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí**, p. 17-60, 2004.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Escola de Economia Rural Doméstica: Ensino Secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997).** Tese (Pós-graduação Stricto Sensu) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca.**Ensino de Sociologia no Nível Médio: de um passado intermitente à necessidade de reconhecimento presente.** Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 1, jan. /jun. 2012. Acessado 05/08/19.

----------, Elizabeth da Fonseca. Sociologia no Ensino Médio: Experiência da prática da disciplina. **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí**, p. 181-190, 2004.

HANDFAS, Anita. A Formação do Professor de Sociologia: reflexões sobre os diferentes modelos formativos. **A Sociologia Vai a Escola: História, Ensino e Docência**/ organizadores Anita Handfas; Luiz Fernandes de Oliveira. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

_____; MAÇAIRA, Julia Polessa. O Estado da Arte da Produção Cientifica Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. In: _ **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: Instituições, práticas e percepções**. 1ª Edição, 353pp. Rio de Janeiro – Editora 7 letras, 2015.

MORAES, Amaury César. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. **Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica**. Acta Scientiarum. Education, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

PANSARDI, M. Um estranho no ninho: a formação de professores em sociologia nos Institutos Federais. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 13, p. 235-249, 5 set. 2013.

PEREIRA, Luiza Helena. A Luta dos Sociólogos pela Obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. In: _ **O ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da Sociologia**. 1º Ed. Porto Alegre: Evangraf/Laviecs, 2013.

RICCIOPPO FILHO, Plauto**. Ensino superior e formação de professores em Uberaba/MG (1881-1938): uma trajetória de avanços e retrocessos**. 2007. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Uberaba.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, Aug. 2000. Disponivél em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S1413-24782000000200005;lng=en;nrm= Acesso em 11 agos. 2019.

GT: 02 PROCESSOS EDUCACIONAIS E SEUS FUNDAMENTOS

COORDENADORES:
PROF. DR. TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA
PROF. DR. DANIEL FERNANDO BOVOLENTA OVIGLI
PROF. DR. PEDRO DONIZETE COLOMBO JÚNIOR

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 02 E-POSTERES

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DO *GAMIFICATION* NOS SERVIÇOS DE REFERÊNCIA DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS BRASILEIRAS

Amanda Franzão Rodrigues da Silva[1]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), amandafragues@gmail.com

Sem financiamento

GT: 02 Processos Educacionais e seus Fundamentos

Resumo

Com o rápido avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), a oferta de produtos e serviços foi modificada e a necessidade de mudança foi instalada nas mais diversas organizações. Nas bibliotecas, primordialmente, nas universitárias, tal necessidade também tem sido evidente e pauta de discussão de bibliotecários preocupados em melhor atender e cultivar seus usuários, marcados por novas expectativas e comportamentos ocasionados pelo progresso e convivência com as tecnologias. Um dos serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias é o Serviço de Referência (SR), que lida dia-a-dia com os usuários e suas respectivas necessidades, além de atuar na formação de alunos para a pesquisa e nos processos de aquisição de informação relevante, configurando-se dessa forma como essencial no tripé ensino-pesquisa-extensão das instituições de ensino brasileiras. Dado o cenário, o objetivo do trabalho é propor um guia de aplicação da técnica denominada *Gamification,* que significa utilizar da mecânica, da estética e do pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas (KAAP, 2012) para os SR e encaixa-se como uma das tendências no âmbito da inovação em bibliotecas, abrindo um mundo de possibilidades (MARCIAL, 2016). Sendo assim, a técnica, empregada e muito discutida para melhoria de serviços ligados a educação negócios, marketing, etc., apresenta-se como uma das alternativas no engajamento de usuários em sessões de treinamentos lideradas por bibliotecários de referência, que muitas vezes percebem alunos dispersos e desinteressados, embora necessitem do conhecimento. Para tanto, são utilizadas as metodologias brasileiras de Vianna *et al.* (2013) e Alves (2015), norteadoras na elaboração do guia e adaptação da técnica supracitada para os SR. O estudo possui caráter de pesquisa exploratória quanto aos objetivos e bibliográfica quanto aos procedimentos adotados. Como

resultado, espera-se um material passível de ser empregado em diferentes bibliotecas universitárias para maior engajamento e aproveitamento dos discentes, favorecendo dessa forma o andamento do exercício profissional dos bibliotecários de referência, as atividades acadêmicas e o desenvolvimento e disseminação do conhecimento, provando que as bibliotecas ainda possuem papel importante na formação discente quando estão adequadas com as demandas e novas necessidades dos usuários.

Palavras-chave – *Gamification*. Bibliotecas Universitárias. Serviço de Referência**.**

POSSIBILITIES OF *GAMIFICATION* APPLICATION IN REFERENCE SERVICES OF BRAZILIAN ACADEMIC LIBRARIES

Abstract

With the rapid advancement of Information and Communication Technologies (ICT), the offer of products and services has changed and the necessity for change has been installed in the organizations. In libraries, primarily in academic libraries, the necessity has also been evident and discussion agenda of librarians concerned with better serving and cultivating their users that have new expectations and behaviors caused by the progress and coexistence with the technologies. One of the services offered by academic libraries is the Reference Services (RS), which deals daily with users and their needs, as well as training students for research and relevant information acquisition processe, proving to be essential essential in the teaching-research-extension tripod of Brazilian educational institutions. The aim of this paper is to propose a guide to the application of the technique called Gamification, which means using game mechanics, aesthetics and thinking to engage people, motivate action, promote learning and solve problems (KAAP, 2012) for the RS and It fits as one of the trends in innovation in libraries, opening a world of possibilities (MARCIAL, 2016). Thus, the technique, broadly used and discussed for improving services related to education, business, marketing, etc., is one of the alternatives in engaging users in training sessions led by reference librarians, who often perceive disinterested and scattered students although they need the knowledge. Thus, the brazilian methodologies of Vianna *et al.* (2013) and Alves (2015), guiding the elaboration of the guide and adaptation of the aforementioned technique for RS. The paper is an exploratory research on the purposes and bibliographic on the procedure. As a result it is expected a material that can be used in different academic libraries for greater engagement and use of students, favoring the progress of the professional life of reference librarians, academic activities and the development and dissemination of knowledge, proving that libraries still play an important role in student education when they are adequate with the demands and new needs of users.

Keywords – Gamification. Academic libraries. Reference Service.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS editora, 2015.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. Washington: Pfeiffer; Company, 2012.

MARCIAL, V. F. Inovação em bibliotecas. In: RIBEIRO, A. C. M. L.; FERREIRA, P. C. G. **Biblioteca do século XXI**: desafios e perspectivas. Brasília: IPEA, 2016. Disponível em: http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/170105_biblioteca_do_seculo_21.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

VIANNA, Y *et al*. **Gamification**: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

PROCESSOS EDUCATIVOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Geruzza Lima Ramos Oliveira Machado[1]
Tiago Zanquêta de Souza[2]

[1]Universidade de Uberaba, geruzzamachado100@hotmail.com
[2]Universidade de Uberaba, tiago.zanqueta@uniube.br

Sem financiamento

GT: 02 Processos Educacionais e seus Fundamentos

Resumo
Este trabalho é fruto de uma pesquisa empreendida como trabalho final para a disciplina "Educação como Cultura", a nível de mestrado, que tem por finalidade promover uma discussão em torno da intencionalidade da educação não escolar e a atuação do professor, analisando e identificando essa relação, evidenciada por meio de processos educativos. Para tanto, valeu-se da revisão bibliográfica. O caráter intencional que as práticas educativas carregam em si, de certa forma, como pontua Maciel (2016, marca o espaço da escola pela formalidade, porém, não impedem que a educação e a escola sejam pensadas em diferentes cenários, com a finalidade de interagir com diferentes realidades socioculturais. No mundo atual, cada vez mais marcado pela diversidade, globalidade e pelo pluralismo cultural, é fundamental buscar e apresentar diferentes pontos de vista, preservando a singularidade de cada um e afirmando a identidade histórica de cada povo, promovendo desta forma, o intercâmbio e o respeito mútuo entre todos. Neste cenário, também, situam-se as práticas e espaços da educação não escolar (GHANEM; TRILLA, 2008). Sendo assim, por meio da educação não escolar, o processo de aprendizagem poderá permitir ao aluno desenvolver junto a outras disciplinas, sua cidadania, para poder exercer plenamente seus direitos. A educação é fundamental para a redução das desigualdades sociais, conforme Dayrell (2007), sobretudo quando nos voltamos para ações educativas em que as experiências e aprendizagens ampliam o universo

social de crianças e jovens, considerando os diferentes espaços em que a convivência se dá, fora da escola. As contribuições que as práticas da educação não escolar podem trazer para a escola e o processo de aprendizagem não deveriam ficar em segundo plano. Percebe-se a necessidade de conhecer a amplitude do trabalho do educador, como coloca Fontoura (2011) e de como essa atuação pode colaborar nas transformações sociais, construindo em diferentes espaços educativos, a possibilidade de emancipação dos sujeitos. Desse modo, a discussão sobre o tema da educação não escolar traz novas possibilidades de se pensar o papel da educação na sociedade, que exige cada vez mais profissionais capacitados para atuarem nas diversas áreas e, pensando assim, o profissional da educação também deve ampliar suas ações, explorando e desenvolvendo práticas que ampliem a aprendizagem. Logo, conhecendo e reconhecendo valores étnicos e culturais presentes no cotidiano escolar e não escolar, respeitando a diversidade cultural da sala de aula e dos diferentes espaços de convivência fora dela, valorizando as diferenças que enriquecem o processo de ensinar e aprender, sem dúvida, é possível demostrar que a educação, com sua intencionalidade transformadora, é capaz de potencializar a práxis, ou seja, a ação-reflexão-ação de todas as pessoas envolvidas com a educação escolar e não escolar, desencadeando processos educativos que revelam a importância de práticas que priorizem o diálogo, o exercício da autonomia e da libertação, na busca por uma educação humanizadora, assim como ponderam Freire (1996) e Gadotti (2000).

Palavras-chave – Processos educativos. Espaços não escolares. Cultura.

EDUCATIONAL PROCESSES IN NON-SCHOOL AREAS

Abstract

This work is the result of a research undertaken as a final work for the discipline “Education as Culture”, at the master level, which aims to promote a discussion around the intentionality of non-school education and the teacher’s performance, analyzing and identifying this relationship, evidenced through educational processes. To this end, it made use of the literature review. The intentional character that educational practices carry in them, in a way, as pointed out by Maciel (2016, marks the space of school by formality, however, do not prevent education and school from being considered in different scenarios, with the purpose of interacting In today’s world, increasingly marked by diversity, globality and cultural pluralism, it is essential to seek and present different points of view, preserving the uniqueness of each and affirming the historical identity of each people, thus promoting , exchange and mutual respect among all.In this scenario, too, are the practices and spaces of non-school education (GHANEM; TRILLA, 2008) .Therefore, through non-school education, the learning process may allow students to develop their citizenship in other disciplines so as to be able to fully exercise their rights. social equality, according to Dayrell (2007), especially when we turn to educational actions in which experiences and learning extend the social universe of children and young people, considering the different spaces in which coexistence occurs outside school. The contributions that non-school education practices can bring to school and the learning process should not be left in the background. It is perceived the need to know the breadth of the educator’s work, as put by Fontoura (2011) and how this action can collaborate in social transformations, building in different educational spaces, the possibility of emancipation of the subjects. Thus, the discussion on the topic of non-school education brings new possibilities to think about the role of education in society, which requires more and more qualified professionals to work in different areas and, thinking, the education professional must also broaden their actions, exploring and developing practices that broaden learning. Therefore, knowing and recognizing ethnic and cultural values present in school and non-school daily life, respecting the cultural diversity of the classroom and the different spaces of living outside it, valuing the differences that enrich the process of teaching and learning, is undoubtedly It can be demonstrated that

education, with its transformative intentionality, is capable of enhancing the praxis, that is, the action-reflection-action of all people involved with school and non-school education, triggering educational processes that reveal the importance of practices that prioritize dialogue, the exercise of autonomy and liberation in the pursuit of a humanizing education, as Freire (1996) and Gadotti (2000) consider.

Keywords – Educational processes. Non-school spaces. Culture.

Referências

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

FONTOURA, Helena Amaral da. Formação de Professores e Diversidades Culturas: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói/RJ: Intertexto, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, abr./jun. 2000.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

MACIEL, Maristela Piber Maciel. As sociabilidades juvenis e suas relações na diversidade do espaço escolar. RELACult – **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. V. 02, Ed. Especial, dezembro, 2016, p. 520-531.

PROFESSOR/A-EDUCADOR/A POPULAR: ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Guilherme Sousa Machado[1]
Tiago Zanquêta de Souza[2]

[1]Universidade de Uberaba, guilhermesousamachado@hotmail.com
[2]Universidade de Uberaba, tiago.zanqueta@uniube.br

Agência de financiamento: Cnpq

GT: 02 Processos Educacionais e seus Fundamentos

Resumo
Estre trabalho é fruto de uma pesquisa de iniciação científica, em seu primeiro ano, intitulada: O professor na perspectiva da Educação Popular. Tomando-se a expressão em seu sentido amplo, de acordo com Romão; Gadotti (2007), Educador/a Popular é aquele/a cuja ação educacional se dirige às camadas sociais, que tem por fim a realização de uma educação para a humanização. Já no seu sentido estrito, é que o distingue dos/as demais educadores/as, uma vez que adota uma concepção de educação enraizada na Educação Popular, a partir do olhar, da perspectiva e do viés dos/as oprimidos/as. Todavia, historicamente, conforme Romão (2000) a expressão sempre carregou uma forte conotação antiestatal e contrária ao sistema regular de ensino. Por isso, o objetivo do trabalho é conhecer, definir e identificar o/a Professor/-Educador/a Popular, a fim de desenhar o seu perfil e caracterizar suas funções, considerando-se, para isso, as condições de seu trabalho docente nos mais diferentes contextos escolares. A prática metodológica da pesquisa está atrelada ao estudo do Estado do Conhecimento, segundo Romanowski; Ens (2006), cuja revisão bibliográfica se deu por meio da seleção de teses e dissertações veiculadas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dos últimos 3 anos. Os descritores utilizados foram: “Educador Popular”, “Professor e “Formação”. Ao todo, foram selecionados 36 trabalhos, sendo 22 teses e 14 dissertações, de um total de 88 trabalhos. Os trabalhos foram selecionados considerando os títulos, em primeiro momento. No segundo momento, partiu-se para a leitura dos resumos

que constavam da presença do descritor de busca e, em terceiro momento, partiu-se para a identificação do descritor nas palavras-chave. Como resultados prévios, é possível afirmar que o professor/a-educador/a entendido/a como progressista, é aquele/a que se atenta ao que diz respeito ao ser humano em sua possiblidade de aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, aos obstáculos de seu crescimento, ou seja, nada que diz respeito ao ser humano deve passar desapercebido por esse/a educador/a. Todavia, existe também aquele/a professor/a-educador/a que é conservador/a, também chamado de bancário, que tem as práticas bancárias como parte do seu modo de conceber a educação, a escola e as relações implicadas ao contexto da sala de aula. A educação bancária, como coloca Paulo Freire (1978, 1996) está diretamente ligada ao modelo da escola tradicional que é vista na atualidade, que não provoca transformações na vida das pessoas envolvidas no processo de ensinar-aprender, não incentiva a criatividade, criticidade e com isso não há a *práxis*. Para Oliveira (2004) a lógica da educação bancária é opressora na medida em que não respeita as potencialidades de cada indivíduo e com isso a possibilidade de desenvolvimento dessas potencialidades é muito improvável no âmbito educacional. Por último, entendemos que o perfil do/a professor/a-educador/a, na perspectiva da Educação Popular, é aquele assentado na *práxis*, que torna possível tomar consciência das suas falhas práticas e teóricas, que faz com que a ingenuidade se torne rigorosidade na medida em que se aprende errando e refletindo criticamente sobre seu erro. Estar “aberto” para mudanças faz-se indispensável nesse processo contínuo se não possivelmente infindável.

Palavras-chave – Estado do conhecimento. Educação Popular. Professor.

POPULAR TEACHER-EDUCATOR: STATE OF KNOWLEDGE STUDY

Abstract

This work is the result of a research of scientific initiation, in its first year, entitled: The teacher in the perspective of Popular Education. Taking the expression in its broad sense, according to Romão; Gadotti (2007), Popular Educator is the one whose educational action is directed to the social strata, whose purpose is to realize an education for humanization. In its strict sense, it distinguishes it from other educators, since it adopts a conception of education rooted in Popular Education, from the perspective, perspective and bias of the oppressed. However, historically, according to Romão (2000) the expression has always carried a strong anti-state connotation and contrary to the regular education system. Therefore, the objective of this work is to know, define and identify the Popular Teacher / Educator, in order to draw his / her profile and characterize his / her functions, considering, for this, the conditions of his / her teaching work. more different school contexts. The methodological practice of research is linked to the study of the State of Knowledge, according to Romanowski; Ens (2006), whose bibliographic revision was made through the selection of theses and dissertations published to the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD acronym), from the last 3 years. The descriptors used were: “Popular Educator”, “Teacher and” Training. In all, 36 papers were selected, being 22 theses and 14 dissertations, out of a total of 88 papers. The works were selected considering the titles, at first. In the second moment, we started to read the summaries that contained the search descriptor and, in the third moment, we started to identify the descriptor in the keywords. As previous results, it is possible to affirm that the educator, understood as progressive, is the one who pays attention to what concerns the human being in his possibility of physical and moral improvement, of his intelligence being produced. and challenged to the obstacles of its growth, that is, nothing that concerns the human being should go unnoticed by this educator. However, there is also that conservative teacher, also called banker, who has banking practices as part of his way of conceiving the education, school, and relationships involved in the classroom context. of class. Banking education, as stated by Paulo Freire (1978, 1996) is directly linked to the traditional school model that is

seen today, which does not cause changes in the lives of people involved in the teaching-learning process, does not encourage creativity, criticism and With that there is no praxis. For Oliveira (2004) the logic of banking education is oppressive insofar as it does not respect the potential of each individual and thus the possibility of developing these potentials is very unlikely in the educational field. Finally, we understand that the profile of the teacher, from the perspective of Popular Education, is that based on praxis, which makes it possible to become aware of their practical and theoretical flaws, which makes ingenuity become strictness as one learns by making a mistake and reflecting critically on one's mistake. Being "open" to change is indispensable in this continuous if not possibly endless process.

Keywords – State of knowledge. Popular education. Teacher.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, W. F. **Educação social de rua**: As bases políticas e pedagógicas para uma educação popular. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROMÃO, J. E. **Dialética da diferença**: o projeto da escola cidadã contra ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de adultos:** cenários, perspectivas e formação do educador. Brasília: Liber Livro, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte". **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

DATAS PARA COMEMORAR

Mayron Engel Rosa Santos[1]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, mayrondiscens@gmail.com

Sem financiamento

GT: 02 Processos Educacionais e seus Fundamentos

Resumo

Nós somos seres temporais. Dentro na nossa existência, conhecemos cada vez mais, sobre tudo que somos capazes de questionar. Diante da magnitude do tempo, tentamos domá-lo, conseguimos de fato controlar um tempo relativo, o tempo um do outro. Esse controle do tempo pode ser chamado de trabalho. Diante destas condições já nascemos com nosso tempo programado, criamos as condições para uma vida mais confortável, mas pouco tempo nos sobra para o deleite dos bens que produzimos. Para diminuir toda essa laboriosa condição, criamos a arte e a religião, mas não bastou, pois já estávamos distantes das comunidades agrícolas, vivendo em uma sociedade complexa. Temos os registros da criação das datas comemorativas, com desfiles da padroeira da cidade, para coesão e controle social. Dialogar sobre as datas comemorativas provocam questões em diferentes planos: político, econômico, cívico, turístico, tradição, religião e todas elas fazem articulação com a cultura. Nesta condição de ser social, somos produto e produtor do meio, perpetuando uma série de ideais, crenças, tradições e modos de vida. Neste ponto alcanço meu ponto de pesquisa: quais as datas comemorativas que permanecem hoje na vida escolar? Analisando o calendário brasileiro encontramos sessenta e nove datas comemorativas fixas. No calendário escolar do Ensino Fundamental I foram identificadas as seguintes datas comemorativas trabalhadas em sala de aula: Aniversário de Uberaba, Páscoa; Dia do trabalho; Dia da família; Festa junina; Folclore; Olimpíadas; 7 de setembro; Dia da Árvore; Abolição dos escravos; Natal. A partir deste levantamento, é necessário avaliar as implicações das escolhas destas datas comemorativas e a forma como são trabalhadas no ambiente escolar, permitindo desenvolver muitas questões relevantes como: concepção de educação; ensino-aprendizagem; currículo; construção de identidade nacional; tradição; etnicidade; diversidade; capital cultural. Sabemos que, assim

como nós, algumas datas, acontecimentos, histórias, morrem com o tempo. É inevitável que se percam coisas pela candeia do tempo e como a cultura é fruto da sociedade, estas estão sempre em movimento, o que torna necessária uma reflexão para que nossas ações pedagógicas não sejam mera reprodução sem sentido.

Palavras-chave – Datas comemorativas. Educação. Cultura

COMMEMORATIVE DATES

Abstract
We are temporal beings, in our existence we know much more about everything we are able to question. Because of the magnitude of time, we try to control it, and we can control relative time and the other's time, this time control can be called work. We are born with our scheduled time, we create the conditions for a comfortable life, but little time left for the delight of the goods we produce. To reduce all this laborious conditions we created art and religion, but it was not enough, because we were already distant from the community primitive, living in society complex. We have the records of the creation of commemorative dates, with parades of the patron saint of the city, for cohesion and social control. Dialogue about commemorative dates raise issues on different levels: political, economic, civic, tourism, tradition, religion and all of them articulate with culture. In this condition of being social, we are a product and producer of the environment, perpetuating a series of ideals, beliefs, traditions and ways of life. At this point I reach my research point: what commemorative dates remain today in school life? Analyzing the Brazilian calendar we found sixty-nine fixed commemorative dates, in the school calendar of Elementary School I were identified the following commemorative dates worked in the classroom: Uberaba Birthday, Easter; Labor Day; Family Day; June party; Folklore; Olympics; September 7; Tree Day; Abolition of slaves; Christmas. From this survey it is necessary to evaluate the implications of the choice of these commemorative dates and the way they are worked in the school environment allowing to develop many relevant issues such as: conception of education; teaching and learning; curriculum; national identity building; tradition; ethnicity; diversity; cultural capital. We know that just as we, some dates, events, stories, die over time, it is inevitable that things are lost by the light of time and as culture is the fruit of society, these are always in motion and reflection is necessary so that our actions are not merely meaningless reproduction.

Keywords – Commemorative dates. Education. Culture.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DE MASSI, Dominico. **Descoberta e Invenção**. Rio de Janeiro. Sextante, 2005.
Durkheim. **Educação e sociologia**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1975.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores)

TYLOR, Edward Burnett. A ciência da cultura. In: CASTRO, Celso (Org.). **Evolucionismo cultural:** textos selecionados de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 67-100.

TÖNNIES, F. (1942). **Principios de Sociologia**. México: Fondo de Cultura Económica. [1931].

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

ESCOLARIZAÇÃO EM PORTUGAL NO FINAL DO SÉCULO XIX: ESCOLA PARA O SEXO MASCULINO NA FREGUESIA DE SÃO VICENTE DE PEREIRA (1888-1892)

Wenceslau Gonçalves Neto[1]
Darci de Torres Souza[2]

[1] UNIUBE/UFU – wenceslau@ufu.br
[2] UNIUBE – darcitorrespsicologia@gmail.com

Agência de financiamento: CNPq/FAPEMIG

GT: 02 Processos Educacionais e seus Fundamentos

Resumo
O trabalho fundamenta-se em documentos coligidos no Arquivo Municipal de Ovar e na Freguesia de São Vicente de Pereira, como livros de atas, correspondências, fotografias e imprensa. Procurou recuperar o processo de abertura de uma escola para o sexo masculino, em 1888, como resultado do esforço do "brasileiro" João Rodrigues de Oliveira Santos, abastado industrial daquela Freguesia que, para esse fim, consegue doação do terreno e substancial quantia, de seus próprios recursos e de outros que angariou com amigos. A oferta foi feita à Junta da Freguesia no mesmo ano em que foi inaugurada a escola para o sexo feminino, também nessa freguesia e por doação do mesmo João Rodrigues de Oliveira Santos. Diferentemente do processo da escola feminina, que se arrastou por 14 anos, numa contenda que envolvia disputas entre grupos do poder local, a escola masculina teve sua construção acelerada, sendo inaugurada já no início de 1892, após 3 anos de construção. No bojo das discussões que ocorrem em Portugal e na Europa no século XIX, envolvendo a luta pela generalização da instrução pública, destaca-se a presença da iniciativa privada, construindo escolas e outros melhoramentos para a sociedade ou contribuindo com fundos para a consecução de obras sob responsabilidade do Estado. Na freguesia de São de Vicente de Pereira, município de Ovar, isso pode ser observado na figura de João Rodrigues de Oliveira Santos, que fizera fortuna no Brasil e retornara ao seu rincão natal, onde era naquela época proprietário de uma fábrica de chapéus, pretendendo a ele estender benefícios dos quais era carente, como instrução, hospitais, estradas, etc. A documentação nos permite acompanhar

a Junta de Freguesia no difícil processo de criação, construção e implementação de uma escola numa pequena e pobre comunidade do Norte de Portugal, marcada por divisões políticas, mas que luta contra os entraves burocráticos, esforça-se para bem aplicar os recursos recebidos em doação, promove licitação para a obra, fiscaliza a construção, vende parte de seu patrimônio para conseguir recursos complementares, aciona o poder público, na figura do Governo Civil de Aveiro, discute com a Câmara Municipal de Ovar e, finalmente, vê seus esforços coroados com a edificação da escola. Foi possível, dessa forma, perceber, uma parte da complexidade do processo de escolarização que se pretendia no final do século XIX em Portugal. As disputas nas freguesias e nos municípios eram intensas dificultando a geração de uma pauta comum ou suprapartidária, mesmo em assuntos que poderiam ser considerados desta dimensão, como o ensino primário. Remete-se, ainda, à necessidade de se aprofundar os estudos em torno da esfera municipal, tanto para compreensão, no nível micro, de uma discussão que se espraia no macro, como para se apreender o movimento que se desenrola no interior do país e no espaço dos municípios em torno de questões relevantes para os avanços da nação ou da comunidade, como o caso da educação.

Palavras-chave – Instrução em Portugal. Século XIX. Construção de escola. Iniciativa privada.

SCHOOLING IN PORTUGAL IN THE LATE NINETEENTH CENTURY: SCHOOL FOR MALE SEX IN THE PARISH OF SÃO VICENTE DE PEREIRA (1888-1892)

Abstract

This paper is based on documents collected in the Municipal Archive of Ovar and in the parish of São Vicente de Pereira, as books of minutes, correspondences, photographs and press. It was tried to recover the process of opening a school for male children in 1888, as a result of the effort of “Brazilian” João Rodrigues de Oliveira Santos, a wealthy industrialist from that Parish that, for this purpose, obtains the donation of the land and substantial cash from his own resources and his brazilian friends. The offer was made to the Parish Council in the same year that the school for girls was opened, also in this parish and by the donation of the same João Rodrigues de Oliveira Santos. Unlike the female school process, which dragged on for 14 years, in a litigation that involved disputes between groups of local power, the school for boys had its construction accelerated, being inaugurated in 1892, after 3 years of construction. In the midst of the discussions taking place in Portugal and in Europe in the 19th century involving the struggle for the generalization of public education, the presence of private initiative is emphasized, building schools and contributing to other improvements under the responsibility of the State. In the parish of São Vicente de Pereira, municipality of Ovar, this can be seen in the figure of João Rodrigues de Oliveira Santos, who had made a fortune in Brazil and returned to his village, where at that time he was owner of a hat factory, intending to extend benefits of which it was deprived, such as education. The documentation allows us to accompany the Parish Council in the difficult process of building and implementing a school in a small and poor community in the north of Portugal, marked by political divisions, that fights against bureaucratic obstacles, strives to apply well the resources received in donation, promotes bidding, supervises the construction, sells part of its assets to obtain complementary resources, activates the public power, in the figure of the Civil Government of the District of Aveiro, discusses with the Municipality of Ovar and finally sees his efforts materialized with the edification of the school. It was possible, in this way, to understand a part of the complexity of the schooling process that was intended at the end of the 19th century in Portugal. Disputes in parishes and municipalities were intense, making it difficult to generate a common or supra-party agenda, even in matters that could be considered of this dimension, such as primary education. It also refers to the need to deepen studies around the municipal sphere, both to understand, at the micro level, a discussion that spreads in the macro, and to understand the movement that unfolds in the interior of the country and in the municipalities about relevant issues to the progress of the nation or community, such as education.

Keywords – Education in Portugal. Nineteenth century. School building. Private iniciative

Referências

CANDEIAS, António (Dir.). **Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX:** os censos e as estatísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; MAGALHÃES, Justino. Ação privada e poder público na luta pela instrução: Portugal na segunda metade do século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 20, mai-ago 2009, p. 15-39.

MAGALHÃES, Justino. **Da cadeira ao banco**: escola e modernização (séculos XVIII-XX). Lisboa: EDUCA-Unidade I;D de Ciências da Educação, 2010.

JUNTA de Parochia de S. Vicente de Pereira. **Livro de Actas**, de 30 de setembro de 1879 a 26 de junho de 1887 [8 de outubro de 1893]. Arquivo da Junta de São Vicente de Pereira.

GT: 02 TRABALHOS COMPLETOS

A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DOENÇA RENAL CRÔNICA

Andreza Dias Araújo [1]
Tiago Zanquêta de Souza [2]

[1] Universidade de Uberaba/UNIUBE, e-mail: andreza.unitri@yahoo.com.br
[2] Universidade de Uberaba/UNIUBE, e-mail: tiago.zanqueta@uniube.br

GT: 02 Processos Educacionais e seus Fundamentos

Resumo

A Doença Renal Crônica (DRC) destaca-se por ser um grave problema de saúde pública no Brasil e no mundo. Na vida da criança, a doença apresenta particularidades que refletem direta e indiretamente no desenvolvimento, além de transformar a vida destes sujeitos, incluindo: atividades de lazer, os processos de escolarização, convívio social entre outros. Além destas transformações, a criança portadora da doença, torna-se mais vulnerável à exclusão, tendo em vista as particularidades da doença, destacando-se as alterações cognitivas e físicas. Este estudo objetiva apresentar os processos de opressão e exclusão produzidos pela doença e como o espaço escolar permite ressignificar estas vivências experienciadas pela criança. Utilizou-se como método a revisão de literatura, considerando os estudos realizados que abordaram a temática. Ao considerarmos a DRC na infância, percebe-se que as limitações impostas pela doença podem resultar na exclusão social, incluindo neste os processos de escolarização. Assim, é nesta perspectiva que a escola se apresenta como um espaço por excelência que corrobora na construção de atitudes que incluem e permitem aos sujeitos vivenciar o protagonismo da vida.

Palavras-chave – Doença renal crônica. Criança. Escolarização.

SCHOOLIZATION AND CHRONIC RENAL DISEASE IN CHILDREN

Abstract
Chronic Kidney Disease (CKD) stands out as a serious public health problem in Brazil and worldwide. In the child's life, the disease has particularities that reflect directly and indirectly on development, besides transforming the lives of these subjects, including: leisure activities, schooling processes, social life among others. In addition to these transformations, the child with the disease becomes more vulnerable to exclusion, given the particularities of the disease, especially cognitive and physical changes. This study aims to present the processes of oppression and exclusion produced by the disease and how the school space allows us to reframe these experiences experienced by the child. The literature review method was used, considering the studies that addressed the theme. When considering CKD in childhood, it is clear that the limitations imposed by the disease can result in social exclusion, including the processes of schooling. Thus, it is in this perspective that the school presents itself as a space par excellence that corroborates the construction of attitudes that include and allow the subjects to experience the protagonism of life.

Keywords – Chronic kidney disease. Kid. Schooling

Introdução

A Insuficiência Renal Crônica (IRC) destaca-se por ser um grave problema de saúde pública no Brasil e no mundo, podendo atingir e modificar a vida do ser humano em suas diferentes faixas etárias: adultos, jovens e crianças. A incidência de DRC em crianças ainda não é claramente conhecida, segundo dados da Sociedade Brasileira de Nefrologia, 0,3% das crianças com DRC e 4,2% dos adolescentes entre 13 e 18 anos realizaram tratamento dialítico em 2012. As repercussões causadas desde o momento do diagnóstico da doença, o estigma sofrido, a interrupção das atividades escolares e a socialização debilita e impõe restrições físicas e psicológicas ao exigir se adaptarem às mudanças de vida e à gradual perda de sua qualidade de vida (TEIXEIRA et al., 2014; ABREU et.al., 2015).

As causas mais frequentes de DRC em crianças e adolescentes são as anomalias congênitas e as doenças hereditárias, esses são os diagnósticos mais frequentes, enquanto glomerulopatias e doença renal por diabetes são incomuns em crianças. A DRC está associada a consequências graves para o crescimento e o desenvolvimento dos pacientes, e seu tratamento sendo de alta complexidade é difícil, caro e trabalhoso. A DRC em crianças e adolescentes também pode ser consequência de doenças metabólicas hereditárias, glomerulopatias primárias e em associação com alguma doença sistêmica, como o lúpus eritematoso (RAMOS, QUEIROZ, JORGE, 2008; SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEFROLOGIA, 2016).

Assim, os sujeitos que se encontram na fase da infância, a doença traz consigo particularidades que refletem direta e indiretamente no processo de desenvolvimento, principalmente por transformar a rotina de vida, incluindo: atividades de lazer, escolarização, convívio social entre outros. Além destas transformações ao vivenciar a doença renal crônica e suas implicações, a criança torna-se mais vulnerável a sofrer processos de exclusão, pelas particularidades de desenvolvimento da doença destacando-se as alterações cognitivas e físicas (FUJII, 2009; ABREU et al., 2014; SIMÕES 2016).

Neste grupo, de acordo com o progresso do quadro clínico a doença renal crônica (DRC) na criança inicia uma construção de limitações à vida, incluindo nestas, os processos cognitivos que se relacionam com o aprendizado inserido no contexto escolar. Além do mais, é importante destacar que a DRC, por suas particularidades fisiológicas e de cuidado, acaba por privar a criança do seu pleno desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e emocional, dificultando especialmente sua inserção social, particularmente a inserção no ambiente escolar (AMORIM, ABREU 2014; SILVA et al., 2017).

A complexidade de cuidado com a doença é percebida desde cedo pelo infante. Neste processo, surgem as necessidades de reestruturação das atividades cotidianas, principalmente na organização da frequência ao ambiente escolar, assim como no acompanhamento de aprendizado destes sujeitos e outras atividades comuns desta faixa etária. Algumas pesquisas têm apresentado resultados de algumas implicações que a DRC condiciona à criança. Nota-se que desde cedo este público vivencia processos de readaptação frente a complexidade de cuidado com doença, sendo necessária uma reestruturação das atividades do o seu cotidiano, principalmente no que se refere à escolarização. Assim, no que tange este processo, verifica-se que a criança que vivencia a DRC, frequentemente, necessita ausentar-se das aulas escolares com maior frequência por motivos da complexidade de cuidado com a saúde, podendo esta rotina de faltas resultar em prejuízos no rendimento escolar e social (WESCHENFELDER, 2014; AMORIM, 2014; SILVA et al., 2017).

As crianças portadoras da DRC, em especial àquelas em tratamento hemodialítico, possuem em comum o fato de estarem limitadas para exercer suas atividades diárias, uma vez que se tornam dependentes destes serviços de cuidado, sendo algo indispensável e fundamental para a manutenção da sua saúde. A dependência de ambiente hospitalar, o uso do cateter para hemodiálise, as internações frequentes, os procedimentos cirúrgicos são situações que o/a paciente e sua família enfrentam diariamente, e produz modificações significativas na vida. Assim, no intermédio destes desafios referentes à impossibilidade de retorno à escola e/ou frequência irregular, busca-se refletir os impactos que estes processos desencadeiam na escolarização destas crianças (SIMOES, 2016; AMARAL 2017).

Dados levantados pelo serviço psicopedagógico de um serviço hemodiálise de um hospital público em Minas Gerais, revelou que as crianças em tratamento hemodialítico encontravam-se fora da escola regular de ensino. Os dados colhidos através de entrevistas realizadas com os familiares responsáveis identificou os principais motivos considerados para estas crianças estarem de modo irregular ou fora do ambiente escolar, destacando as recorrentes internações hospitalares; dificuldades e limitações com o tratamento, como a locomoção de uma cidade para outra; não aceitação pela escola da criança com a doença; dificuldades no manejo com a doença e dificuldades individuais da criança (GROSS, 2012; AMARAL, 2017).

Outro ponto importante que se relaciona às modificações na vida escolar destes sujeitos está nas alterações na imagem corporal provocadas pela evolução da doença. Dentre estas transformações destacam-se o retardo do desenvolvimento e do crescimento, fistulas para a realização da hemodiálise, além do próprio desconhecimento da doença por outras crianças que convivem no mesmo ciclo escolar do sujeito acometido pela DRC. Deste modo, todas estas

modificações que a doença produz na vida da criança podem corroborar e favorecer os processos de exclusão social, seja na escola ou em outros meios de convívio social (ABREU 2014; FERREIRA et al. 2015).

Com o intuito de minimizar os prejuízos cognitivos e sociais nos processos de escolarização de crianças que vivenciam cuidados intensivos com algumas patologias e hospitalizações frequentes, a Resolução n. 41/95, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, estabelece os direitos de crianças e adolescentes hospitalizados com relação ao acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência no hospital ou tratamento. Tal Lei garante o direito de assistência escolar independente se estes sujeitos se encontram ou não em ambiente escolar (BRASIL, 95; FREITAS, 2013; BRASIL, 2014; FERREIRA et al., 2015; SILVA et al., 2017).

Nesta perspectiva, pode-se considerar que o ambiente escolar consiste em um espaço por excelência, onde a criança passa importantes momentos da vida e desenvolve as primeiras habilidades sociais e intelectuais, e por isso da sua fundamental importância na vida deste público. É um espaço social de vida, essencial no processo de desenvolvimento destes seres humanos. Neste espaço a criança inicia a construção de vínculos, amplia o espaço para outras possibilidades, constrói sua aprendizagem além de auxiliar na formação do seu ciclo social (FREIRE, 2003; CARVALHO, 2015; AMARAL, 2017; SILVA, 2017).

Considerando o adoecer na infância, algumas pesquisas têm analisado os impactos diretos e indiretos que a DRC produz na qualidade de vida de crianças e adolescentes. A medida que a cronicidade da doença avança, maiores são as limitações vivenciadas por estes sujeitos, principalmente as restrições nos processos de ensino-aprendizado. Portanto, tendo em vista as diversas repercussões sociais que a doença renal produz na vida da criança, este estudo tem por objetivo apresentar, por meio da revisão de literatura, os processos de opressão e exclusão produzidos pela doença e como o espaço escolar permite ressignificar estas vivências experienciadas por estas crianças.

Revisão de leitura

Os processos histórico-sociais construídos ao longo dos séculos, nos revelam a construção da concepção da criança nas diversas áreas do conhecimento, de modo que atualmente estes sujeitos ocupam lugar de destaque na sociedade. No mundo contemporâneo as crianças se tornaram agentes sociais, ativos e criativos sendo membros e operadores de suas infâncias (CORSARO, 2011; SIMÕES, 2016).

Nesta perspectiva, a abordagem sociológica da criança e suas infâncias diferencia-se das perspectivas biológicas, o que não implica, necessariamente, na negação dos processos de desenvolvimento biológico e psicológico das crianças. Trata-se de compreender as infâncias e dar visibilidade às crianças através de seus processos sociais e culturais, até certo tempo atrás, pouco explorado no contexto de estudos e pesquisas acadêmicas (WERLE, BELLOCHIO, 2017).

A partir destas novas abordagens sobre a criança em seus diferentes contextos, observa-se a necessidade de não somente falar sobre elas, mas falar com elas, por meio de uma escuta sensível sobre seus desejos, temores, alegrias, decepções e percepções, uma vez que a compreensão e a

integração de seus dizeres sobrepostos aos dos adultos, mostram-se fundamentais na produção de espaços educacionais pautados na construção de uma aprendizagem que valorize o potencial destes sujeitos (RODRIGUES, 2014; COUTINHO, 2016).

É neste contexto que a nova percepção sobre o papel cultural da criança é fundamental para que esta assuma identidade, voz e estatuto legal. Todas estas novas formas de perceber a criança, direcionaram à novas perspectivas em seus diferentes contextos. Dentre estas, talvez a mais importante seja aquela em que a criança começa não apenas a ser vista, mas também “ouvida”, sendo percebida como agente participativo da sociedade em que vive. Diante disso, é necessário compreender como a cultura contribui para o desenvolvimento das relações e atitudes sociais relativas às práticas de saúde junto à criança (FREIRE, 1997; GAIVA; PAIÃO, 1999; RODRIGUES, 2014).

A partir destas novas abordagens sobre a criança em seus diferentes contextos, observa-se a necessidade de não somente falar sobre elas, mas falar com elas, por meio de uma escuta sensível sobre seus desejos, temores, alegrias, decepções e percepções, uma vez que a compreensão e a integração de seus dizeres sobrepostos aos dos adultos, mostram-se fundamentais na produção de espaços educacionais pautados na construção de uma aprendizagem que valorize o potencial destes sujeitos (RODRIGUES, 2014; COUTINHO, 2016).

É neste contexto de escolarização e direito a educação que surge necessidade da existência do atendimento pedagógico educacional para todas as crianças portadoras de doenças crônicas, assim como aquelas em hospitalizadas. O acesso à escolarização é uma forma de promover e prover oportunidades de socialização, de subjetividade, aspectos presentes na sociedade contemporânea. Esse debate suscita importantes reflexões para a constituição da educação escolar igualitária e acessível a todos, em especial às crianças portadoras de doenças crônicas (FONSECA, 2008; LIMA, 2015).

Considerando as atitudes sociais nos processos de cuidado em saúde da criança, o adoecer na infância, impacta direta e indiretamente na qualidade de vida e nos modos das relações sociais. À medida que a cronicidade de alguma doença avança, maiores são as limitações vivenciadas por estes sujeitos, principalmente sujeitando este grupo a restrições nas atividades cotidianas, dificuldades na escolarização e maior propensão a processos que excluem da realidade social (FREIRE, 2003, GUIMARÃES, 2016).

É neste contexto de exclusão, que aquele que vivencia este processo, encontra meios de lutar contra quem os fez menos, oprime e exclui. Essa luta ganha seu sentido pleno quando os oprimidos recuperam sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornem de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos, ou seja, libertar-se a si e aos opressores. Aqui encontra-se o cerne de luta por inserção social das crianças que sofrem processos de exclusão em decorrência de sua saúde fragilizada, fazendo deste movimento uma força de luta pelo empoderamento (BOURIEU, 1968; FREIRE,1993). Assim, o empoderamento do oprimido, em especial as crianças que vivenciam os processos de opressão condicionados pela relação saúde-doença, se constrói a partir das vivências sociais, como por exemplo, o ambiente escolar. É nestes lugares que nasce os conceitos de união, solidariedade,

debate, trocas a partir das relações intersubjetivas e do encontro entre as pessoas. Todas estas que nascem das experiências simples do cotidiano da vida partilhada dos oprimidos, constituem uma força política de real importância, capaz de impulsionar ações práticas de uma intervenção no mundo mais organizada a partir da qual o processo de libertação toma corpo na história e torna-se algo concreto e palpável na dinâmica social (FREIRE, 1967; ZITKOSK, CUNHA, 2016).

Todas estas novas formas de perceber a criança acometida por alguma doença que experiência rotineiramente atos diretos e indiretos de exclusão, direcionaram a novas perspectivas de compreensão destas vivências em seus diferentes contextos, em especial aos espaços educacionais. Dentre estas, talvez a mais importante seja aquela em que a criança começa não apenas a ser vista em seu contexto de inserção, mas também “ouvida”, para que deste modo sejam percebidas como agente participativo da sociedade em que vive. É a partir deste novo olhar que estes sujeitos oprimidos se tornam melhores compreendidos pelo olhar do opressor (GAIVA; PAIÃO, 1999; HEYWOOD, 2004).

Torna-se importante salientar que na realidade infantil, a DRC é um fator que favorece à criança a sofrer processos histórico-culturais que os colocam como “seres anormais” por apresentarem uma condição de saúde fragilizada. A doença por si só provoca modificações significativas, como as transformações na imagem corporal e no desenvolvimento cognitivo. Todas estas mudanças se tornam fatores para a geração de estressores que consequentemente, desorganizam suas vidas, afetam a autoimagem, assim como modificam suas percepções da vida (FROTA et.al., 2010; DUQUETTE et.al., 2009).

Deste modo, a criança com DRC pode sentir-se e perceber-se excluída do contexto das outras crianças e vê-se impedida de desfrutar da liberdade comum à infância. A forma de lutar vai se modificando à medida que ela supera enfrentamentos anteriores: tratamentos, vivência da infância, restrição das atividades diárias, escolarização, o qual destaca-se como importante fator nesta faixa etária, fazendo com que estas transformações sejam sentidas mais fortemente (FROTA, 2010; WERLE, BELLOCHIO, 2017).

A partir deste contexto, pode-se considerar que a elaboração de uma pedagogia inclusiva nos espaços sociais, como por excelência a escola, deve ser impulsionada pelo constante processo dialógico-crítico-participativo e esperançoso. É nesta nova realidade que se construirá uma compreensão libertadora das razões que constituem a realidade e as implicações, estratégias e táticas concretas de intervenção no mundo historicamente construído (FREIRE, 1993; FREIRE, 1967; ZITKOSK, CUNHA, 2016).

É no espaço social escolar, considerado um lugar coletivo de interação social e construção do conhecimento, que se constituirá a partilha de significados e construções de forma mais íntima da formação humana. O ambiente escolar não se restringe a um cenário de aprendizagem de conteúdos, mas também de apropriação e reelaboração de significados e interpretações do mundo e da vida. É neste local privilegiado que as relações de exclusão podem ser ressignificadas em processos sociais que incluem. Adentrar neste universo é uma forma de compartilhar destas experiências, desta intimidade construída pela criança e como ocorre a tecitura das relações humanas (SOARES, 2006; SANTANA et al 2016; WERLE, 2016).

Assim, esse novo interesse em melhor compreender a criança no contexto da educação infantil sob novas perspectivas ainda pouco exploradas, ou seja, a partir de seus próprios olhares e concepções possibilitam a imersão em diálogos sociais mais profundos. Ouvir a criança, significa partir de sua existência infantil, priorizando o que elas próprias expressam acerca das suas experiências e suas culturas vivenciadas. Ouvir e compreender a criança partindo da sua experiência de vida, cria possibilidades de permití-la sair de espaços excludentes e torná-las partícipes da sua própria história (RODRIGUES, 2014; WERLE, 2016).

Pensar em um processo educacional que atenda às necessidades da população, em especial àquelas excluídas socialmente dos seus direitos básicos da existência humana e dos princípios da formação de sujeitos críticos, requer um aprofundamento complexo sobre as bases dessa educação que deve ser direcionada para atender as necessidades do povo a partir dos seus diferentes contextos. Portanto, a educação almeja em seu cerne recuperar a humanidade que foi roubada e negada aos sujeitos por meio da libertação do indivíduo (FREIRE, 1992; MACIEL, 2011).

Neste contexto libertador, a educação deixa de ser entendida apenas como uma transmissão de saberes e assume uma roupagem de ato político que resgata a concepção mais universal de educação, ou seja, a educação como formação humana, qual seja, a valorização da formação do sujeito através dos seus múltiplos potenciais. Considerar estes sujeitos como agentes de sua história no contexto da popularização da educação, torna-se um meio viável de conhecer suas vivências e potencial na perspectiva educacional que transforma e liberta sujeitos passivos em pessoas ativas e participativas no processo de ensino aprendizagem (FREIRE, 2003, ZITKOSKI, 2013).

Portanto, o espaço educacional torna-se imprescindível no processo de transformação do sujeito de meramente passivo em agente político ativo e participativo. Político no sentido de ser o protagonista na transformação do mundo e da sua história, e construir-se enquanto ser autônomo e capaz na responsabilidade singular de uma organização coletiva em prol de um projeto de sociedade, que tenha como eixo central o ser humano. A educação almeja em seu cerne recuperar a humanidade que foi roubada e negada aos sujeitos por meio da libertação do indivíduo (TORRES, 1987; GADOTTI, 2007; MACIEL, 2011).

Não haverá conscientização se a prática cotidiana não resultar a ação consciente daqueles que são oprimidos e excluídos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. A conscientização da prática se concretiza por meio do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta. É neste contexto de luta e conscientização que nasce a concretude de inclusão dos sujeitos oprimidos e excluídos. Portanto, as ações e práticas no espaço escolar voltada a processos de inclusão destas crianças, envolve a sensibilidade ética de um olhar atento e observador, de modo que o ver e o escutar fazem parte do processo da construção de um novo olhar direcionado a estes sujeitos (FREIRE, 1992; WEFFORT, 1996; COUTINHO, 2016).

Considerações finais

As reflexões problematizadas pelas pesquisas já desenvolvidas, nos apresentam um contexto digno de ser discutido e aprofundado. No mundo contemporâneo, o ato de ser criança ganhou uma nova roupagem por considerar estes sujeitos como capazes de compreender sua vivência no mundo a partir da sua particularidade enquanto criança. Ou seja, as transformações sociais ocorridas ao longo dos séculos vêem as crianças como sujeitos construtores da sua própria história.

Por outro lado, as crianças que vivenciam processos de adoecimento tendem a ser excluídas deste processo de protagonismo de vida. Ao considerarmos a doença renal crônica na infância, percebe-se que as limitações impostas pelo seu desenvolvimento podem resultar na exclusão social, incluindo neste os processos de escolarização, tanto pela própria fisiologia da doença, como por atos sociais que consideram este grupo como seres incapazes de participar da vida social.

É nesta perspectiva que a pedagogia inclusiva freiriana nos direciona a reflexões sobre os processos que excluem, e como esta exclusão reverbera ao longo da vida. Assim, é neste contexto que se observa a criança portadora de doença renal crônica, como um ser propenso a vivenciar de modo mais intenso as relações de opressão e exclusão, nos espaços sociais por todas as implicações físicas, cognitivas e emocionas tragas pela doença. Construir processo de cuidados humanizados, é uma forma de fortalecer as potencialidades inclusivas no contexto social.

Assim, a escola, enquanto espaço social de excelência de aprendizagem deve corroborar na tentativa de minimizar a concretização de atitudes excludentes. A escola, torna-se o espaço onde a própria criança e seu ciclo social, se tornam imprescindível para reflexões que conduzam à novas relações imbuídas de humanização e inclusão destes que são excluídos e oprimidos.

Referências

ABREU, I.S et al. Crianças e adolescentes com insuficiência renal em hemodiálise: percepção dos profissionais. **RevBrasEnferm**, v. 68, n. 6, p. 1020-6, 2015.

_____. KOURROUSKI, M.F.C; SANTOS, D.M.S.S. et al. Crianças e adolescentes em hemodiálise: atributos associados à qualidade de vida. **RevEscEnferm**, USP, São Paulo, v.48, n.4, p. 601-609, 2014.

AMARAL, J.D.H.F; FERREIRA, P.K.R.K; ENUMO, S.R.F. A inserção/reinserção da criança com doença renal crônica na escola: a implementação de um projeto de diálogos entre escola e serviço de saúde. **Temas em Educ. e Saúde** [*s.l*], v.13, n.2, p. 197-208, 2017.

AMORIM, P.S. **Significados da escolarização para crianças/adolescentes com insuficiência renal crônica na vivência com a hemodiálise.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, 2014.

BOURDIEU, P. Espaço social e poder simbólico. In: **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1986

BRASIL. Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente (BR). **Resolução nº 41, 13 de outubro de 1995. Dispõe sobre os direitos da criança hospitalizada.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil 1995 17 out; Seção I:163.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Diretrizes Clínicas para o Cuidado ao paciente com Doença Renal Crônica – DRC no Sistema Único de Saúde/ Ministério da Saúde.** Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CARVALHO, L.S.S.; SILVEIRA, A.O.; MARTINS G. **A Experiência de Vida da Criança com Insuficiência Renal Crônica: Uma Revisão Integrativa**. 2014. Monografia - Faculdade de Ciências da Saúde- Universidade de Brasília, 2014.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

COUTINHO, A.S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Revista Educativa-Revista de Educação**. [*s.l*], v. 19, n. 3, p. 762-773, 2017.

DUQUETTE, P.J. et al. Neurodevelopmental status andadaptivebehaviors in preschoolchildrenwithchronickidneydisease. **The JournalofSpecialEducation**. [*s.l*], v. 43, n. 1, p. 45-51, 2009.

FERREIRA, M.K.M.; GOMES, I.L.V.; FIGUEIREDO, S.V.Criança e adolescente cronicamente adoecidos e a escolarização durantea internação hospitalar. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1 3 n. 3, p. 639-655, 2015.

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar.** 2. ed. São Paulo: Mennon, 2008.

FREITAS, J.S. **Perfil Clínico e Laboratorial de Crianças e Adolescentes em uma Unidade de Hemodiálise: um estudo retrospectivo.** 2013. Dissertação (Mestrado em ciências da saúde) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Estado e Educação Popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativ**a. Rio deJaneiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FROTA, M.A.et al. Qualidade de vida da criança com insuficiência renal crônica. **Esc Anna Nery**, [*s.l*], v. 14, n. 3, p. 527-533, 2010.

FUJII, C.D.C. **Desafios da integralidade no cuidado em hemodiálise: a ótica da equipe de saúde e dos usuários**.2009. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GADOTTI, M. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAÍVA, M.A.M; PAIÃO, M. R. R. S. O ser criança: percepção de alunas de um curso de graduação em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 7, n. 1, p. 75-83, 1999.

GUIMARÃES, Serafim. **Insuficiência renal**. Portal da dialise. 2016.

GROSS, C.Q. **Percepção sobre a doença renal crônica, estratégias de enfrentamento e adesão ao tratamento em pacientes em hemodiálise.** 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, I.R.S. Políticas de educação escolar em ambientes hospitalares: em defesa da escola no hospital. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 1, 2015.

MACIEL, K.F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, [*s.l*], v. 2, n. 2, 2011.

MARQUES, F.T.; BONFIM, T.R.A.B.; SILVA, R.C. E aí ele chora dentro dele: percepções infantis sobre a violência e mal estar nas relações escolares. **Revista lugares de educação.** Bananeiras, PB, v.5, n. 11 p. 50-64, 2015.

RODRIGUES, S.A.; BORGES, T.F.P.; DA SILVA, A.S. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, [*s.l*], v. 25, n. 2, p. 270-290, 2014.

SANTANA, C. et al. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 638-663, 2016.

SILVA, M.E.A.; MOURA, F.M.; ALBUQUERQUE, T.M. Rede e apoio social na doença crônica infantil:compreendendo a percepção da criança. **Texto Contexto Enferm,**v. 26, n. 1, p. 1-10, 2017.

SIMÕES, K.C.R. **Vozes a infância silenciada: impactos da hospitalização e/ ou atendimento ambulatorial hemodialítico ao processo de escolarização de crianças com insuficiência renal crônica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2017.TORRES, R.M. **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. Ed. Loyola, 1987.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEFROLOGIA. **A prevenção da doença renal começa na infância.** Disponível em: https://arquivos.sbn.org.br/uploads/dmr2016_cartilha.pdf acesso em: 29 jun 2019.

TEIXEIRA, C. G. et al. Impactofchronickidneydiseaseonqualityoflife, lungfunction, andfunctionalcapacity. **J Pediatr,** Rio de Janeiro**,** v. 90, n. 6, p. 580-6, 2014.

TORRES, R.M. **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. Ed. Loyola, 1987.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C.R. **Protagonismo infantil, desafios éticos e metodológicos na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa**, [s.l], v. 23, p. 227-242, 2017.

WESCHENFELDER, M.C. **A experiência da família ao conviver com a criança e o adolescente com insuficiência renal crônica: desvelando novas possibilidades de cuidar em enfermagem.** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão do Cuidado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ZITKOSKI, J.J. **Paulo Freire e a educação.** São Paulo: Autêntica, 2013.

ZITKOSKI, J.J.; CUNHA, M.M. Democracia, Poder e Educação Popular: Reflexões a Partir de Paulo Freire. **Gavagai-Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 3, n. 1, p. 29-44, 2016.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A PREVENÇÃO DE INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSIVEIS POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM UBERLÂNDIA

Tania Mayra Boaventura Caixeta[1]
Eloy Alves Filho[2]

[1]Universidade de Uberaba, tania.aryam@yahoo.com.br
[2]Universidade de Uberaba, eafilho@ufv.br

Sem financiamento

GT: 02 Processos Educacionais e seus Fundamentos

Resumo
A qualidade de vida é determinada por diversos fatores especialmente pela saúde, educação e aspectos socioeconômicos. Os adolescentes por suas características físicas e socioculturais, começam prematuramente uma vida sexual ativa e sem segurança, estando susceptíveis a contraírem Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). As famílias, as instituições sociais, culturais e religiosas que ponderam formas críticas e reflexivas, favorecem um comportamento de defesa e proteção. A escola é o lugar propício, além da família, para se trabalhar conhecimentos, reflexões, habilidades, mudanças de comportamento e desenvolvimento de ações educativas e preventivas. Características essenciais da educação como liberdade, dialogicidade, solidariedade e humanização, são fatores de relevância para se construir uma vida sexual saudável e segura. Esta pesquisa analisou a percepção dos professores do ensino fundamental de uma escola pública de Uberlândia sobre as ações de prevenção de ISTs utilizadas pelos jovens bem como analisar os conteúdos e práticas educativas aplicadas na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, observacional e dialógica com educadores. Nota a importância da formação continuada para os professores e educadores sobre o tema.

O assunto não é abordado transversalmente e apenas pela professora de Biologia. Almejou contribuir com metodologias ativas, criativas e dinâmicas para serem desenvolvidas junto aos alunos, elaboradas colaborativamente com os educadores da escola.

Palavras chaves – Infecções Sexualmente Transmissíveis; Educação sexual; Formação de professores.

THE PREVENTION OF SEXUALLY TRANSMISSIBLE INFECTIONS THROUGH THE EDUCATION IN UBERLÂNDIA

Abstract

Quality of life is determined by several factors, especially health, education and socioeconomic aspects. Adolescents, due to their physical and sociocultural characteristics, prematurely start an active and unsafe sex life and are susceptible to contracting sexually transmitted infections (STIs). Families, social, cultural and religious institutions that consider critical and reflexive forms, favor defensive and protective behavior. The school is the propitious place, besides the family, to work knowledge, reflections, skills, behavior changes and development of educational and preventive actions. Essential characteristics of education such as freedom, dialogue, solidarity and humanization are relevant factors for building a healthy and safe sex life. This research analyzed the perception of elementary school teachers of a public school in Uberlândia about the actions of prevention of STIs used by the young as well as to analyze the contents and educational practices applied in the school. It is a qualitative, observational and dialogical research with educators. Notes the importance of continuing education for teachers and educators on the subject. The subject is not approached transversally and only by the biology teacher. It aimed to contribute with active, creative and dynamic methodologies to be developed with the students, developed collaboratively with the school's educators.

Keywords – Sexually Transmitted Infections; Sex education; Teacher training

Introdução

A qualidade de vida das pessoas está diretamente relacionada à saúde, educação e fatores socioeconômicos.

As Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) constituem atualmente um problema de saúde pública em nível mundial, com um peso socioeconômico crescente. São infecções que são transmitidas por contato sexual. (BRASIL, 2011a). Revelado pelo elevado número de pessoas infectadas e pelo aumento de casos que vem ocorrendo mundialmente. As suas consequências para a saúde sexual, reprodutiva e materno-fetal e, contando ainda, com a incidência e prevalência da infecção Human Immunodeficiency Virus (HIV) afetam a qualidade de vida de milhões de pessoas, famílias e países. (BRASIL, 2011a).

São causadas por diversos agentes infecciosos e ocasionam grande multiplicidade de sintomas e manifestações clínicas, embora, na maioria dos casos, possam evoluir com pouco ou nenhuns sintomas (MARTINS et al,2018). Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, a maioria dos jovens dá início à sua vida sexual cada vez mais cedo, geralmente entre 12 e 17 anos. (CASTRO et al, 2004).

A adolescência é uma das etapas da vida que significa a trajetória para a maturidade, com o desenvolvimento físico sempre antecedendo o psicológico (SAITO,2001). Ocorrem aceleração e desaceleração do crescimento físico, mudança da composição corporal, eclosão e invasão dos hormônios sexuais e evolução sexual, acompanhada pelo desenvolvimento de caracteres sexuais secundários masculinos e femininos (LUNARDELLI,2002). Paralelamente às mudanças corporais, ocorrem as psicoemocionais, como a busca da identidade, a tendência grupal, o desenvolvimento do pensamento conceitual, a vivência singular e a evolução da sexualidade (SAITO,2001).

Uma nova nomenclatura é implementada pelo Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais (HV) que passa a usar a nomenclatura "IST" (infecções sexualmente transmissíveis) no lugar de "DST" (doenças sexualmente transmissíveis). A nova denominação é uma das atualizações da estrutura regimental do Ministério da Saúde por meio do pelo Decreto nº 8.901/2016 publicada no Diário Oficial da União em 11.11.2016, Seção I, páginas 03 a 17.

> A denominação 'D', de 'DST', vem de doença, que implica em sintomas e sinais visíveis no organismo do indivíduo. Já 'Infecções' podem ter períodos assintomáticas (sífilis, herpes genital, condiloma acuminado, por exemplo) ou se mantém assintomáticas durante toda a vida do indivíduo (casos da infecção pelo HPV e vírus do Herpes) e são somente detectadas por meio de exames laboratoriais.

Justificativa

Saúde e educação, entre outros, são direitos humano fundamentais reconhecidos em todas as sociedades.

Lins *et al* (1988) entendem que há uma lacuna de informações pela falta da educação sexual nas principais instituições em que os adolescentes convivem; entre elas, destacam-se a escola e a família. Sendo que, são os lugares de maior permanência do adolescente, portanto o de maior relevância para sua formação. Estudo realizado por Namisi et al (2013) constatou-se que existe intensa necessidade de promover a comunicação entre pais-adolescentes acerca da sexualidade, prevenção das ISTs/HIV/Aids e gravidez, bem como investigar quais os conhecimentos dos pais sobre essas temáticas. Visto que é um tema enraizado de tabus e falsos costumes. Segundo, Serra, 2017 o desconhecimento do modo de contágio das ISTs e a falta de informação sobre os métodos preventivos facilitam as transmissões por vias sexuais, ficando clara a necessidade de se adotar práticas educativas mais eficientes no ambiente escolar.

Conforme apresenta Serra (2017) uma pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde, a partir de dados do Censo Escolar, as dificuldades começam no despreparo dos professores, passam pelo medo das famílias e pela atual cultura sexista. O relatório mostra ainda que, quando existe alguma informação, ela não é aprofundada de forma que consiga transformar comportamentos se utilizando, assim, quase exclusivamente, do conhecimento dos livros de Ciências e Biologia. (BRÊTAS et al., 2009). Portanto diz Silva (2013), acabam sendo professores dessas disciplinas os principais às vezes, os únicos responsáveis por trabalhar o assunto com os alunos e, ainda assim, somente com o conteúdo trazido nos livros didáticos, que se resume à fisiologia da reprodução, anatomia. É recomendável que os profissionais da área de saúde participem do cotidiano de uma escola, presenciem as dificuldades enfrentadas pelos professores.

Adotou-se o conceito de Educação em sexualidade definido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura:

> A educação em sexualidade pode ser entendida como toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo individuo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade. A educação em sexualidade está presente em todos os espaços de socialização – família, escola, igreja, pares, trabalho, mídia, mas ocorre de forma pulverizada, fragmentada e desassociada de um plano da sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos. Portanto, torna-se ressaltante a atuação do sistema educacional na tarefa de reunir, organizar, sistematizar e ministrar essa dimensão da formação humana" (UNESCO, 2014, p.54).

Considerando as recomendações da Unesco, pela legislação educacional brasileira e baseado em uma minuciosa revisão bibliográfica estabeleceram-se os seguintes objetivos:

Geral

Analisar como são tratadas a prevenção de ISTs nas aulas de educação sexual do IFTM e construir colaborativamente um plano de formação continuada e práticas educativas, democrático, participativo e adequado à realidade encontrada.

Específicos

- Identificar a incidência de ISTs em adolescentes, no município de Uberlândia;
- Analisar junto com os professores e educadores os conhecimentos e práticas educativas sobre o tema ISTs utilizados em sala de aula;
- Verificar junto aos professores do ensino médio no IFTM o nível de conhecimento dos alunos sobre as ISTs;
- Identificar junto aos professores e educadores, a partir de uma relação dialógica a forma e a metodologia como o tema é tratado em sala de aula.
- Elaborar junto com os professores e especialistas um projeto de intervenção visando a formação de professores sobre a temática que possa ser aplicado eficazmente na educação básica.

Referencial teórico metodológico

Foi realizado um levantamento de informações e elementos bibliográfico nas Bases de Dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e Banco de Periódicos da Capes, nas unidades de saúde do município e da Universidade Federal de Uberlândia.

A respeito da Infecção Sexualmente Transmissível, encontrou-se uma vasta gama de trabalhos, e uma expressiva pesquisa em torno da temática proposta, na tentativa de identificar como vem sendo desenvolvidos os estudos na atualidade. O corte temporal da pesquisa compreendeu entre os anos de 2014 a 2019.

Estudos possibilitam por meio de uma revisão bibliográfica detalhada atender a busca por experiências e visões sobre o trabalho de capacitar os professores/ educadores a respeito da Educação Sexual no ensino médio no país, como abordar a sexualidade na adolescência e conscientizar de forma preventiva em relação as Infecções Sexualmente Transmissíveis.

A escola e o professor podem auxiliar os alunos a compreenderem melhor esse universo (LOPES,2016). Mesmo tendo sido realizados numerosos estudos com adolescentes, enfrentamos epidemias das IST/ AIDS no país. Só de HIV, uma das mais graves ISTs, houve aumento principalmente entre os mais jovens. Na faixa etária dos 20 aos 24 anos, a taxa de detecção subiu de 16,2 casos por 100 mil habitantes, em 2005, para 33,1 casos em 2015, informou o Ministério da Saúde. O País tem registrado, anualmente, uma média de 41,1 mil casos novos de HIV nos últimos cinco anos (BRASIL, 2017). Outra ISTs que preocupa as autoridades é a sífilis, devido ao disparo no número de casos. A doença pode provocar sequelas graves para a vida toda. Desde 2010, percebe-se isso em relação à sífilis. (Brasil, 2010).

A Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa, no Canadá, em 1986 que estabeleceu uma série de princípios éticos e políticos, definindo os campos de ação. De acordo com o documento, promoção da saúde é o “processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da qualidade de vida e saúde, incluindo maior participação no controle desse processo.” (BUSS,2010).

Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o ambiente natural, político e social. A saúde é, portanto, um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Assim, não é responsabilidade exclusiva do setor e vai além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global. (BUSS,2010).

Dados da Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo acusam que as ocorrências de sífilis por transmissão sexual cresceram **603%** em seis anos. O salto foi de 2 694 em 2007 para 18 951 em 2013. Em outros estados, o panorama não é menos preocupante. Em 2013 e 2014, Acre, Pernambuco, Paraná registraram crescimento de **96,1%**, **94,4%** e **63,1%**, respectivamente.

Em Uberlândia dados do Hospital da Universidade Federal (UFU), fornecidos pelo setor de estatística e informações hospitalares no período de 2014 a março de 2019 em adolescentes na faixa etária de 10 a 19 anos, faixa considerada para adolescente pela Organização Mundial de Saúde, demostram representatividade significativa de número de casos de infectados por ISTs na vida das adolescentes no período da gestação, causando problemas de agravamento da doença e prejudicando a saúde das pacientes grávidas, levando a disseminação das ISTs por meio da contaminação transversal.

No Período de 2014 a 03/2019, se compararmos os números de casos de adolescentes grávidas infectadas com vírus HIV/AIDS e adolescentes grávidas com vírus da Sífilis constatamos um crescimento exponencial. A primeira classificação apresentou 38 casos e a segunda 185 incidências, totalizando 150 casos a mais que a contaminação com HIV/AIDS. Apesar do método preventivo aplicado atualmente para as duas patologias seja o mesmo, o uso do coton, a popular camisinha, durante o coito ser de custo relativamente baixo ou até mesmo distribuído gratuitamente pela rede pública de saúde, a incidência destas doenças continua a crescer.

No período de 2014 a 2018, os casos de gravidez em adolescentes portadoras de sífilis passaram de 17 casos para 52 casos, com um acréscimo de mais de 100% no período. Em 2019 apenas até o mês de março já foram contabilizados 12 casos confirmados revelando o crescimento contínuo das doenças na região de Uberlândia.

Os dados possibilitam ainda analisarmos que no mesmo período de 2014 à 03/2019, foram notificados pelo Hospital das Clínicas da UFU 190 adolescentes infectadas pela Sífilis em estado de gestação. Este fenômeno tanto no momento do parto como no pós-parto imediato, podendo acarretar em agravamento da saúde da mãe e também do filho, levando a sérias complicações, colocando em risco a vida da gestante e do feto. Neste levantamento nota-se um número expressivo de casos no período de 2014 a 2019 de pacientes infectados e ou portadores do HIV/AIDS, totalizando 173 pacientes distintos. No caso do HIV/AIDS, os dados estatísticos mostraram que no ano de 2019 até março foram identificadas 18 pacientes com a doença, enquanto no ano de 2016 ocorreram 10 casos. Verifica-se por meio dos dados, um acréscimo em 2017 de 34 casos e, em 2018, foram contabilizadas mais 11 novas incidências totalizando 45casos naquele ano.

As ISTs são consideradas por Brasil, 2015 e Lopes, 2016, como um dos problemas de Saúde Pública cada vez mais comuns em nosso país e podemos afirmar que também graves se levarmos em consideração a rápida e perniciosa disseminação entre a população. As Infecções Sexualmente Transmissíveis acarretam preocupações ao poder público assim como a toda sociedade. Tornou-se um desafio para a saúde pública, sendo indispensável educar a população para a prevenção e conscientização sobre os seus riscos. A prevenção e a educação em saúde são os melhores meios de se evitar o surgimento de novos casos, sendo estes também instrumentos de conhecimento, sensibilização e informação (LOPES, 2016).

A escola é um ambiente com ações voltadas, primordialmente, para o ensino- aprendizagem sendo responsável pela formação de cidadãos que devem conviver em sociedade (ARAUJO,2014). Não se pode deixar de considerar que a sexualidade integra a vida de todo ser humano, a forma e o conteúdo de como é tratada pela escola deve ser foco de atenção da sociedade. Deveria ser mais explícito o compromisso da instituição escolar, informando à sociedade como vem aplicando esse conhecimento tão carregado de vida, valores, ética, mas também de tabus, preconceitos e discriminações. Os jovens devem ser esclarecidos e orientados sobre a prevenção das IST desde cedo, por meio de um diálogo claro e aberto, receptivo aos seus questionamentos (ARAUJO,2014). A Educação Sexual eficaz é aquela sistematizada: contínua e duradoura.

Freire (2014), na obra Pedagogia do Oprimido, nos acena a conhecer uma nova forma de educar: a educação problematizadora, que gera consciência no individuo inserido no mundo no qual vive a ideia de que deve existir uma troca contínua de saberes. Esta educação motiva uma criação de concepção crítica e sistemática dos fatos. “Ademais, a educação problematizadora se faz assim um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. (FREIRE,2014, p100).

Freire (2014, p.109) ainda nos apresenta a prática do diálogo como a essência da educação como de liberdade e dialogicidade, destacando que o “diálogo é uma exigência existencial. E ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”.

> É necessário compreender o diálogo como um encontro amoroso entre os sujeitos sociais, em que a humildade, a criatividade, a criticidade, a esperança e a fé nos seres humanos são condições indispensáveis. É preciso lembrar que o diálogo está diretamente implicado na práxis, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora, desse modo, para se alcançar os objetivos de transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação disciplina e objetivos. (FREIRE, 1998, p.127).

Desse modo, este estudo pretende trazer contribuições não só aos professores/educadores pela possibilidade de conhecer experiências e/ou estudos, mas também ao sistema educacional. Os educadores e os profissionais de Saúde são personagens fundamentais na formação educacional e na constituição de cidadãos conscientes de suas responsabilidades, com pensamentos críticos e reflexão lógica e crítica dos fatos. Devemos conscientizá-los de seu papel social e, principalmente os fazer protagonistas e multiplicadores do saber (ARAÚJO, 2014).

É preciso despertar nos professores um sentimento de autonomia, pois esta tem que estar "centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade." (FREIRE, 2011, p.105).

Freire destaca que "o meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência." (FREIRE, 2011, p.74).

A minha vivência como enfermeira e as várias leituras realizadas reforçam ainda mais a necessidade de se construir junto aos professores e demais profissionais que se proponham a trabalhar com Educação Sexual nas escolas subsídios teóricos metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática. "Educação é uma forma de intervenção no mundo." (FREIRE, 2011, p.96). Convivendo com os adolescentes evidenciamos problemas tais como: gravidez indesejada e/ou precoce, doenças sexualmente transmissíveis, violência sexual, aborto inseguro, dificuldades de relacionamentos, carência de conhecimento no seu autocuidado e o uso inadequado dos métodos preventivos.

Nesta perspectiva, surge a necessidade da formação de profissionais que atuem em ambas as áreas: saúde e educação. Araújo, 2014, ressalta que, na profissão de Enfermagem, em todos os seus atos, estão inseridas ações educativas. Assim, ocorre a necessidade de promover efetivas oportunidades de ensino- aprendizagem, fundamentadas em princípios e eficientes práticas educativas. Há uma aliança entre a educação e a saúde, uma relação de debate que resulta para a integralidade do ser humano.

O profissional enfermeiro, desde sua formação acadêmica, tem desenvolvido amplas atividades educativas tanto nas intervenções preventivas como curativas, estando apto para atuar junto à sociedade.

No anseio de desenvolver um projeto de intervenção no mestrado profissional em educação voltado para saúde, surgem alguns questionamentos enquanto enfermeira preocupada com as questões da educação da sexualidade com os adolescentes, principalmente realizado no ambiente escolar mais precisamente na sala de aula, bem como conscientizar e prevenir as ISTs.

Deve ser feito um esclarecimento no que diz respeito à utilização mais apropriada do termo “educação sexual” ao invés de “orientação sexual”. Não cabe à educação “orientar” a sexualidade, pois a orientação sexual do sujeito é uma construção histórico-cultural, resultado de suas vivências singulares, que devem ser respeitadas pela escola. Já sobre as possíveis intervenções da educação na sexualidade, prefere-se o termo “educação sexual” (DINIS; LUZ, 2007).

A escola e os sujeitos do estudo

Considerando a pesquisa realizada por meio da revisão bibliográfica, se torna mais evidente a necessidade de se levantar como questão problema quais são os saberes e práticas dos professores do ensino médio em relação as ISTs e sua prevenção.

Este é um estudo de caso analítico descritivo e exploratório, com abordagem metodológica qualitativa, do tipo pesquisa- ação e colaborativa uma vez que será realizada em conjunto com os professores e coordenadores pedagógicos da escola.

A pesquisa de Estudo de Caso Descritivo relata as características do objeto de pesquisa, através de levantamentos de dados seja por questionários ou observação sistemática do contexto social em que o objeto está inserido. (YIN,2015)

Já a Pesquisa de estudo de Caso Exploratório envolve o levantamento bibliográfico, entrevista com pesquisadores que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, tendo como objetivo a familiarização do problema a ser analisado, e definição de hipótese para aprimoramento de ideias. (YIN,2015)

E na Pesquisa Qualitativa, não necessariamente, se utilizam métodos e técnicas estatísticas. A coleta de dados é realizada de acordo com a realidade em que o sujeito está inserido, um vínculo indissociável no qual o objeto e a subjetividade do sujeito não podem ser traduzidos por números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são a base da pesquisa. (FLICK,2013)

E a pesquisa-ação pode ser definida como um tipo de pesquisa social com base empírica, pois há uma estreita relação da ação com a resolução de um problema coletivo, em que os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa trabalham juntos com o mesmo objetivo, ou seja, a resolução ou esclarecimento dos problemas observados (THIOLLENT,2009).

A escola escolhida para compor os estudos deste trabalho foi o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triangulo Mineiro Campus Uberlândia, situado na zona rural de Uberlândia na localidade de Sobradinho. Estando matriculados 1.348 alunos no ensino básico, constando no quadro de professores 81 efetivos e 91 Técnicos Administrativos. Que oferece, dentre outros, os cursos Técnicos integrados ao ensino médio presencial de Agropecuária, Alimentos, Manutenção e Suporte em Informática, Meio Ambiente e Técnicos concomitantes ao ensino médio presencial de Agropecuária. Os cursos são diurnos, em tempo integral e a escola oferece moradia para alunos de baixa renda e que vem de outras regiões. Por serem cursos de tempo integral, a escola estar na zona rural e os alunos executarem atividades escolares e práticas agrícolas em toda propriedade, torna-se ainda mais importante o estudo da educação sexual e prevenção das ISTs.

Apesar da pesquisar estar em andamento, já foram feitas visitas técnicas, levantamento de dados documentais, observacionais, diálogos com os professores, coordenadores, e enfermeira do Posto de Saúde Pública localizado dentro das dependências da escola. Na escola estudada, assim como nas escolas da região, não existe uma disciplina específica para tratar da educação sexual, o tema é abordado pela professora de Biologia e ciências que discute mais os aspectos anatômicos e fisiológicos. Como anteriormente demonstrado, foram coletados dados sobre a incidência de ISTs no município nos arquivos do Hospital da Universidade Federal de Uberlândia e Secretaria da Saúde.

Anállise conclusões

A partir dos dados preliminares, das observações na escola, conversa com professores, enfermeiras e vivencia pessoal por atuar como enfermeira no Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia e dos dados coletados, pode-se concluir que a incidência das ISTs na região tem aumentado significativamente nos últimos anos e que o poder público em todos seus segmentos, em particular da saúde e educação, devem estar alerta e propor ações educativas e preventivas. A Saúde é um bem precioso para vida com qualidade do ser humano. A educação em saúde, principalmente sexual deve ser vista de forma a conscientizar e fazer mudanças de comportamento, jamais de uma forma punitiva, mas sim de forma educativa e atrativa, considerando a importância da consciência contra os preconceitos e das dificuldades secularmente vivenciadas, como a desinformação e a repressão sexual, e propiciar uma reflexão em torno dos valores que envolvem a questão da sexualidade humana. A curiosidade crescente, impetuosidade e a necessidade de descobrir/experimentar o novo/desconhecido, são características comuns a esta fase da vida, tornando-os mais susceptíveis e vulneráveis a comportamentos/situações que os coloquem em risco pessoal (SARMENTO,2018). O professor é um dos protagonistas nesse processo, ele que deve ser capacitado para levar a informação de qualidade, de forma segura e atrativa, demonstrando segurança e compreensão face as angústias próprias da adolescência (LOPES, 2016.

Neste sentido entende-se que a educação sexual preventiva deva ser discutida na escola de forma aberta e técnica. Propor um trabalho de saúde preventiva juntamente com a educação, que de certa forma pode propiciar em uma intervenção preventiva e protetiva para a sociedade.

Referências

ARAÚJO, Priscila França de. **A escola como lócus de educação sexual e prevenção das DST/ HIV/AIDS: comunicação e diálogo entre professores, pais e alunos adolescentes**. 2014

Buss, Paulo M. **O conceito de promoção da saúde e os determinantes sociais**. 09/02/2010 Disponível em:< https://agencia.fiocruz.br/o-conceito-de-promo%C3%A7%C3%A3o-da-sa%C3%BAde-e-os-determinantes-sociais.>. Acesso em: 03. ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas**.** Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. Brasília. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis**. Brasília. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Dados e pesquisas em DST e Aids**: Janeiro 2011a. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pagina/dst-1>. Acesso em: 12. Mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatística UNAIDS** : Brasil, 2017. Disponível em: < https://unaids.org.br/estatisticas>. Acesso em: 14. Agosto. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente transmissíveis. **Departamento passa a utilizar nomenclatura "IST" no lugar de "DST".** Disponível em: **<**http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst>. Acesso em: 13. Abr. 2019.

BRETAS, José Roberto da Silva; OHARA, Conceição Vieira da Silva; JARDIM, Dulcilene Pereira: MUROYA, Renata de Lima. **Conhecimentos de adolescentes sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis: subsídios para prevenção**. Acta paul. enferm. 2009, vol.22, n.6, pp.786-792. ISSN 0103-2100. Disponível em: **<**http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002009000600010;script=sci_abstract;tlng=pt>. Acesso em: 12 abr. 2019.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
DINIS, N.; LUZ, A. A. **Educação sexual na perspectiva histórico-cultural**. Educar. n. 30, 2007.

Flick, Uwe. **Introdução, à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**/ Uwe Flick; tradução; Magda Lopes; revisão técnica; Dirceu da Silva.- Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**.50ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

LINS, Lenes Clécia Saraiva; PEREIRA, Eduardo Maria D. R.; LIRA, Ida Vieira de. **Como anda a educação sexual dos jovens.** Rev Bras Enferm. 1988; 41(2):121-131. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/reben/v41n2/v41n2a06.pdf>. Acesso em: 23. Mai. 2019.

LOPES, E.M; DEFANI, M.A. **O papel do professor de ciências no trabalho de prevenção das DSTs(HIV) na escola. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** Volume 6. Paraná. 2016.

LUNARDELLI, JL. **Anticoncepção na adolescência.** Pediatria Moderna, São Paulo, v. 38, n. 8, 2002.

MARTINS, Debora Cristina et al. Comportamento sexual e infecções sexualmente transmissíveis em mulheres de apenados. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 26, e3043, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0104-11692018000100356;lng=pt;nrm=iso>. Acesso em: 04 ago. 2019

NAMISI, Francis Sand; AARO, Leif Edvard; KAAYA Sylvia; HANS, Onya; WUBS, Annegreet; MATHEWS, Catherine. **Condom use and sexuality communication with adults: a study among high school students in South Africa and Tanzania**. BMC Public Health, 2013. Disponível em:< https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-13-874 >. Acesso em: 23. Mai. 2019.

Saito MI. **Adolescência, sexualidade e educação sexual.** Pediatria Moderna 2001.

SARMENTO, Sued Sheila. **Práticas docentes sobre infecções sexualmente transmissíveis no ensino fundamental**. 2018.

Silva, Amanda Oliveira. **A Problemática da abordagem das doenças sexualmente transmissíveis pelos professores de ciências e biologia de escolas públicas: uma realidade da Sorocaba.** 2013. Puc Sorocaba. Disponível em: < https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9468/1/Amanda%20de%20Oliveira%20Silva.pdf>. Acesso 23. Maio.2019.

SERRA, Claudiana Batalha. **Educação em sexualidade na escola: um projeto com adolescentes**. Escola Superior de tecnologia de Coimbra. Mestrado em Educação para Saúde, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAJANO, Maria de Fátima Cordeiro. **Significados da educação sexual para docentes do ensino.** Recife. 2014.

UNESCO. **Orientação técnica de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Brasília, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227762>. Acesso: 22. Mai. 2019.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristina Matheus Herrera. – 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

SABERES DOCENTES, EDUCAÇÃO EM SAÚDE E PRIMEIROS SOCORROS NAS ESCOLAS

Ercy Xavier de Melo[1]
Tiago Zanquêta de Souza[2]

[1] Universidade de Uberaba, ercyx@yahoo.com.br
[2]Universidade de Uberaba, tiago.zanqueta@uniube.br

Sem financiamento

GT: 02 Processos Educacionais e seus Fundamentos

Resumo
O presente trabalho tem por objetivo abordar os principais aspectos inerentes ao estudo dos saberes docentes e dos processos educacionais na atualidade, sob a perspectiva dos conceitos desenvolvidos por Freire e outros educadores a respeito da educação popular, especialmente em saúde, e sua relação com a prestação de primeiros socorros por profissionais da educação básica no ambiente escolar. Considerando que os acidentes são uma das principais causas de morte e sequelas em crianças e adolescentes e que a educação é uma ação que visa à autonomia do ser humano e a transformação social, a partir de uma abordagem interdisciplinar entre a escola e o ambiente externo, este trabalho é de abordagem qualitativo-descritiva, por meio da realização de revisão bibliográfica. Os resultados sugerem a necessidade de elaboração de práticas educativas inovadoras e emancipadoras voltadas para a efetividade da capacitação dos profissionais da educação quanto ao atendimento relativo aos primeiros socorros básicos na escola.

Palavras-chave – Saberes docentes. Educação em saúde. Primeiros socorros.

TEACHING KNOWLEDGE, HEALTH EDUCATION AND FIRST AID AT SCHOOLS

Abstract
This paper aims to address the main aspects inherent to the study of teaching knowledge and educational processes today, from the perspective of concepts developed by Freire and other educators regarding popular education, especially in health, and its relationship with the provision of first aid by professionals of basic education in the school environment. Whereas accidents are one of the main causes of death and sequelae in children and adolescents, and whereas education is an action aimed at human autonomy and social transformation, based on an interdisciplinary approach between school and the external environment, This work is a qualitative-descriptive approach, through a literature review. The results suggest the need for the elaboration of innovative and emancipatory educational practices focused on the effectiveness of the education professionals' qualification regarding the attendance to the basic first aid in the school.

Keywords – Teaching knowledge. Health education. First aid.

Introdução

Ao longo dos anos as concepções de educação e o modo como são pensadas as práticas educativas têm se modificado, como resultado da evolução na construção do saber docente. O cenário atual exige uma educação comprometida com a transformação social, o que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que permeiam a percepção do educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelo processo educacional.

Conforme Freire (1997), o processo de formação docente não se restringe ao ambiente escolar, ele extrapola os muros da escola e perpassa os espaços culturais, o cotidiano familiar, de lazer, entre outros. Neste sentido, a educação popular, fruto da concepção emancipadora atribuída à educação por Freire (1996), bem como a educação popular em saúde, consideram questões relativas às experiências e ao contexto em que estão inseridos os indivíduos no processo de aprendizagem para identificar quais são os aspectos relacionados às práticas de saúde passíveis de intervenção e melhoria, buscando uma verdadeira transformação social.

Em uma abordagem emancipadora dos processos de aprendizagem o educador assume o papel de articulador e facilitador, direcionando a prática educativa para as mudanças sociais e de comportamento dos indivíduos, sem descartar as conexões entre a educação e as outras dimensões da esfera social. É neste cenário de interdisciplinaridade e conexão entre o ambiente escolar e da saúde que se destaca a importância do enfermeiro na promoção do bem estar da comunidade a partir das escolas.

Os alunos são, com frequência, vítimas de acidentes e expostos a situações de risco que demandam atenção e cuidado imediatos, muitas vezes indisponíveis em razão da falta de preparo e capacitação de professores e funcionários. A urgência do atendimento e as consequências de sua ausência justificam a formação dos profissionais da educação básica para a prestação dos primeiros socorros, que são entendidos como o conjunto de ações voltadas à preservação da integridade e da vida da criança em situação de perigo, até que seja possível a prestação de assistência médica qualificada.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva, a partir da realização de revisão bibliográfica, com a fundamental obrigação de analisar o objeto, procurando explicar a situação atual. “A pesquisa descritiva serve para descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (MATTAR, 1993, p. 66). Ao realizar a revisão bibliográfica, utilizou-se os descritores “Comunidade Escolar x Primeiros Socorros”, “Primeiros Socorros nas Escolas” e “Saberes e Processos Educativos x Primeiros Socorros”. Foram localizados 99 trabalhos com diferentes enfoques dentro do tema. A revisão de teses e dissertações foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o levantamento de periódicos foi realizado nas bases: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. Os artigos, teses e dissertações foram selecionados com base no título, no resumo e/ou nas palavras-chaves dos resumos. Em todas as plataformas foram buscados apenas artigos dentro do período estabelecido (2014 a 2019) e em português.

O objetivo do presente artigo é abordar os principais aspectos inerentes ao estudo dos saberes docentes e dos processos educacionais na atualidade, sob a perspectiva dos conceitos desenvolvidos por Freire e outros educadores a respeito da educação popular, especialmente em saúde, e sua relação com a prestação de primeiros socorros por profissionais da educação básica no ambiente escolar.

Saberes docentes e educação popular em saúde

Ao compreender o ensino enquanto prática social, conforme proposto por Freire (1997), entende-se a educação como um processo de formação e desenvolvimento do ser humano, que possui identidade própria e a um só tempo se constitui como sujeito singular e coletivo. A educação é, nesta perspectiva, uma ação que visa à autonomia do ser humano, levada a efeito por ele próprio e pelas pessoas e instituições com quem convive e interage (COLL, 1987).

O método humanista de Freire vislumbra a educação como um instrumento que permite o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica do indivíduo, com uma metodologia de ensino focada em princípios de respeito ao educando e na dialogicidade do processo de ensino e aprendizagem. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e à sua autonomia, e reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996).

> A proposta de Paulo Freire da educação da libertação (ou educação problematizadora) se baseia na indissociabilidade dos contextos e das histórias de vida na formação de sujeitos, que ocorre por meio do diálogo e da relação entre alunos e professores. Freire enfatiza que ambos, professores e alunos, são transformados no processo da ação educativa e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, sendo que o reconhecimento dos contextos e histórias de vida neste diálogo se desdobra em ação emancipadora. A educação problematizadora busca estimular a consciência crítica da realidade e a postura ativa de alunos e professores no processo ensino-aprendizagem, de forma que não haja uma negação ou desvalorização do mundo que os influencia. Sendo assim, a educação é encarada como um ato político, e as relações estabelecidas entre alunos e professores devem ser embasadas em interações de respeito entre sujeitos e cidadãos, de modo a construir conhecimento crítico e centrado na busca pela autonomia (CHIARELLA, 2015, p. 419).

Assim, ao professor cabe o papel de mediar a relação entre o conhecimento e o aluno, papel fundamental para a construção de uma sociedade democrática e para que cada indivíduo conquiste e exerça seus direitos de cidadania, posto que “a prioridade da educação deve ser o desenvolvimento da capacidade de análise, de reflexão crítica e da formação de cidadãos conscientes” (LINHARES, 1992, p. 122).

Neste sentido, o movimento de educação popular difundido por Freire na década de 60 teve influência nas práticas de educação como um todo, especialmente na área da saúde, na medida em que prega a incorporação e participação dos saberes populares na criação de processos educativos mais democráticos. Tardif (2000) defende a multiplicidade dos saberes docentes, inclusive os experienciais, em que ao partilhar e refletir sobre suas experiências todos os envolvidos no processo de formação não somente colaboram, mas o enriquecem substancialmente.

De acordo com o Ministério da Saúde (2006), a educação em saúde é um processo de construção de conhecimentos que tem por objetivo a apropriação temática pela população, com um conjunto de práticas que levam as pessoas a aumentarem sua autonomia no cuidado e a contribuir com os profissionais para uma atenção à saúde de acordo com suas necessidades, tornando-as capazes de “propor e opinar nas decisões de saúde para cuidar de si, de sua família e de sua coletividade” (FALKENBERG, 2014, p.848).

A educação em saúde é de grande relevância para que se promova a saúde dentro das comunidades, a partir da utilização de uma estratégia multidisciplinar que proporciona o desenvolvimento da autonomia e da participação dos indivíduos diante das questões de saúde. O foco da educação não é, portanto, o conteúdo, mas sim os sujeitos envolvidos na ação e na prática educativa, moldados por sua realidade.

Considerando o ensino como prática social, marcada pela interdisciplinaridade entre currículo e sociedade, é necessário que os alunos sejam reconhecidos enquanto sujeitos com identidade própria e singular, e que a educação seja vista como uma ferramenta de autonomia e emancipação do indivíduo (FREIRE, 1983).

Os processos educacionais devem basear-se em uma leitura crítica do mundo, tendo por finalidade a transformação das realidades por vezes opressivas e de injustiça, tornando-as mais humanas. Conforme Morosini (2007), a educação em saúde parte do pressuposto que a cultura popular é a base para entender a realidade e promover sua transformação, através de uma ação política de ressignificação do conhecimento, da identidade e da autonomia dos indivíduos envolvidos no processo.

A educação necessita, cada vez mais, considerar as pessoas em sua totalidade, suas competências socioemocionais, suas inúmeras características, o contexto em que vivem e à forma como se relacionam com o mundo. Cabe ao profissional da educação, portanto, a construção de práticas ativas e significativas.

Os primeiros socorros nas escolas

A enfermagem, enquanto prática social que envolve os mais diversos campos do conhecimento e profissão que produz efeitos na área da saúde, deve ser estudada a partir de seu entendimento como uma atividade fundamentada voltada à oferta de cuidado sistematizado e de assistência efetiva.

> A prática clínica do enfermeiro passa a ser refletida enquanto prática social – novo paradigma da saúde - na medida em que não permeia apenas às questões individuais, curativas, biológicas e a gestão do cuidado voltado apenas ao profissional da saúde; mas sim, com a prática que considera os valores, aspectos sociais, culturais, psicológicos, políticos, econômicos e a gestão do cuidado sendo partilhada com o cliente a fim de realizar um cuidado integral baseado nos quatros níveis de prevenção à saúde. Entende as necessidades multidimensionais da saúde do usuário passando a centrá-lo à prática do cuidado (COSTA; COUTO; SILVA, 2015, p. 14).

Os acidentes, por sua vez, são definidos pela Organização Mundial de Saúde como os eventos não intencionais que resultem em lesões físicas ou emocionais, independentemente de sua gravidade, que podem ocorrer em qualquer ambiente, inclusive na escola (BRICCIUS; MUROFUSE, 2008).

> No Brasil, descontando-se o primeiro ano de vida, as injúrias/agravos não intencionais, trânsito, afogamentos, queimaduras, quedas, asfixias e intoxicações causam mais mortes de crianças e adolescentes do que as principais doenças somadas. De acordo com dados do Ministério da Saúde, cerca de 4 mil menores de 14 anos morrem por ano vítimas de traumas e, em média, 117 mil são hospitalizadas só na rede pública de saúde por esse motivo (WAKSMAN; FREITAS, 2017).

É necessário, portanto, que os professores tenham conhecimento sobre situações de urgência e emergência para atender aos alunos sob sua responsabilidade na escola uma vez que “são eles que, diante de tais situações, oferecem os primeiros cuidados” (CARVALHO et al, 2014, p. 26). Sendo assim, as políticas voltadas à prevenção de acidentes nestes espaços, bem como o preparo dos profissionais para o primeiro atendimento, podem representar uma importante ferramenta para a proteção destas crianças.

A fim de contribuir para a criação de ações de prevenção e atenção à saúde dos estudantes da educação básica foi criado, pelo decreto nº 6.282/2007, o Programa Saúde na Escola (PSE), pelo Ministério da Saúde, que tem o objetivo de discutir no ambiente escolar assuntos relevantes como as práticas de primeiros socorros (BECKER; MOLINA; NUNES, 2017).

Conforme o Manual de Orientações do PSE disponibilizado pela Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul (SSRGS), dentre as ações a serem planejadas em conjunto pelas equipes de saúde e a escola está inserida a prevenção de acidentes para redução da morbimortalidade, em atendimento ao inciso IX do artigo 4º do Decreto 6.282/2007. O inciso VI do artigo 2º, no mesmo sentido, prevê a comunicação entre escolas e unidades de saúde a fim de promover a atenção à saúde.

> O Programa Saúde na Escola (PSE) é uma política intersetorial dos Ministérios da Saúde e da Educação, voltada a crianças, adolescentes, jovens e adultos da rede pública de ensino. A articulação entre as equipes de saúde e as escolas do território (interdisciplinaridade e intersetorialidade) é a base do Programa Saúde na Escola e preconiza o desenvolvimento de 12 ações ou mais, mediante práticas de promoção da saúde, prevenção de doenças e acompanhamento das condições clínicas dos educandos (SSRGS; *ONLINE*, p.3).

Os acidentes com crianças nas escolas são resultado de diversos fatores, e estão ligados à sua falta de maturidade com relação às situações de risco e a sua maior vulnerabilidade a lesões (BLANK; LIBERAL, 2005). Por esta razão, é obrigação dos responsáveis pelo cuidado que propiciem um ambiente adequado ao seu desenvolvimento, da forma mais segura possível.

As crianças encontram-se a todo o momento e em todas as etapas de seu crescimento sujeitas aos acidentes, como consequência da necessidade de novas experiências e de maior interação com o ambiente e com a sociedade com o passar do tempo. No que se refere à escola, tal exposição pode representar uma preocupação tanto para os professores quanto para os familiares (FARIAS et al., 2004).

O treinamento de professores e profissionais, formal e continuado para garantir sua atualização, torna as crianças e adolescentes menos vulneráveis às sequelas decorrentes destes acidentes, uma vez que na maior parte do dia os mesmos encontram-se na escola. É neste cenário que se evidencia a relevância da atuação do profissional da enfermagem.

> Portanto, a promoção e a prevenção de acidentes precisam ser desenvolvidas nas escolas, por meio de treinamentos, dinâmicas, acompanhamentos e avaliação da equipe de enfermagem. Acredita-se que a participação desse profissional qualificado faz toda a diferença. A educação em saúde precisa ser disseminada, incentivando constantemente a adoção de comportamentos seguros e saudáveis. O enfermeiro exerce um papel muito importante para a população, pois pratica em atividades e programas a educação em saúde, adequando um avanço da saúde do sujeito, família e localidade (TINOCO; REIS; FREITAS, 2014, p. 106).

O desenvolvimento de ações preventivas é de suma importância para a preservação da saúde e do bem estar dos alunos no ambiente escolar, porém apenas a capacitação dos profissionais para a prestação de cuidados imediatos em caso de emergência é capaz de minimizar as consequências decorrentes da falta de atendimento ou de atendimento inadequado aos acidentes mais comuns neste ambiente.

A responsabilidade dos educadores e funcionários que atuam na prestação de serviços de educação, sejam eles públicos ou privados, infelizmente só é percebida quando da ocorrência de algum problema grave, para o qual os mesmos não estavam preparados, o que pode gerar reflexos nas esferas cíveis e penais, como a obrigação de indenização e reparação de danos à integridade do aluno.

Com relação ao oferecimento de cursos de primeiros socorros, o mesmo envolve o ensino de manobras e técnicas complexas que exigem o domínio do socorrista, sendo necessária a execução prática, simulações, aperfeiçoamento cognitivo e motor e mudanças de comportamento, reforçando a postura de prevenção e, caso necessário, preparo para agir com eficiência e rapidez na aplicação dos métodos ensinados.

A prática é, portanto, extremamente importante para o aprendizado, pois aprimora a capacidade de solução de problemas e a consciência crítica, além de reforçar a habilidade de aplicação das técnicas de primeiros socorros nas mais diversas situações às quais estão sujeitas as crianças e adolescentes no cotidiano escolar.

O desenvolvimento de um plano de capacitação dos profissionais, deste modo, é uma responsabilidade da escola para minimizar os possíveis impactos decorrentes das situações de emergência, na medida em que o preparo para atuação imediata e paliativa, até que seja possível o oferecimento de atendimento médico adequado e especializado, pode evitar, muitas vezes, um resultado fatal ou de graves sequelas.

A proteção e promoção do bem estar e da saúde das crianças é mais que uma recomendação legal, é uma imposição constitucional reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelecem como prioridade o desenvolvimento de ações sociais, políticas e econômicas a fim de reduzir o risco de doenças e outros acidentes.

As Secretarias Municipais de Saúde, em conjunto com as Secretarias de Educação, são encarregadas de desenvolver projetos e leis voltadas à atenção da saúde nas escolas, através da implantação de programas de atenção às crianças e adolescentes no sistema de ensino público e privado, garantindo o atendimento integral, a prevenção e assistência em casos de acidentes ou outras intercorrências que acometam os estudantes.

Estes projetos devem englobar a discussão e o planejamento de ações interdisciplinares para promoção da saúde nas escolas, o que envolve preparar os professores e profissionais da educação para a prestação de primeiros socorros em casos de urgência a partir de uma capacitação teórica e prática.

Tal capacitação reflete a necessidade de diagnóstico das principais situações de risco e dos principais desafios dos professores em lidar com as situações de urgência, para propiciar sua atuação inicial com conhecimento e sem pânico diante do problema. A manipulação correta da vítima e a aplicação de técnicas adequadas podem, inclusive, diminuir os casos em que é necessário o atendimento médico de emergência.

Neste sentido, o Projeto de Lei (PL) 9468/2018, também chamado de “Lei Lucas”, que tramita no Senado, prevê que se tornem obrigatórias as noções de primeiros socorros para professores e profissionais do ensino infantil, de espaços de recreação, creches e escolas públicas e privadas de educação infantil e básica. O projeto pretende incentivar a capacitação em práticas básicas de primeiros atendimentos, através de cursos oferecidos anualmente para treinamento e atualização.

O objetivo da Lei ao instituir a obrigatoriedade de capacitação do corpo docente e funcional em noções de primeiros socorros é possibilitar que os profissionais saibam agir em casos de emergência enquanto não for possível o oferecimento de assistência médica. A lei foi pensada e articulada por Alessandra Begalli Zamora, que iniciou uma mobilização pelo treinamento de primeiros socorros pelos profissionais das escolas após perder seu filho de 10 anos em razão de uma asfixia mecânica sofrida durante uma excursão escolar.

O Projeto de Lei prevê que o descumprimento das exigências de treinamento terá como penalidade desde a advertência até a aplicação de multa, em dobro em caso de reincidência, além da cassação do alvará de funcionamento dos estabelecimentos privados e da responsabilização funcional e patrimonial dos estabelecimentos públicos.

Em consonância com o projeto, diversos estabelecimentos de ensino já oferecem cursos de primeiros socorros, com foco nos cuidados iniciais com as crianças em situações de emergência. Os cursos são ministrados por enfermeiros e por profissionais do Corpo de Bombeiros, ao longo de todo o ano letivo, e o objetivo é formar os professores para identificar e agir, preventivamente e em caso de necessidade, até a chegada da ajuda médica.

A partir da análise de recentes propostas legais e da construção teórica sobre o tema, identificou-se a necessidade de construção de práticas inovadoras voltadas para a efetividade da capacitação dos profissionais nas escolas para minimizar os problemas e sequelas decorrentes dos principais acidentes e emergências aos quais os alunos estão sujeitos no dia a dia das escolas.

Considerações finais

O contexto atual é marcado pela inserção das crianças nos espaços escolares cada vez mais cedo, o que acaba por transferir parte da responsabilidade dos pais no processo de aprendizagem aos professores e funcionários da escola. A manutenção da saúde e da integridade das crianças é, portanto, um aspecto inerente ao desenvolvimento de suas atividades cotidianas, apesar de não receberem treinamento e capacitação específicos para esta atuação em sua formação.

Os professores são, muitas vezes, as pessoas com quem as crianças possuem maior contato e interação nas primeiras fases de seu desenvolvimento, marcadas pela incessante busca por novas descobertas e experiências. Destaca-se, portanto, a importância de seu papel na criação de um ambiente saudável na escola, não apenas promovendo ações para evitar e diminuir as situações de risco, mas também na atuação remediadora em situações de emergência.

No ambiente escolar, especialmente, todo o aparato educacional deve estar preparado para tomar as devidas providências em situações de emergência. Portanto, as situações de risco devem ser avaliadas com cautela pela escola e devem ser adotados procedimentos permanentes para o acompanhamento e proteção dos alunos, que englobem desde a prevenção e utilização de ferramentas para prevenir a ocorrência de acidentes até a atuação nas ocasiões em que exista esta necessidade.

Este cenário de interligação entre saúde e educação pode ser considerado um exemplo da evolução das exigências relacionadas aos processos educativos e da interdisciplinaridade que envolve o ambiente escolar e os demais ambientes externos, que demandam cada vez mais a sinergia entre diferentes profissionais e a soma de esforços para que sejam alcançados os ideais de autonomia e emancipação buscados pelas práticas educativas modernas, embora baseadas em conceitos desenvolvidos há mais de duas décadas por educadores como Paulo Freire.

A expansão da educação popular em saúde, desta forma, contribui para que sejam desenvolvidas novas ferramentas educacionais com a participação da comunidade, que é quem mais possui conhecimento de suas necessidades e deve estar engajada na busca por soluções aos problemas de saúde recorrentes, como os acidentes nas escolas de educação básica. Assim, os saberes docentes e a enfermagem trilham juntos os caminhos em busca de práticas inovadoras na educação.

Referências

BECKER, K; MOLINA, F. C; NUNES, C. B. **Primeiros socorros nas escolas:** opção ou necessidade? Anais do XXII Seminário Internacional de Educação, 2017. Disponível em <https://www.ulbracds.com.br/index.php/sieduca/article/view/1272/203> Acesso em 30. Mai. 2019.

BLANK, D; LIBERAL, E. F. O pediatra e as causas externas de morbimortalidade. **Jornal de Pediatria**, v. 8, n. 5, p.119-122, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde. Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde. Brasília: MS; 2006.

BRICCIUS, M; MUROFUSE, N. T. Atendimento de crianças realizado pelo SIATE de Cascavel no ano de 2004. **Revista Eletrônica de Enfermagem,** v. 10, n. 1, p. 152-166, 2008.

CARVALHO, L. S; et al. A Abordagem de Primeiros Socorros Realizada Pelos Professores em uma Unidade de Ensino Estadual em Anápolis – GO. **Ensaios Cienc., Cienc. Biol. Agrar. Saúde**, v. 18, n. 1, p. 25-30, 2014.

CHIARELLA, T; et al.; A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica.** 39 (3): 418 – 425; 2015.

COLL, C. **Contribuições da Psicologia para a Educação:** teoria genética e aprendizagem escolar. In: BANKS LEITE, L. (Org.) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987.

COSTA, R. H. S; COUTO, C. R. O; SILVA, R. A. R. Prática clínica do enfermeiro na Estratégia de Saúde da Família. **Saúde**, Santa Maria, Vol. 41, n. 2, Jul./Dez, p.09-18, 2015.

FALKENBERG, M. B; et al.; Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência; Saúde Coletiva**, 19(3): 847-852, 2014.

FARIAS, G. M; et al. Conhecimento dos professores sobre o atendimento de urgência no recinto escolar análise em duas escolas da grande Natal, RN. In: XX Encontro de Enfermagem do Nordeste e IV Seminário de Pesquisa da René. **Anais do XX Encontro de Enfermagem do Nordeste e IV Seminário de Pesquisa da René.** Natal, 2004.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. **R. Bras. Est. Pedag**. Brasília, v. 73, n. 173, p. 105-130, jan.-abr. 1992

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução, análise**. São Paulo: Atlas, 1993.

MOROSINI, M. V. G. C; FONSECA, A. F; PEREIRA, I. B. Educação e Saúde na Prática do Agente Comunitário. In: Martins, Carla Macedo (Org.). **Educação e saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV / Fiocruz, 2007.

SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Programa Saúde na Escola (PSE) - Manual de Orientações Ciclo 2019/2020**. Disponível em: <https://atencaobasica.saude.rs.gov.br/upload/arquivos/201902/27090046-pse-orientacoes-ciclo-2019-2020-1.pdf> Acesso em 12 jun. 2019.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TINOCO, V. A; REIS, M. M. T; FREITAS, L. N. O Enfermeiro Promovendo Saúde Como Educador Escolar: Atuando em primeiros socorros. **Revista Transformar**. ISSN 2175-8255, 2014.

WAKSMAN, Renata Dejtiar; FREITAS, Gabriela Guida de. Panorama de Mortalidade por Acidentes em crianças e adolescentes no Brasil. In. Pediatria atualize-se. **Boletim da Sociedade de pediatria de São Paulo**. Ano 2. nº 6, nov/2017. Disponível em: <http://www.spsp.org.br/site/asp/boletins/AT9.pdf>. Acesso em 27 ago. 2019.

PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: ANTROPOLOGIA, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Magda Lucia Vilas-Boas[1]

[1]Universidade de Uberaba – doutoranda – magdavilasboas@gmail.com

Sem financiamento

GT: 02 Processos Educacionais e seus Fundamentos

Resumo

O artigo tem o objetivo de aprofundar reflexões sobre a Pedagogia do movimento, numa perspectiva antropológica, na educação contemporânea, com metodologia fenomenológica, tendo como base a revisão bibliográfica. Tem como problema as questões: O que é pedagogia do movimento? Que representação tem o corpo no processo de aprendizagem escolar? Quais as contribuições dos pensadores a respeito desta temática? Foram pesquisados artigos, teses, dissertações a respeito dos temas: Pedagogia do movimento, interdisciplinaridade, visão antropológica do corpo e educação contemporânea. Percebeu-se que há necessidade de aprofundamentos sobre os temas. O corpo é ainda visto como signo, utilizado, na maioria das vezes, como produto que movimenta a economia, em detrimento da consciência corporal e da utilização deste no processo de afetividade, comunicação e convivência escolar, que tem como consequência, a completude entre corpo biológico, psicológico, corpo social e cultural. A consciência corporal é vital para o ajustamento harmonioso da personalidade. E a educação não está aberta à visão da pedagogia do movimento e, por isso, não se atenta ao corpo antropológico e nem à interdisciplinaridade na aprendizagem.

Palavras-chave – Consciência corporal. Representações sociais. Educação holística

PEDAGOGY OF MOVEMENT: ANTHROPOLOGY, INTERDISCIPLINARITY AND CONTEMPORARY EDUCATION

Abstract
The article aims to deepen reflections on the Pedagogy of movement, from an anthropological perspective, in contemporary education, with phenomenological methodology, based on the literature review. The problem is: What is movement pedagogy? What representation does the body have in the school learning process? What are the contributions of the thinkers about this theme? Articles, theses, dissertations about the themes: Pedagogy of movement, interdisciplinarity, anthropological view of the body and contemporary education were searched. It was realized that there is need for further discussion on the topics. The body is still seen as a sign, most often used as a product that drives the economy, to the detriment of body awareness and its use in the process of affection, communication and school life, which results in the completeness between body. biological, psychological, social and cultural body. Body awareness is vital to the harmonious adjustment of personality. And education is not open to the vision of movement pedagogy and, therefore, does not pay attention to the anthropological body and interdisciplinarity in learning.

Keywords – Corporal conscience. Social representations. Holistic education

Introdução

Este artigo tem o objetivo de conhecer os pressupostos da Pedagogia do movimento, partindo do resgate das concepções antropológicas e educacionais na sociedade contemporânea. Por se tratar de tema pouco estudado, justifica-se tal pesquisa. Para a antropologia, o corpo, além de ser corpo biológico e psicológico, é também, corpo social e cultural de “marcas, símbolos e sinais, que nele se inscrevem, provenientes do influxo relacional com o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1997, p. 23 apud MARTINS, 2015 p. 164).

Nosso trabalho fundamenta-se na ótica da Fenomenologia. É importante para educadores e pesquisadores sobre a aprendizagem humana, uma vez que a sociedade vê o corpo como um signo e, como tal é, atualmente, cultuado como objeto que movimenta a economia, exacerbado, contemporaneamente, e que, a cada momento histórico é definido de formas específicas de acordo com o contexto. O problema a respeito deste tema, é: O que é pedagogia do movimento? Que representação tem o corpo no processo de aprendizagem escolar? Quais as contribuições dos pensadores a respeito desta temática? Na tentativa de colaborar com aqueles que se dedicam à educação, buscamos refletir sobre a Pedagogia do movimento, tendo em conta a acepção do corpo, definimos por pesquisa bibliográfica, fenomenológica, que requisitou a concepção dos termos e buscas de respostas às indagações da pesquisa. Como trabalhamos com os fenômenos, fica claro que estes são de múltiplas perspectivas, portanto, este trabalho é apenas introdutório. No movimento humano, no corpo estão marcadas as representações e os modos de ser de cada pessoa, provenientes da cultura em que se insere, na forma de ser, de compreender o mundo e de atuar nele. A conceituação da pedagogia do movimento, na visão antropológica de corporeidade e sua relação com a aprendizagem escolar e/ou pedagógica inserida na educação contemporânea é o nosso objeto de pesquisa.

Pedagogia do movimento e interdisciplinaridade

A partir da metade do século XX, a educação escolar ampliou suas pesquisas em relação à crítica aos paradigmas tradicionais de formação docente e do cotidiano escolar e proposição de projetos sobre a gestão e relação escola/comunidade. A Pedagogia do movimento surge como tentativa de trazer novas formas de ver e de viver a educação escolar no Brasil, em se tratando de privilegiar a dimensão corporal em ambiente diverso e múltiplo. A pedagogia do movimento é vista por Celano (1999) como processo de vivência com práticas corporais na interação do sujeito como ser multidimensional, no mundo. Na educação, a pedagogia do movimento se configura como expressão humana, tendo o corpo como elemento de vida que comunica com outros nas diferentes dimensões: mental, estética, emocional, na totalidade do ser, pois a consciência corporal é vital para o ajustamento harmonioso da personalidade, é ela que sintetiza as dimensões humanas (CELANO, 1999).

A Pedagogia do Movimento concebe a escola como lugar para se movimentar, sendo o movimento" é visto como um princípio geral na organização e configuração da escola. O movimento deve transformar-se numa parte construtiva de aprendizagem e de vivência na escola" (HILDEBRANDT-STRAMANN, 1999; 2001a, apud PINTO; SILVA, 2015, p. 123-124). Para isso, a escola precisa conceber a aprendizagem não apenas cognitiva, mas como processo de formação humana, em que corpo e sentido se fundem na expressão e na produção de conhecimento e cultural. O autor vê o movimento como elemento constitutivo de ensino porque a "exploração de conhecimento do mundo realiza-se fundamentalmente pelo movimento (movimento e aprendizagem)" (PINTO; SILVA, 2015, p. 123-124).

O conhecimento tem sua fundamentação na experiência, que se inicia no agir impregnado de corporeidade, contido na dimensão corporal e, portanto, dos sentidos. Para entender o mundo é preciso agir, passar pelas experiências e interpretá-la por meio dos sentidos e cognitivamente. Nesta visão, estão de acordo Merleau-Ponty (1966), Piaget (1973) e Hildebrandt-Stramann (2005). A Figura 1 apresenta a especificidade da Pedagogia do movimento.

O movimento deve ser instrumento para as diferentes experiências, entre elas, as sociais, de liberdade, de organização do espaço, para que os alunos tenham consciência de seus movimentos na consonância com o corpo com efeitos de percepção e sensibilização consciente, como órgão de expressão.

Sabendo que os processos históricos têm impacto na Educação, a Interdisciplinaridade que, no século XVI, na Itália, era prática escolar por excelência, já na Europa, especificando a Universidade de Paris que criou método de divisão dos alunos por classes como mecanismo de ensino e aprendizagem escolar e progressão de níveis de ensino. Os jesuítas trouxeram este método para o Brasil, instituindo, assim, a fragmentação do conhecimento (SAVARIS, 2014). Esta forma de aprender se estendeu por todos os processos de vida, como no trabalho, por exemplo, dividindo-o em manual e intelectual, apresentando-se como "desdobramentos naturais, na atual forma de realidade social" (TONET, 2013, p. 732). No século XVII, quando os estudos experimentais, as ciências, na busca de solução para os problemas humanos, os fenômenos sociais se reduziram em leis gerais, com os mesmos princípios das ciências exatas. Com a Revolução

industrial no Brasil, no século XIX, a educação se tornou ainda mais fragmentada por meio da disciplinaridade. Somente, a partir dos anos de 1960, que se inicia movimento de reflexão e de articulação das disciplinas com a finalidade de contextualizar e dar sentido aos saberes, levando em conta as dimensões humanas, as subjetividades, com possibilidades de experiências múltiplas na aprendizagem, com significado (SAVARIS, 2014). Formalmente, a interdisciplinaridade teve início na Primeira Conferência Internacional de Interdisciplinaridade, em 1969, na integração das pesquisas científicas, promovendo "a legitimação sistemática de novas exigências de qualificação dos trabalhadores provenientes de um mercado capitalista cada vez mais dinâmico e complexo [...]" (MUELLER, BIANCHETTI E JANTSCH, 2011, p. 196).

A interdisciplinaridade tem a finalidade de integrar os saberes, com a contextualização e problematização. É entendida como produção de conhecimentos na relação com outras disciplinas ou com outros ramos do conhecimento. Etimologicamente, a palavra interdisciplinaridade tem a formação do prefixo "inter", que significa "entre", "dentro", que, por sua vez, se liga à palavra "disciplinar", de "disciplina" (JAPIASSU, 1976). A interdisciplinaridade contempla conhecimentos e saberes em contexto com a vida no mundo, com os eventos, com as pessoas, enquanto toma posse de sua história, em todo tempo e lugares, sejam na escola ou na sociedade, em contato com visões e conteúdos diferentes. Assim, as pessoas suprimem as barreiras e promovem cidadania (BOCHNACK, 1992).

Segundo Follari (2011), a interdisciplinaridade se origina, no Brasil, nos anos de 1970, em contraposição ao capitalismo, como forma de relegitimação política por meio do fortalecimento do conhecimento científico para intensificar as forças produtivas. A Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) contemplou os conceitos de interdisciplinaridade, que, depois foi ampliada pela Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), confirmando, assim, os conceitos por meio das políticas educacionais, nas propostas curriculares e projeto pedagógicos. A interdisciplinaridade é vista pelas ciências sociais como elemento inserido na dinâmica social, pois a produção de conhecimento acontece na interconexão entre os saberes, portanto, vai além das práticas pedagógicas. Para Frigotto (2011), a interdisciplinaridade precisa, além do discurso lógico formal, buscar resultados concretos na educação, pois há, ainda dificuldades na prática docente interdisciplinar. Urge processo pedagógico que emancipe o aprendiz no seu processo de conhecimento, fazendo com que este seja capaz de refletir, contextualizar na criação de inter relações, por meio da autonomia e criticidade para emancipação social a partir dos saberes construídos.

A prática interdisciplinar na escola será consistente quando for inserida no projeto pedagógico e contemplar todos os comportamentos na área de gestão, pedagógica e didática. Desta forma, terá comprometimento com a superação da fragmentação do conhecimento e da vida humana. "O projeto educacional cria um campo de forças e dá um sentido norteador" (SEVERINO, 2011, p. 150), forças estas que devem extrapolar a escola e abranger a vida dos sujeitos. Há, ainda, muito a ser feito para que a interdisciplinaridade se instale no ambiente escolar. Ivani Fazenda (2003, p. 18) esclarece que "A cada nova investigação que se propõe desconstruir e reconstruir conceitos clássicos da educação, novas facetas vão aparecendo no sentido da aquisição de uma formação

interdisciplinar (FAZENDA, 2003, p. 18). Vygotsky transitou por diferentes disciplinas na visão do ser humano como processo sócio histórico quando de sua mediação com o contexto em que vive por meio do conceito de integração com os “fenômenos sociais, semióticos e psicológicos” (FRANCISCHETT, 2005, p. 12).

A interdisciplinaridade tem inserido o conceito de construção coletiva de conhecimento, contínua, por meio de atitude crítica na relação com a realidade, no sentido de vivê-la plenamente (MOURA; SADOYAMA; SADOYAMA, 2017). E, para que este paradigma seja assumido, torna-se necessário que professores se apoderem de perspectiva que esteja além da disciplinaridade e visão da realidade total e conceber em sua prática o conhecimento científico “enquanto representação do real; estabelecer relação entre conteúdo do ensino e realidade social escolar” (MOURA; SADOYAMA, SADOYAMA, 2017, p. 09).

Fazendo interconexão entre Pedagogia do Movimento e Interdisciplinaridade, pode-se dizer que a aprendizagem intrincada com as concepções interdisciplinares precisa ser relacionada ao corpo. Esta forma de aprender acontece por meio das impressões retidas no corpo é que preparam o conhecimento de conceitos e de leis, que o aluno integrará em sua vida. São as primeiras vivências que fortalecerão as vivências futuras, no desenvolvimento de sentido prático, com autonomia e espontaneidade que levarão à realização das possibilidades por meio da experiência com satisfação.

Questões do corpo antropológico e educação contemporânea

Queremos estudar o corpo, com base teórica a Antropologia e a fenomenologia, uma vez que a abordagem se torna mais abrangente. Corpo como corporeidade têm o sentido de expressão e de percepção. O ser humano sempre teve indagações a respeito do corpo, como por exemplo, se o corpo é apenas físico, se a alma existe, se alma e mente e consciência são a mesma coisa. Séculos antes de Cristo já existia a visão dupla do corpo como psíquico e físico (ARANHA; MARTINS, 1993). Na Antiguidade, o corpo foi visto como instrumento da alma. Para Platão, a alma precedia o corpo. Pensava que, antes de encarnar, a alma já tinha todo o conhecimento intelectual, e, por isso, o conhecimento era resgate de um conhecimento pré-existente. Platão valorizava a atividade intelectual como nobre, prestigiando o ócio, ao passo que os trabalhos manuais ou braçais eram vistos como relegados às classes inferiores (LOWEN, 1995) e os impulsos e desejos corporais eram desprezados. E os estoicos a viam como elemento dominado pela alma, como também na teologia cristão em que a alma era algo perfeito e o corpo, inferior.

Na Idade Média, o conceito de corpo ainda manteve o pensamento platônico e com referenciais cristãos, ainda como fonte de pecado, que, somente pela purificação se melhorava a humanidade. Em função desta ideia, a Idade Média foi marcada por torturas e auto flagelo (ARANHA; MARTINS, 1993).

Com Descartes, alma e corpo foram vistas como dois elementos diferentes e o corpo como máquina, ampliando a ideia de fragmentação e divisão entre corpo e alma. Na era moderna, com a Revolução científica, por meio dos princípios do Renascimento, deixa o conceito de inferior e passa a ser visto como organismo biológico, objeto de estudo e de pesquisa, esta vez fragmentado, em

que as partes não se inter-relacionam. A ideia de corpo como máquina teve a visão de produção, eliminando, assim, o conceito de ser humano com dimensão de totalidade deixou de existir com a apreensão do conhecimento especializado, dando espaço para as transformações sociais, surgindo o individualismo como expressão ideológica (capitalismo industrial). Desta forma, o corpo tem a conotação de objeto de trabalho, em que o constante movimento seria forma de valorização (ORTEGA, 2008; PERA, 2006). No século XX, correntes a favor da visão do corpo como elemento único, integrado e um todo. No entanto, ideia de totalidade do corpo já era prevista por Spinoza, no século XVII (COMPARIN, SCHNEIDER, 2004).

Percebe-se que o corpo é objeto de pesquisa de diferentes campos do conhecimento, como “nas ciências da saúde, humanas, extas e sociais” (COMPARIN, SCHNEIDER, 2004, p. 175). Antropologicamente, o corpo é visto como construção social e cultural e não apenas como um dado natural, mostrando as dimensões sociais e simbólicas do fenômeno corpo como “produto e produtor de regras e valores culturais” (MALUF, 2002 apud COMPARIN, SCHNEIDER, 2004, p. 175). Os autores, Comparin e Schneider (2004), citam Mauss e Durkheim como pioneiros na pesquisa sobre o corpo como objeto antropológico. Mauss (1974) mostra as diferentes sociedades e formas específicas de expressão do corpo. Esclarece que o homem total teria que ser estudado por diferentes campos, principalmente pela sociologia, no conhecimento das diversas influências recebidas pela sociedade. Mauss concebe o corpo como fenômeno social total quando este é visto na “integração dos diferentes aspectos (biológico, econômico, jurídico, histórico, religioso, estético...)” constitutivos de uma dada realidade social que convém aprender em sua integralidade” (LAPLANTINE, 2003, p. 69). Mauss promove reflexão sobre o corpo num conceito de objeto possível de pesquisa antropológica e sociológica. Mostra, também as dimensões sociais, a construção cultural e as diferentes representações do corpo. Para ele, o corpo recebe as influências da sociedade, como também influencia o meio. Contemporaneamente, em função da existência das mídias sociais, há mescla de características em diferentes sociedades, em que as representações coletivas tem o corpo como instrumento das representações sociais.

A educação como fato social, condiciona o corpo de acordo com os comportamentos e crenças por imposição destas sociedades. O autor Norbert Elias (1994) aborda a relação homem-corpo-sociedade, em que, segundo o autor, a imagem, autoimagem, autoconsciência torna-se produto. Como se percebe, o pensamento antropológico concebe o corpo como entidade cultural, isto é, o corpo expressa o que a sociedade e a cultura se encerram, por isso, ele é o constituinte da cultura.

Em termos fenomenológicos nos estudos sobre o corpo, apresentamos algumas ideias de Merleau-Ponty, pois este autor contribui com a discussão deste tema, na compreensão da existência humana. Nessa compreensão, critica o pensamento platônico-cristão, na tentativa de superação da dicotomia corpo-mente ou corpo-consciência ou sujeito-objeto. Por meio da percepção do mundo, o autor afirma a existência do corpo-sujeito. Ainda por meio do “fenômeno da fala” e do “ato preciso de significação”, Merleau-Ponty pensa ser possível a superação da dicotomia, como aponta abaixo:

> [...] reconhecemos para o corpo uma unidade distinta daquela do objeto científico. (...) Procurando descrever o fenômeno da fala e o ato preciso de significação teremos oportunidade de ultrapassar definitivamente a dicotomia clássica entre sujeito e objeto. (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 183).

O autor diz que a linguagem do corpo presta sentido ao mundo, pois este é dotado de expressão, que possui intencionalidade formada pela integração e intercomunicação dos sentidos captados pela percepção. O corpo, por meio de seus gestos expressa sua linguagem, a expressão acontece. Em sua obra percebe, variadas vezes, a citação do corpo como corpo próprio, corpo vivido, como pleno de intencionalidade, isto é, fala do corpo integrado e integral, quando engloba todos os sentidos, numa unidade. Fundem-se as partes do corpo, os movimentos, as percepções para a construção expressiva do ser humano.

> Para Merleau-Ponty, o homem é ambíguo, nele se encontra o mundo do corpo e o mundo do espírito, sendo ao mesmo tempo, interior e exterior, sujeito e objeto, corpo e espírito, num movimento que é a própria vida. "O corpo é o lugar onde a transcendência do sujeito articula-se com o mundo" (Gonçalves, 2002, p. 66).

Sintetizando, para Merleau-Ponty, o sentir é anterior ao pensamento; as sensações, o corpo e as percepções se tornam inseparáveis, num todo. O corpo expressão independente da vontade, nas palavras do autor, é corpo vivido, e para que seja conhecido é preciso vive-lo.

Para o autor Hildebrandt-Stramann (2005), a falta de movimento na escola, onde há silêncio e imobilidade é uma das características da escola tradicional. Freire (1980) falava da criança “parafusada” na cadeira, isto é, não tem movimento, o que, para o autor é forma de aprender submissão, lição de totalitarismo em que seu corpo se estagna, inclusive a circulação, coluna, etc. Postura de domesticação física dessa “máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança” (FREIRE, 1980, p. 10).

Se a escola é concebida como espaço de experiência e de vida, implica em perspectiva de movimento, seja a escola de educação infantil ou de adultos. A escola deve ser vista, sempre, como espaço de movimento e de transformação e movimento não deve se restringir a apenas nas aulas de Educação física, mas em todos os momentos e atividades dos alunos, nos conceitos do desenvolvimento da personalidade, por meio de jogos, esportes, dinâmicas, games e outros movimentos (HILDEBRANDT-STRAMANN 2001). O autor Hildebrandt-Stramann (2005) fala da escola em movimento, garantindo que o que faz a chamada por ele de escola móvel, é a vida escolar provocada por experiências de movimento. Discrimina as funções da escola móvel em: a) função instrumental – em que se coloca atenção na forma do movimento, como habilidade de se acomodar ao meio ambiente. b) função social – influencia na capacidade de perceber outras pessoas por meio do movimento. c) função simbólica – exerce a capacidade de se expressar por meio do movimento. d) função sensitiva – capacidade de explorar materiais que possam interferir no movimento ou construir situações de movimento (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005). O autor demonstra as formas de proporcionar experiências de movimento, no mínimo, em três áreas:

> 1. Através das funções instrumental e sensitiva, é possível adquirir experiências com o material por meio do movimento;
>
> 2. Através da função social é possível fazer experiências sociais por meio do contato com outras pessoas;
>
> 3. Através da função simbólica é possível fazer experiências corporais por meio de um confronto direto com o seu próprio corpo por meio do movimento (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005, p. 125).

A escola só vivenciará a Pedagogia do movimento se professores e gestores entrarem em movimento interno. Devem desenvolver conhecimentos por meio da literatura científico-pedagógica, principalmente sobre teorias antropológicas, fenomenológicas e pedagógicas do corpo, do movimento e da relação entre corpo, movimento e aprendizagem. Além disso, os professores devem ter capacidade de inovação, conexão entre os conteúdos e as formas vivas, de movimento para apresentar aos alunos e capacidade didática, de transformação didática, de cooperação. Assim, terão capacidade interdisciplinar na relação com as diferentes áreas de conhecimento da escola para diversificação e contextualização de aprendizagens. A capacidade de avaliação sobre a prática pedagógica para propostas de novas práticas docentes. No Brasil, ainda se encontra em gestação a possibilidade de aplicação da Pedagogia do Movimento no próprio sentido do raciocínio pedagógico como configuração primordial. A maioria das escolas brasileiras estão, ainda, focadas nas disciplinas escolares, desligadas dos contextos locais e regionais, não têm didática centrada em problemas, que pudesse levar os alunos a pensar soluções para suas próprias vidas, mas para isso é preciso que a escola esteja conectada com o meio ambiente social e econômico, em que como diz o autor Hildebrandt-Stramann (2005), colaborariam com as organizações da vizinhança, integrariam os arredores da escola como área de aprendizagem. Neste caso, a formação de professores seria formar promotores de comunidades, como proponentes de competências exploratória e produtiva. Assim, seria uma enorme contribuição para a formação de alunos, o movimento se torna forma de aquisição e produção de conhecimentos, domínio de competências próprias para viver no mundo e se relacionar com ele.

Considerações finais

A aquisição do espírito interdisciplinar traz demandas para os professores, como aprender a transformar-se em interdisciplinar. O projeto pedagógico deve abarcar todas as ações interdisciplinares, numa visão de todo orgânico, promovendo reflexão sobre o trabalho docente como processo de transformação. A interdisciplinaridade na educação se mantém em estágio de constituição.

A educação tem a prerrogativa de formar o ser humano, de conhecer a forma de conceber as mudanças sociais, culturais com que é impactado. É fundamental promover discussões entre professores e alunos para conhecimento da divergência e da contradição que levam a conhecer diferentes culturas e levem ao respeito.

É preciso levar em conta a importância da integração do ser humano em corpo e mente. A pedagogia do movimento leva a reflexões sobre a visão integral do aluno, e minimizar a ideia de que o corpo só tem movimento nos intervalos de aulas e que só as partes do corpo que entram na relação com a produção do conhecimento seja apenas a mente, o cérebro. E ampliar a percepção de que educação é preocupação com a qualidade da ação e da relação do ser humano com o mundo. A inserção do corpo no processo pedagógico promove mediação entre teoria e prática. As formas de expressão do ser humano no mundo, de suas manifestações por meio do corpo é um estilo de conhecimento.

O corpo é considerado instrumento social, como elemento que e doa e instaura o sentido. Como corporeidade, há a necessidade da visão da superação do dualismo corpo-mente, é concebido como a somatória de todas as suas partes constitutivas. É de consenso, tanto da Fenomenologia quanto da Antropologia que o corpo precisa ser visto como corpo social. O corpo é ainda visto como signo, utilizado, na maioria das vezes, como produto que movimenta a economia, em detrimento da consciência corporal e da utilização deste no processo de afetividade, comunicação e convivência escolar, que tem como consequência, a completude entre corpo biológico, psicológico, corpo social e cultural. A consciência corporal é vital para o ajustamento harmonioso da personalidade. E a educação não está, ainda, aberta à visão da pedagogia do movimento e, por isso, não se atenta ao corpo antropológico e nem à interdisciplinaridade.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena Pires. O método científico. IN **Filosofando**: Introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento**: interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1992.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.htm>l. Acesso: 23 jul. 2019.

_____. Lei n. 9.9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 09 jun. 2019.

CELANO, S. **Corpo e mente em educação**: uma saída de emergência. Petrópolis: Vozes, 1999.

COMPARIN, Karen Andréia; SCHNEIDER, Jacó Fernando. O corpo: uma visão da Antropologia e da Fenomenologia. **Revista Faz Ciência.** UNIOESTE, 06.01 (2004) P. 173-188. ISSN 1677-0439. Disponível em: https://www.google.com/search?q=O+CORPO%3A+UMA+VIS%C3%83O+DA+ANTROPOLOGIA+E+DA+FENOMENOLOGIA;rlz=1C1GGRV_enBR751BR751;oq=O+CORPO%3A+UMA+VIS%C3%83O+DA+ANTROPOLOGIA+E+DA+FENOMENOLOGIA;aqs=chrome.69i57.765j0j7;sourceid=chrome;ie=UTF-8. Acesso: 29 jul. 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 2003.

FOLLARI, Roberto. **Algumas considerações práticas sobre Interdisciplinaridade.** In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs). 9.ed. atualizada e ampliada.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano**. 2005. Disponível em: https://www.google.com/search?q=O+entendimento+da+interdisciplinaridade+no+cotidiano+Mafalda;rlz=1C1GGRV_enBR751BR751;oq=O+entendimento+da+interdisciplinaridade+no+cotidiano+Mafalda;aqs=chrome...69i57.558j0j4;sourceid=chrome;ie=UTF-8. Acesso: 09 jun. 2019.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs). 9.ed. atualizada e ampliada. **Interdisciplinaridade para Além da Filosofia do Sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir**: corporeidade e educação. 5 ed. Campinas: Papirus, 2001.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Escola(s) em movimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 121-139, jan/abr 2005). Disponível em:https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2856/1470. Acesso: 30 jul. 2019.

Hildebrandt-Stramann, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Imperial NOVO MILÊNIO, 2011.

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

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LOWEN, A. **Arrendersi al corpo**. Roma: Astrolabio, 1995.

MARTINS, Ernesto Candeias. A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. n. 56, p. 163-180, abr/jun. 2015. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000200163;script=sci_abstract;tlng=pt. Acesso: 16 jul. 2019.

Merleau-Ponty, M. **A estrutura do comportamento** (J. Corrêa, Trad.). Belo Horizonte: Interlivros, 1975. (Texto original publicado em 1942).

MOURA, Irene Antônia de; SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado; SADOYAMA, Geraldo Leal; “interdisciplinaridade – desafio para o sistema educacional brasileiro”, p. 237-238. In: **Anais do Simpósio de Metodologias Ativas: Inovações para o ensino e aprendizagem na educação básica e superior [= Blucher Education Proceedings, v. 2, n. 1]**. São Paulo: Blucher, 2017. ISSN 2318-695X, DOI 10.5151/sma2016-res007

MUELLER, Rafael Rodrigo; JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores: as interações entre o mundo do trabalho e da educação**.** In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs). 9.ed. atualizada e ampliada. **Interdisciplinaridade para Além da Filosofia do Sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I. Disponível em: http://institucional.ufrrj.br/portalcpda/files/2018/09/ELIAS__Norbert._O_processo_civilizador_volume_1.pdf. Acesso: 30 jul. 2019.

ORTEGA, F. F. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PERA, C. **Pensar desde el cuerpo**: ensayo sobre la corporeidad humana. Madrid: Triacastela, 2006.

PINTO; Paulo Pereira; SILVA, Ursula Rosa da. Corpo e cidade: percepções sobre o modo de viver urbano. **Revista Ciclos.** Florianópolis, v. 2, n. 4, ano 2. fev. 2015.

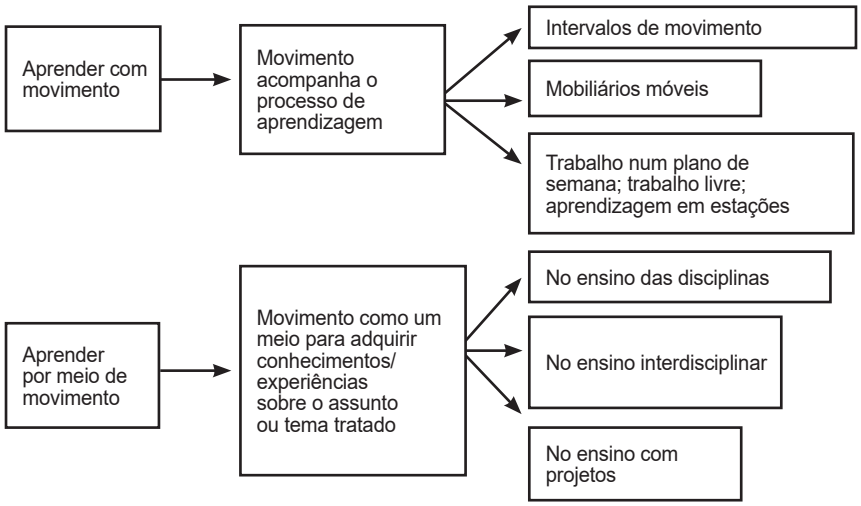
SAVARIS, Letícia. TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Princípios Organizadores do processo de ensino e de aprendizagem no cenário da complexidade.** Colóquio Internacional de Educação 2014. UNOESC – Joaçaba. Vol. 2 n. 1, 2014.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **O uno e o Múltiplo: o sentido antropológico do Interdisciplinar**. In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs). 9.ed. atualizada e ampliada. Interdisciplinaridade para Além da Filosofia do Sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

TONET, Ivo. (2013). Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Revista Serviço Social e Sociedade** n.116, PP 725 – 742 out/dez/2013. São Paulo.

Ilustrações

Figura 1 – Teoria da Aprendizagem móvel



Fonte: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSzo_aI0Q8qS-BO1dAfsZoT0rrPVZOQreiC6kJBO7Bqqh4KoGmaLpw.Acesso: 30 jul. 2019.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA PARA PROJETOS EM EDUCAÇÃO

Maria José da Silva[1]
Aldiôney Pereira de Melo[2]
Tiago Zanquêta de Souza[3]

[1]Universidade de Uberaba – UNIUBE, mjpandora@gmail.com
[2]Universidade de Uberaba – UNIUBE, aldioney@gmail.com
[3]Universidade de Uberaba – UNIUBE, tiago.zanqueta@hotmail.com

Sem financiamento

GT: 02 Processos Educacionais e seus Fundamentos

Resumo
Pode-se definir a pesquisa bibliográfica como uma coleta crítica de ideias, dados e informações, apoiada em uma postura descritiva e comparativa da problemática sob investigação, por meio da qual o pesquisador agrega concepções e visões, utilizando-se a análise criteriosa e minuciosa das fontes referenciais pesquisadas. Nessa perspectiva, este trabalho tem por finalidade reafirmar a importância da Pesquisa Bibliográfica enquanto instrumento metodológico no contexto da elaboração de projetos de pesquisa em educação. Partindo da problemática inerente ao objeto de pesquisa – *processos educativos decorrentes da prática social "aulas de direção veicular"* – de um dos autores deste artigo, buscou-se expor o percurso metodológico desenvolvido na referida revisão e, a partir daí, discutir o conceito de pesquisa bibliográfica, apresentar suas contribuições para compreensão de assuntos específicos e reiterar sua relevância no processo de mapeamento do estado do conhecimento do tema investigado. Os resultados objetivos apresentados durante as seções deste artigo, deixa evidente que a pesquisa bibliográfica tem desenvolvido papel central no campo acadêmico/científico, quer seja como instrumento metodológico de revisão de bibliográfica ou como modalidade específica de pesquisa.

Palavras-chave – Pesquisa Bibliográfica. Processos educativos. Projetos.

THE IMPORTANCE OF BIBLIOGRAPHIC RESEARCH FOR EDUCATION PROJECTS

Abstract
Bibliographic research can be defined as a critical collection of ideas, data and information, supported by a descriptive and comparative posture of the problematic under investigation, through which the researcher aggregates conceptions and visions, using the careful and thorough analysis of the referenced sources researched. From this perspective, this paper aims to reaffirm the importance of Bibliographic Research as a methodological instrument in the context of the elaboration of research projects in education. Starting from the problem inherent to the research object – *educational processes resulting from the social practice "driving lessons"* – from one of the authors of this article, we sought to expose the methodological pathway developed in this review and, from there, discuss the concept of bibliographic research, present their contributions to the understanding of specific subjects and reiterate their relevance in the process of mapping the state of knowledge of the investigated theme. The objective results presented during the sections of this article make it evident that bibliographic research has developed an important central role in the academic / scientific field, either as a methodological instrument of literature review or as a specific research modality.

Keywords – Bibliographic research. Educational processes. Projects

Introdução

O presente artigo é resultado de provocações da disciplina Pesquisa em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba e tem por finalidade discutir a importância da *Pesquisa Bibliográfica* como instrumento metodológico indispensável no contexto da definição de objetivos e construção das premissas básicas da discussão teórica de projetos de investigação científica.

A partir da problemática inerente ao objeto de pesquisa - *processos educativos decorrentes da prática social "aulas de direção veicular"* – de um dos autores deste artigo, buscou-se discutir o conceito de pesquisa bibliográfica, apresentar suas contribuições para compreensão de assuntos específicos e reiterar sua relevância no processo de mapeamento do estado do conhecimento de um determinado tema a ser investigado.

Na segunda parte do trabalho buscou-se apresentar, em caráter ilustrativo à discussão teórica, os resultados objetivos da pesquisa realizada a partir da problemática inerente ao objeto de pesquisa anunciado no parágrafo anterior. Sendo assim, foi realizada uma breve contextualização do tema e, em seguida, expôs-se o percurso metodológico da revisão, a análise dos dados e o resultado final da pesquisa.

Nas considerações finais, retomou-se a reflexão sobre a importância da pesquisa bibliográfica e a relevância do presente artigo para pesquisadores em formação que precisam desenvolver seus respectivos projetos de pesquisa, bem como necessitam fazer revisão bibliográfica a partir das principais bases eletrônicas destinadas ao universo acadêmico/científico.

A Pesquisa Bibliográfica como instrumento metodológico

Na veiculação de dados e informações educativas e científicas, o conhecimento como dimensão essencial na construção organizacional, política, econômica e cultural da sociedade, tem sido progressivamente, mais elaborado e divulgado no contexto das instituições de ensino superior e no meio social. Nesse contexto, ressalta-se diferentes modos de se orientar e construir uma investigação, no que se refere à utilização de instrumentos e processos metodológicos, que demandam maior rigor científico e ético na condução e desenvolvimento de toda e qualquer pesquisa.

Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que orientam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da internet entre outras fontes. Sendo assim, compreende-se a pesquisa "tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento", conforme Demo (2000 apud BORGES; BISINOTTO, 2019, p. 6). Evidencia-se, pois, que uma pesquisa se constrói a partir de uma circunstância científica específica que, por meio de uma problematização da realidade, expande a dimensão sociocultural e se atualiza frente aos avanços da própria sociedade e da comunidade científica.

Em seus aspectos conceituais, a pesquisa bibliográfica pode ser definida como uma coleta crítica de ideias, dados e informações, apoiada em uma postura descritiva e comparativa da problemática sob investigação, por meio da qual o pesquisador agrega concepções e visões, utilizando-se a análise criteriosa das fontes referenciais pesquisadas.

Por sua vez, Boccato (2006, p. 266), acrescenta que:

> A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Além disso, pode-se acrescentar a relevância de se detalhar as fontes de forma que evidencie o processo de investigação como um todo, inclusive a análise e discussão da realidade pesquisada. Frente aos aspectos apresentados, nota-se que a pesquisa bibliográfica não se transforma em uma mera transposição do que foi coletado, mas pode-se (re)criar e produzir novos conhecimentos, incluindo a possibilidade de se indicar novas posturas e possibilidades sobre o que está sendo investigado.

Percebe-se que a pesquisa bibliográfica traz à luz um problema, compreendido pelos referenciais teórico-práticos já editados e divulgados, buscando identificar e reconhecer os contributos culturais e científicos que diferentes autores conceberam sobre um determinado

assunto, tema ou questionamento. É possível, ainda, propor novas perspectivas sobre um campo de investigação, podendo inclusive expandir os saberes socialmente instituídos, pela avaliação e discussão das informações referenciadas e, ao mesmo tempo, viabilizar uma compreensão diferenciada da problematização, com base nas fontes consultadas.

Na área da educação, a bibliografia consultada pode alcançar uma gama de pensamentos científicos e práxis já publicados, referente ao que está sendo investigado, desde materiais avulsos, até mesmo textos consolidados como artigos, dissertações, livros e teses. Considerando-se essas fontes, reúnem-se diferentes conhecimentos e análises que podem promover a compreensão da problemática que se busca esclarecer e/ou explicar, alcançando a releitura de fatos, experiências e contextos educacionais que se encontravam consolidados em dados e informações de diferentes autores. Sendo assim, uma temática educacional pesquisada pode ser transformada pela confluência de diferentes construtos teóricos e epistemológicos, abrindo caminhos para que novas considerações e conclusões sejam formuladas/reformuladas. Esse potencial metodológico foi muito bem lembrado por Lakatos e Marconi (2010) ao afirmarem que “a revisão bibliográfica é indispensável para a delimitação do problema em um projeto de pesquisa e para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um tema, sobre suas lacunas e sobre a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento.”.

Para tentar dar materialidade à presente discussão conceitual que se estabeleceu até aqui, serão apresentados, nas próximas seções deste artigo, os resultados objetivos e o percurso metodológico de uma revisão bibliográfica realizada por um dos autores deste trabalho. Ao compartilhar sua experiência e apresentar o processo de tessitura metodológica que orientou o trabalho de revisão bibliográfica do seu objeto de estudos – *processos educativos decorrentes da prática social “aulas de direção veicular*”–, o autor corrobora para melhor compreensão da importância da pesquisa bibliográfica como instrumento metodológico no contexto da elaboração de projeto de pesquisa em educação, uma vez que, o seu trabalho, reafirma, na prática, cada um dos conceitos discutidos nesta seção, bem como os resultados apresentados confirmam cada uma das potencialidades apontadas pelo referencial teórico que fundamenta esse artigo.

Desenvolvendo uma Revisão Bibliográfica

Contextualização do problema e definição de objeto de pesquisa

No cenário mundial, conforme dados da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2018), aproximadamente 1,3 milhões de indivíduos morrem a cada ano em virtude de acidentes no trânsito. Em razão desse elevado índice, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável definiu metas em relação à segurança no trânsito, por meio da qual se pretende diminuir pela metade, até 2020, o número de óbitos e feridos por acidentes dessa natureza em todo o mundo, tendo como base fundamental a educação para o trânsito.

Em um estudo sobre o perfil epidemiológico de acidentes de trânsito, realizado por Costa; Mangueira (2014, p. 111) relata-se que: “O Brasil é o país que registra mais feridos por acidentes no trânsito, sendo a maioria dos acometidos pedestres, que morrem por conta das graves lesões”.

Ainda mais alarmantes são os dados publicados no Relatório Anual 2018 pela Seguradora Líder[1], administradora do Seguro DPVAT, a partir do qual pode-se perceber uma queda de 7% no número de mortes e, ainda assim, entre janeiro a dezembro de 2018, foram pagas mais de 328.142 mil indenizações, sendo 228.102 por invalidez permanente e 38.281 por morte no trânsito brasileiro. São números alarmantes que, além de revelar o caráter violento do comportamento humano no trânsito, colocam em dúvida a qualidade e a eficácia do processo de formação de condutores(as) de veículos automotores.

Vale ressaltar que, para garantir o direito de conduzir um veículo automotor em vias públicas, a pessoa precisa possuir uma autorização especial denominada CNH (Carteira Nacional de Habilitação). Segundo o Art. 140 do CTB,

> A habilitação para conduzir veículo automotor e elétrico será apurada por meio de exames que deverão ser realizados junto ao órgão ou entidade executivos do Estado ou do Distrito Federal, do domicílio ou residência do candidato, ou na sede estadual ou distrital do próprio órgão, devendo o condutor preencher os seguintes requisitos:
>
> I – ser penalmente imputável;
>
> II – saber ler e escrever;
>
> III – possuir Carteira de Identidade ou equivalente.

Preenchido os requisitos mínimos estabelecidos pelo Art. 140 do CTB, a pessoa que manifestar o interesse em dirigir, precisa se submeter ao longo Processo de Habilitação, o qual é composto por três fases: 1) avaliação médica e psicotécnicas; 2) formação e avaliação teórica; 3) formação e avaliação de prática veicular. Mas, ao que parece, existem problemas nesse processo que precisam ser investigados e essa percepção de que o fenômeno – formação de condutores(as) – carece de maior atenção científica se fortaleceu partir de uma breve e pragmática consulta aos relatórios mensais de Avaliação de Direção Veicular, fornecidos pela Circunscrição Regional de Trânsito (CIRETRAN), da Seção de Trânsito do 5º Departamento de Polícia Civil de Uberaba-MG, os quais revelaram uma média de reprovação de 82%, conforme apresentado no gráfico 01.

Considerando-se apenas candidatos(a) à Categoria B[2], foram aplicadas, no município de Uberaba, entre os dias 1º de janeiro a 31 de junho de 2018, 5520 avaliações de prática veicular, etapa derradeira do processo de habilitação. Conforme podemos observar no gráfico acima, apenas 18% daqueles(as) que chegam à fase final do processo de habilitação conseguem aprovação.

Sendo assim, faz-se necessário empenhar esforços para conhecer melhor o contexto da formação de condutores, portanto, pretende-se investigar quais são os processos educativos que emergem da prática social “aulas de direção veicular”.

---

[1] Disponível em: https://www.seguradoralider.com.br/Documents/Relatorio-Anual/RELATORIO%20ANUAL_2018_WEB.pdf. Acesso em: set. 2019.

[2] Conforme o Código de Trânsito Brasileiro, Capítulo XIV, Artigo 143, Parágrafo II diz que: Categoria B – condutor de veículo motorizado, não abrangido pela categoria A, cujo peso bruto total não exceda a três mil e quinhentos quilogramas e cuja lotação não exceda a oito lugares, excluído o do motorista.

Diante desse cenário, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de conhecer a produção científica referente ao assunto, bem como reunir dados e informações que pudessem corroborar com esta proposta de investigação. Para tanto, desenvolveu-se um levantamento da produção acadêmica nas três principais bases eletrônicas destinadas a esse fim (CAPES, BDTD e SCIELO).

Percurso metodológico

A pesquisa foi organizada em três momentos, sendo os dois primeiros destinados ao levantamento e seleção dos trabalhos, enquanto a terceira fase destinou-se ao estudo material selecionado. Para analisar os dados coletados, foi utilizado um conjunto de técnicas denominado por Bardin (1977, p. 21 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 160) como *Análise de Conteúdo*. De acordo com Triviños (1977, p. 161) "Bardin assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

Primeiro Momento: levantamento e seleção de produções acadêmicas

Na primeira fase da pesquisa bibliográfica, dedicou-se os esforços em criar, testar e eleger os descritores; definir critérios de seleção; estabelecer o recorte temporal e fazer o levantamento prévio das produções existentes.

Após inúmeros testes e cruzamentos de dados, elegeu-se três descritores: 1) "*educação para o trânsito*", 2) *Carteira Nacional de Habilitação* e 3) *Trânsito X Instrutor*. Concomitante ao processo de definição dos descritores analisava-se também as bases de busca que deveriam ser exploradas. Neste caso, definiu-se que, pelo caráter eminentemente acadêmico e alcance internacional das publicações, a pesquisa deveria explorar apenas as três principais bases eletrônicas destinadas à organização, recepção e publicação de trabalhos científicos, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (*BDTD*), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Buscou-se padronizar a dinâmica de pesquisa utilizando os mesmos descritores em cada uma das bases, portanto, esse cruzamento rendeu 9 combinações (3 descritores x 3 bases). A partir desse trabalho foram encontradas 86 publicações, das quais 70 foram descartadas e 16 selecionados para análise futura. (**ver quadro 01**).

Como critérios de seleção, foram utilizados dois parâmetros: 1) trabalhos publicados nos últimos 5 anos e 2) o título do trabalho deveria fazer referência direta ao descritor pesquisado.

Ao utilizar o descritor "educação para o trânsito" encontrou-se 32 publicações, das quais 21 foram descartadas e das 11 pré-selecionadas, 7 estavam na BDTD (6 dissertações e 1 tese); 3 artigos na CAPES e 1 artigo na SciELO.

O resultado da pesquisa com o descritor "Carteira Nacional de Trânsito" foi o seguinte: 48 publicações localizadas, das quais 44 foram descartadas e entre as 4 selecionadas 1 dissertação estava na base BDTD, 2 artigos na CAPES e 1 artigo na SciELO.

O descritor "Trânsito X Instrutor" foi aquele que apresentou o menor número de produções localizadas. Dos 6 trabalhos encontrados apenas 1 dissertação (BDTD) foi selecionada, os demais foram descartados. (**ver quadro 02**).

Segundo Momento: análise dos trabalhos e refinamento da seleção

Após o processo de busca e seleção das publicações, iniciou-se a segunda fase da pesquisa bibliográfica, a qual teve como finalidade refinar o processo de seleção e excluir aqueles trabalhos que não guardavam relação direta com o objeto de pesquisa. Para tanto, realizou-se a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras chave, bem como da bibliografia utilizada em cada uma das 16 publicações selecionadas na etapa anterior.

Durante a análise do material percebeu-se que, – mesmo fazendo referência direta aos descritores nos respectivos títulos – alguns trabalhos não guardavam qualquer relação com o Processo de Habilitação e a consequente interação instrutor(a) aluno(a) que se pretendeu investigar. Desta forma, foi necessário criar critérios que possibilitasse descartar algumas produções. Os critérios de exclusão estabelecidos foram:

a) **Duplicidade de Publicação** – identificou-se que 2 trabalhos estavam publicados em plataformas diferentes e/ou apareceram no resultado de outro descritor. Neste caso, preservou-se a primeira publicação e descartaram-se as demais.

b) **Não guardar relação direta com o Processo de Habilitação** – foram identificados 7 trabalhos cujos títulos faziam referência direta ao descritor pesquisado, porém, os objetivos, enfoques, público alvo e os resultados das pesquisas extrapolavam o orbital do nosso objeto de estudo. Portanto, todas as sete publicações foram excluídas.

c) **Indisponibilidade do arquivo** – foi necessário descartar 1 dissertação cujo resumo estava disponível na base BDTD, mas o link de acesso ao trabalho completo remetia à busca para um site em permanente manutenção. (**ver quadro 03**)

Após essa tarefa de refino da seleção das publicações a serem exploradas, o número total de trabalhos selecionados reduziu significativamente, daquelas 16 publicações escolhidas na primeira frase, restaram apenas 6, portanto, uma redução de 62,5%. Dos 6 trabalhos selecionados, 2 são Dissertações de Mestrado encontrados na BDTD, 3 são artigos publicados na CAPES e o último é um artigo publicano na SciELO.

Terceiro Momento: contribuições dos trabalhos selecionados

Ao explorar os trabalhos que emergiram das buscas realizadas com o descritor “educação para o trânsito” percebeu-se uma grande diversidade de produções, sendo a maioria delas destinada ao ensino fundamental, onde o trânsito aparece quase sempre como tema transversal para discussão do ensino de Ciências, Física, Matemática e Artes. Porém, selecionou-se dois trabalhos: uma dissertação de mestrado encontrada na BDTD e um artigo científico publicado na CAPES. Os dois trabalhos lançaram luz a alguns elementos que precisam ser apresentados aqui e explorados como aporte teórico no decorrer da pesquisa.

A dissertação de Juliel Modesto de Araújo (2019), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, buscou compreender a educação para o trânsito como Fato Social e, para tal, se propôs a tentar "*conhecer o fenômeno da normatização da educação para o trânsito na sua inter-relação entre sujeitos da educação e o fenômeno objeto da educação: o trânsito"*. Este trabalho é bastante significativo, porque além de se debruçar sobre o fenômeno da normatização da educação para o trânsito, traz para o campo da educação um referencial teórico já consagrado no campo da psicologia do trânsito.

O artigo publicado na CAPES investigou as percepções e compreensões das crianças do ensino fundamental sobre o trânsito. Esse trabalho se mostra relevante porque explora elementos importantes da formação dos futuros condutores, bem como ajuda a revelar parte do processo formativo dos(as) candidatos(as) à Carteira Nacional de Habilitação que inevitavelmente deverão interagir com os(as) instrutores(a), relação que se pretende investigar.

Com o descritor "Carteira Nacional de Habilitação" encontrou-se três artigos, dois publicados na CAPES e um publicado na SciELO.

Um artigo assinado lpor Rodolfo Augusto Matteo Ambiel, Jocemara Ferreira Mognon e Fabiana Mitiko Ishizawa (2015) se propôs a investigar as atitudes acerca do processo de avaliação psicológica pericial no trânsito e teve como público alvo os(as) candidatos(as) a obtenção da primeira CNH e condutores(as) que precisavam renovar a referida licença. Esse trabalho aponta que o público universitário jovem é aquele que atribui a menor importância para os testes/avaliações médicos/psicotécnicos.

Outro artigo selecionado que também se mostrou bastante interessante, buscava rastrear as características dos idosos que são submetidos aos exames de aptidão física e mental. O estudo trouxe informações e dados quantitativos que afirmam que a maioria dos idosos motoristas é idoso-jovem, do sexo masculino e que possui algum tipo de restrição para dirigir em função da baixa acuidade visual.

O terceiro artigo relacionado ao descritor aborda uma situação que merece atenção, uma vez que o público estudado conseguiu superar todas as dificuldades do processo de habilitação, teve sucesso nos exames/avalições e conquistou o direito de dirigir, mas, mesmo assim, não se sentiu apto para assumir o volante e conduzir, sozinho, seus respectivos automóveis.

Conforme anunciado anteriormente, sobre o descritor "Trânsito x Instrutor", em cruzamento, quase não se encontrou estudos e publicações. O único trabalho selecionado foi a dissertação de Bárbara Menezes de Medeiros Ferreira (2015), aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, que se propôs a investigar, a partir de uma leitura psicanalítica, a influência das marcas inconscientes na trajetória de vida pessoal e profissional dos instrutores de trânsito. Portanto, esse trabalho deve ser explorado porque pode contribuir significativamente para compreensão de um dos sujeitos que integra a prática social "aulas de direção veicular".

Ao finalizar os processos de busca, seleção e análise da produção acadêmica relacionada ao universo da educação no e para o trânsito, percebeu-se que a maioria das investigações

acadêmicas estão concentradas em dois campos distintos: 1) ***Didática*** – no ensino fundamental como tema transversal para aperfeiçoamento de técnica de ensino de disciplinas específica – e 2) ***Psicologia*** – a partir dos exames psicotécnicos exigidos na primeira fase do processo de habilitação de trânsito.

A pesquisa bibliográfica constatou a inexistência de trabalhos acadêmicos diretamente relacionados ao tema. Porém, a ausência de produção específica não quer dizer que os trabalhos encontrados são irrelevantes, pelo contrário, possibilitam compreender o fenômeno da normatização do trânsito; a formação inicial das crianças; qual a percepção do jovem sobre a obrigatoriedade de exames regulares; quais as características dos idosos que dirigem; o instrutor e as marcas inconscientes que balizam sua escolha profissional e, finalmente, discute o problema daqueles que mesmo habilitados não conseguem dirigir.

Diante do exposto, pode-se reafirmar que a proposta de pesquisa que tem por tema investigar os processos educativos que emergem da relação entre instrutores(as) de trânsito e seus(as) respectivos(as) alunos(as), no contexto da prática social "aulas de direção veicular" se justifica porque: a) existe um altíssimo número de acidente de trânsito, fenômeno responsável direto pela perda de aproximadamente 45 mil vidas/ano; b) os relatórios apresentados revelaram índice inaceitável (82%) de reprovação nos exames de direção veicular, elemento que sugere grave problema na formação dos condutores; c) pela ausência de investigação/produção acadêmico sobre a formação de condutores e a consequente relação instrutor(a) aluno(a).

Sendo assim, a presente revisão bibliográfica foi capaz de impulsionar o aprendizado e o amadurecimento na área estudada. Parafraseando Medeiros e Tomasi (2008), pode-se afirmar que a presente revisão bibliográfica auxiliou na definição dos objetivos da proposta de investigação e também contribuiu nas construções teóricas, nas comparações e na validação da produção científica voltada ao contexto da Educação para o trânsito de no geral e da formação de condutores em particular.

Considerações Finais

A relativa democratização do ensino superior ocorrida neste início de século, a considerável ampliação dos programas de Pós-graduação *stricto sensu*, bem como a potencialidade de publicação oferecida em meios eletrônicos vem contribuído significativamente para a produção e divulgação de conhecimento acadêmico e a pesquisa bibliográfica tem desempenhado uma importante função nesse contexto.

Conforme a discussão proposta e os resultados objetivos apresentados durante as seções deste artigo, fica evidente que a pesquisa bibliográfica tem desenvolvido papel central no campo acadêmico/científico, quer seja como instrumento metodológico de revisão de bibliográfica, quer seja como modalidade específica de pesquisa. Como instrumento metodológico, especificidade trabalhada neste artigo, ela tem sido responsável pela coleta crítica de ideias, dados e informações, bem como favorecido ao pesquisador uma melhor compreensão do estado do conhecimento do seu respectivo tema, portanto, corroborado para maior precisão na delimitação dos objetos de estudos e, consequentemente, evidenciado a relevância das novas propostas de investigação.

Sendo assim, a presente reflexão – motivada inicialmente pelas provocações da disciplina *Pesquisa em Educação*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba – ao suscitar a discussão sobre a pesquisa bibliográfica, apresentar suas características e anunciar algumas de suas potencialidades, bem como descrever, na íntegra, um processo objetivo de pesquisa bibliográfica de uma proposta de investigação em educação, alcança, assim, sua finalidade de reafirmar a importância da pesquisa bibliográfica como instrumento metodológico no contexto de elaboração de novos projetos de investigação acadêmico/científica.

Referências

AMBIEL, R. A. M.; MOGNON, J. F.; ISHIZAWA, F. M. **Atitudes frente à avaliação psicológica de candidatos à obtenção e renovação da CNH**. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 6, n. 2, p. 18-38, dez. 2015.

ARAUJO, J. M. **Educação de trânsito, educação no trânsito ou educação para o trânsito?** Interseções entre esfera privada, espaço público e sujeito à luz da Teoria das Representações Sociais. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265- 274, 2006.

BORGES, J. M. M.; BISINOTTO, L. M. **Pesquisa bibliográfica**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2019.

BRASIL. **Lei 9.503 de 27/09/1997 – Institui o Código de Trânsito Brasileiro**. Brasília: Presidência da República, 1997.

COSTA, M. J. C.; MANGUEIRA, J. O. **Perfil epidemiológico de ocorrências no trânsito no Brasil**: revisão integrativa. **SANARE**, v. 13, n. 2, p. 110-116, 2014.

FERREIRA, B. M. M. **Educação para o trânsito e o papel dos instrutores**: uma leitura psicanalítica. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

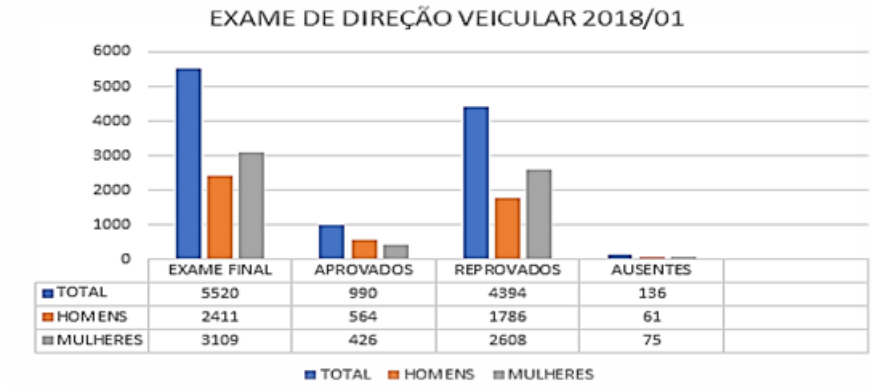
MEDEIROS, J. B; TOMASI, C. **Comunicação científica: normas técnicas para redação científica**. São Paulo:Atlas, 2008.

OPAS. **Acidente de trânsito**: folha informativa. Disponível em www.paho.org/bra/index.php?option=com_content;view=article;id=5147:acidentes-de-transito-folha-informativa&Itemid=779 Acesso em 16 jul. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Ilustrações

Gráfico 1 – Dados referente aos exames de direção veicular 2018/01



Fonte: Aldiôney Pereira de Melo.

Quadro 01 – Fase 1 – Pesquisa e seleção de teses, dissertações e artigos científicos

CRITÉRIOS DE BUSCA E SELEÇÃO			
DESCRITORES ESPECÍFICOS	"educação para o trânsito"	Trânsito X Instrutor	Carteira Nacional de Habilitação
PERÍODO/RECORTE	apenas trabalhos produzidos nos últimos 5 anos (2014 - 2019)		
SELEÇÃO	referência direta dos descritores no título		
RESULTADO DA BUSCA E SELEÇÃO POR BASE			
BASE DE PESQUISA	ENCONTRADOS	DESCARTADOS	SELECIONADOS PARA ANÁLISE
BDTD	17	8	9
CAPES	51	46	5
SCIELO	18	16	2
TOTAL	**86**	**70**	16

Fonte: Aldiôney Pereira de Melo.

Quadro 2 – Resultado da busca da seleção por descritores

DESCRITORES	ENCONTRADOS	DESCARTADOS	SELECIONADOS PARA ANÁLISE
"EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO"	32	21	11
CARTEIRA NACIONAL DE HABILITAÇÃO	48	44	4
TRÂNSITO X INSTRUTOR	6	5	1
TOTAL	**86**	**70**	**16**

Fonte: Aldiôney Pereira de Melo.

Quadro 3 – Fase 2 – Leitura de títulos, palavras-chave e resumo para refinamento da leitura.

FASE 2 – LEITURA DE TÍTULOS, PALAVRAS CHAVE E RESUMO PARA REFINAMENTO DA LEITURA				
CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS				
CRITÉRIO – A	Não guardar nenhuma relação com o processo de Habilitação			7 Trabalhos
CRITÉRIO – B	Duplicidade de publicação (manter a primeira publicação e descartar as demais)			2 Trabalhos
CRITÉRIO – C	Indisponibilidade do arquivo (site em manutenção e/ou desativado)			1 Trabalho
LEITURA E ANÁLISE POR DESCRITOR X BASE				
BASE PESQUISA	BDTD	CAPES	SCIELO	RESULTADO
"educação para o trânsito"	7	3	1	11
Carteira Nacional de Habilitação	1	2	1	4
Trânsito x instrutor	1	0	0	1
TOTAL	**9**	**5**	**2**	**16**
RESULTADO FINAL DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA				
DESCRITORES	ANALISADOS	EXCLUÍDOS	SELECIONADOS PARA ESTUDO	
"educação para o trânsito"	11	9	2	
Carteira Nacional de Habilitação	4	1	3	
Trânsito x instrutor	1	0	1	
TOTAL	**16**	**10**	6	

Fonte: Aldiôney Pereira de Melo.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR

Geziléia Carreiro Carletto[1]
Tiago Zanquêta de Souza[2]

[1]Universidade de Uberaba, gezileiarfm@gmail.com
[2]Universidade de Uberaba, tiago.zanqueta@uniube.br

Sem financiamento

GT: 02 Processos Educacionais e seus Fundamentos

Resumo
Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado profissional em educação, em andamento, calcado nos pressupostos teóricos da Educação Popular em Saúde. Tem o objetivo de promover uma reflexão acerca da importância da Educação Popular em Saúde no contexto escolar. A metodologia da pesquisa que dá origem a esse artigo é de cunho qualitativo, com finalidade descritivo-exploratória, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, esta, ainda em andamento. A pesquisa bibliográfica revela que a educação em saúde na escola deve propiciar condições para que todas e todos se tornem participantes críticos num processo de conscientização. Ou seja, as práticas pedagógicas que visam a educação em saúde que tomam como princípio a educação popular, devem ser desenvolvidas de modo a possibilitar o conhecimento necessário para o autocuidado e para com o cuidado com a saúde de todos e todas. E, por último, pode contribuir especialmente com a escola, propiciando impacto positivo nas condições de vida das diferentes pessoas que configuram o espaço escolar.

Palavras-chave – Educação Popular em Saúde. Práticas de educação em saúde. Escola.

THE IMPORTANCE OF HEALTHY POPULAR EDUCATION IN SCHOOL CONTEXTS

Abstract
This work is the result of an ongoing professional master's degree research in education, based on the theoretical assumptions of Popular Health Education. It aims to promote a reflection on the importance of Popular Health Education in the school context. The research methodology that originates this article is qualitative, with descriptive-exploratory purpose, through the bibliographical and documentary research, which is still in progress. Bibliographic research reveals that health education in schools should provide conditions for all to become critical participants in a process of awareness. That is, the pedagogical practices aimed at health education that take as a principle popular education, should be developed in order to provide the necessary knowledge for self-care and for the health care of all. And lastly, it can contribute especially to the school, providing a positive impact on the living conditions of the different people that make up the school space.

Keywords – Popular Education in Health. Health education practices. School

Introdução

Educação em Saúde é um tema complexo em sua exequibilidade, pois, o mesmo envolve diferentes dimensões sejam elas: política, filosófica, social, religiosa e cultural. Além disso, envolve o processo saúde-doença principalmente no sentido de prevenção. Esse pressuposto básico é essencial para compreendermos o enfoque de Educação em Saúde (ES) .

A saúde permutando pela educação, possibilita o processo de ensino e aprendizagem, em que a escola é lócus para o desenvolvimento das atividades que, de acordo com Libâneo, (1992) devem ocorrer de forma organizada, planejada e sistemática, com propósitos intencionais que o auxilie no desenvolvimento humano.

Apropriamos das ideias do autor que defende que a escola contribui na construção de conhecimentos científicos e forma cidadãos capazes de pensar e refletir sobre os problemas e desafios sociais. A educação, portanto, se torna relevante para as ações sociais, para a promoção da saúde, desenvolvimento cultural, político e econômico, visando garantir a formação integral dos homens e mulheres. A mesma torna-se, portanto, essencial para o desenvolvimento do conhecimento e para a sua integração com a comunidade, encontrando-se nela ambiente favorável à promoção da saúde.

Atualmente é possível verificar um avanço contínuo de pesquisas em diferentes áreas, entre elas, destacamos a área de educação em diálogo com a área da saúde, especialmente a partir das pesquisas realizadas no campo da Educação Popular em Saúde, que contribuiu e tem contribuído com a adoção de diferentes práticas populares de cuidado.

> Desde o início dos anos 90, profissionais de saúde envolvidos em práticas de Educação Popular organizaram a Rede de Educação Popular em Saúde, com o intuito de fortalecer o debate sobre as relações educativas nos serviços sanitários. Desde então, assistimos a uma importante organização institucional do campo da Educação em Saúde. Estruturaram-se encontros em vários, congressos de âmbito nacional que dedicaram significativos espaços ao tema, criaram-se grupos acadêmicos e operativos, e aumentaram as publicações. (BRASILIA, 2007, p. 24).

As ações de educação em saúde são necessárias, pois, Neri (2007), a exemplo, afirma que 95% das melhorias da saúde dos jovens e adolescentes, estão relacionadas à educação e não ao aumento de suas rendas. Ou seja, percebe-se que a educação potencializa a formação das pessoas, deixando-as mais conscientizadas sobre sua saúde. Sendo assim, para os cuidados com a saúde, o seu humano necessita mais de conhecimentos construídos nos bancos escolares.

Nesse contexto, é notório o papel fundamental da escola no desenvolvimento da cultura da saúde, na medida em que é produtora e reprodutora de conhecimento, de práticas pessoais e individuais. É espaço aberto para as vivências da criança e do adolescente e, portanto, decisivo para o desenvolvimento de atitudes, hábitos, comportamentos e valores em relação à saúde.

Diante da importância da escola na formação de um cidadão mais humano, é fundamental que a saúde seja abordada em sala de aula. Propiciar aos alunos refletir sobre questões de risco comportamentais como o consumo de álcool, o tabagismo, as doenças sexualmente transmissíveis, o uso de drogas, a boa alimentação, a prática de atividade física, estimulá-los a trabalhar o corpo e a mente e fornecer conhecimento sobre as várias doenças epidemiológicas contribuem para a formação de um "ser mais". Paulo Freire (2005), ao considerar o ser humano em sua incompletude, ensina sobre a necessidade de primar pela transformação, deixando de ser coisa para se humanizar.

A Educação em Saúde na escola deve propiciar condições para que todas e todos se tornem participantes críticos num processo de conscientização. Ou seja, as práticas pedagógicas que visam a educação em saúde tomando como princípio a educação popular, devem ser desenvolvidas possibilitando o conhecimento necessário para o autocuidado com sua saúde de todos e todas. A mesma deve ser utilizada como ferramenta de agenciamento para participação em defesa da vida e como estratégias para a mobilização social pelo direito à saúde.

A pesquisa em andamento, que dá origem a esse artigo, tem caráter qualitativo. Quanto aos fins, é descritivo-exploratória e, quanto aos meios, a pesquisa é bibliográfica e documental, apoiada nos pressupostos metodológicos de Gil (2008) e Triviños (1987). Dessa forma, o objetivo desse trabalho é promover uma reflexão acerca da importância da Educação Popular em Saúde no contexto escolar. Para isso, está assim estruturado: no primeiro momento apresentamos uma breve reflexão, numa perspectiva histórica, da educação em saúde e suas relações com a escola. E, no segundo e último momento, tratamos da Educação Popular em Saúde como possibilidade de transformação da realidade, considerando os diferentes meandros do contexto escolar.

Educação em saúde: breves reflexões sobre sua relação com a escola

O encontro entre educação e saúde tem se dado pela via da saúde, de forma a autorizar o saber médico como orientador das práticas relacionadas à saúde no ambiente escolar, tendo como exemplos a Higiene Escolar e, nos anos 1970, a Medicina Escolar (LUCCA, 2016)

Em uma breve retrospectiva histórica, identifica-se que antes do Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE), em 1984, a incorporação da saúde na escola se institucionalizou a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, que previa a obrigatoriedade de programas de saúde (BRASIL, 1971)

O PNSE, implementado em 1984, instituiu a saúde escolar como política que tinha como objetivo promover a saúde no ensino fundamental da rede pública por meio de ações educativas, preventivas e curativas. Reiterava algumas características do período anterior, agora mediante a inserção de profissionais de saúde no ambiente escolar, com destaque para algumas especialidades médicas, odontólogos, enfermeiros e nutricionistas. Em determinados casos, as ações que privilegiavam a assistência à saúde individual dos estudantes se desenvolviam em parcerias com o setor privado, como nos atendimentos de oftalmologia. Além desses traços de continuidade, ressaltamos a medicalização como elemento central, cuja expressão mais contundente é a medicalização do fracasso escolar (PATTO,1990).

Segundo Lucca (2016), no período inaugurado com a LDB de 1971, e a partir do PNSE, em 1984, havia a referência às múltiplas causas da saúde dos estudantes. O que não significou a incorporação da determinação social do processo saúde-doença, posto que o social era, como no Modelo da História Natural da Doença, apresentado de forma naturalizada e anistórica.

Com base nos estudos de vários pesquisadores que analisaram o período referente ao PNSE, destaca-se, entretanto, o distanciamento da saúde escolar em relação à efervescência política do debate da Reforma Sanitária e da implementação do Sistema Único de Saúde (SUS). O autor salienta que nem mesmo o que estava previsto foi implantado de fato, apontando um distanciamento entre o discurso do PNSE e a prática no cotidiano das escolas nos municípios e estados (LUCCA, 2016).

Existem distintas concepções de promoção da saúde que subsidiam as proposições e práticas de saúde na escola: a conservadora, que atende aos preceitos da perspectiva neoliberal, privilegiando o esvaziamento das responsabilidades do Estado e transferindo para os indivíduos o cuidado de si; e a progressista, que demanda a organização de políticas intersetoriais que promovam qualidade de vida das populações (LUCCA, 2016).

Na última década, as ações de saúde vêm se dando de três formas nas instituições de ensino básico. A primeira na forma de ações pontuais, como as campanhas que abordam temas como, por exemplo, doenças sexualmente transmissíveis (hoje chamadas de infecções e não mais doenças), álcool e drogas, e que são realizadas por profissionais da saúde. A segunda tem característica mais articulada entre os Ministérios da Saúde e da Educação, com ações continuadas, como o Programa Saúde na Escola (PSE), e também é concretizada por profissionais da saúde. A terceira aborda os temas da educação em saúde inseridos em disciplinas específicas e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (MONTEIRO; BIZZO, 2015).

A inserção da temática da saúde no Projeto Pedagógico Institucional tem sido investigada, e muitas das análises destacam a transversalidade como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da temática da saúde, assim como de outros temas, no ambiente escolar. A transversalidade como aposta para a concretização de mudanças na escola, entretanto, vem sendo relativizada em seu potencial em razão da consolidação dos campos disciplinares na escola, assim como da organização disciplinar nos currículos dos cursos para formação de professores (MIRANDA, 2018).

Miranda (2018), em sua pesquisa sobre a educação em saúde, realizou uma análise temática dos documentos referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs). Na análise, as temáticas relacionadas à saúde apresentam maior frequência nas Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (CNMT), seguidas da presença em menor frequência nas Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) e da quase inexistência das temáticas nas Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT). O autor ressalta que os PCNEMs propõem a educação em saúde como parte integrante das disciplinas do ensino médio, não devendo ela ser tratada de forma isolada como uma 'disciplina', mas em uma abordagem transversal, como os demais temas também propostos de forma transversal.

Esse estudo é um indicativo não só da 'disciplinarização' da temática saúde em sua concepção biologicista, já nos PCNEMs vigentes; o autor ressalta também que a pesquisa deve prosseguir com uma análise documental mais minuciosa que aprofunde a análise temática desenvolvida. (MIRANDA, 2018).

Monteiro (2012) apresenta no referencial teórico de sua pesquisa as 'teorias explicativas do processo saúde-doença', aproximando-se da análise que aqui apresentamos sobre a contribuição das ciências sociais para a abordagem da saúde, com destaque para a determinação social do processo saúde-doença, assim como a promoção da saúde e a crítica a ela.

Portanto, Lucca (2016) destaca a necessidade de as ações intersetorializadas alcançarem a escola como o campo privilegiado para prevenção e promoção da saúde, cujo desafio é o de promover uma educação emancipadora e transformadora no interior de um modelo social excludente e classista.

Assim, destacamos o “Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988).

A Educação Popular em Saúde como possibilidade de transformação da realidade

A Educação Popular em Saúde, criação coletiva – com alguns heróis, pensadores e artistas especiais que se misturaram aos processos sociais de busca pela saúde – é o esforço histórico que se expressou em movimentos sociais, grupos organizados, lideranças, profissionais e professores das universidades, estudantes e moradores de áreas rurais e periféricas urbanas (WONG-UM, 2014).

Partindo da premissa de que a Educação Popular em Saúde se faz necessária para o desenvolvimento social e humano, buscamos brevemente contextualizá-la à luz das concepções freirianas. A Educação Popular começa a se estruturar como corpo teórico e prática social no Brasil, no final da década de 50, quando intelectuais e educadores ligados à Igreja Católica se voltam para as questões populares, tendo Paulo Freire como o pioneiro desse trabalho.

Em meados de 1970 as ações da Educação Popular eram de visão micro e partiam de uma pessoa para atingir um local: a comunidade periférica. A proposta era de ir identificando as lideranças e os problemas mobilizadores, criou espaços de debate, apoiando as lutas emergentes e trazendo subsídios teóricos para alargar as discussões locais.

Com o processo de democratização, já na década de 1990, os profissionais de saúde que se envolviam com as práticas de Educação Popular, organizaram a Rede de Educação Popular em Saúde e, a partir dessa organização, emergiram estudos, encontros, congressos, grupos acadêmicos, sobre o campo da Educação em Saúde.

A Educação Popular já tem seu lugar no Ministério da Saúde. A mesma está inserida na Coordenação Geral de Ações Populares de Educação na Saúde, do Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES), da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES). Até chegar ao DEGES, a Educação Popular passou por momentos de indefinição e incertezas em relação ao seu objeto e a política que a manteria.

Nesse contexto, se deu o esboço inicial para a coordenação "atuar como dispositivo para a formação de agentes sociais para atuarem na gestão da política pública de saúde e que seu campo de atuação se encontrava próximo ao cidadão/usuário do SUS" (PEDROSA, 2014, p.14). Até aí, ainda não se tinha algo definido sobre a relação da Educação Popular e a política de Educação Permanente em Saúde, portanto, em julho de 2005, o Ministério da Saúde passa por mudanças em sua gestão,

> resultando na criação da Coordenação Geral de Apoio à Educação Popular e a Mobilização Social do Departamento de Apoio a Gestão Participativa (DAGEP) da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP), mantendo os propósitos e a equipe que trabalhava nas SGTES. As duas Secretarias, ambas inexistentes na estrutura anterior do Ministério da Saúde, apresentam projetos políticos que afirma os princípios constitucionais do SUS, tendo por missão o desenvolvimento de ações com potencialidades de provocar mudanças na formação de trabalhadores, na gestão dos sistemas, na organização dos serviços , na qualidade da atenção e no controle social. Ao promover espaço institucional para as ações de Educação Popular e mobilização social, o Ministério da Saúde assume o compromisso de ampliar e fortalecer a participação da sociedade na política de saúde desde sua formulação ao exercício do controle social (PEDROSA, 2014, p.15).

Assim sendo, a Educação Popular em Saúde implica atos pedagógicos que fazem com que as informações sobre a saúde discutidas pelos professores contribuam para aumentar o cuidado dos alunos com sua saúde e para a conquista de melhores condições de vida. É como ressalta Vasconcelos (2003, p.44), que apesar do conhecimento fragmentado e pouco elaborado que as pessoas comuns têm sobre a saúde, a valorização do saber popular permite a "superação do grande fosso cultural existente entre os serviços de saúde e o saber dito científico, de um lado, e a dinâmica de adoecimento e cura do mundo popular, de outro".

Nesse sentido apresenta-se a Educação Popular em Saúde como portadora da coerência política da participação social e das possibilidades teóricas e metodológicas para transformar as tradicionais práticas de educação em saúde em práticas pedagógicas que levem à superação das situações que limitam o viver com o máximo de qualidade de vida que todos nós merecemos. (BRASIL, 2007, p.10).

A partir do saber e do olhar do Outro – sem excluir nem desprezar nosso próprio saber e olhar de profissionais e cidadãos – a Educação Popular se envolve em processos de delicadeza sensível, favorecendo a troca e as emoções "boas" – quer dizer, que fazem bem à saúde – como a alegria, a solidariedade, e o sentimento de pertencer a um todo maior (WONG-UM, 2014).

Enfim, para consolidar a Educação Popular em Saúde é necessário que ações coletivas integradas comecem na própria escola, por meio da prática docente, em que o mesmo promova nos espaços da sala de aula, rodas de discussão que fomente reflexões sobre a atenção integral à saúde.

A Educação Popular em Saúde na escola

A Educação Popular na escola busca o exercício da autonomia, prima pela libertação e emancipação de todos e todas, pois, não há nada que mais contradiga e comprometa a imersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação (FREIRE,1979), envolvendo atitudes para que possamos lutar e conquistar uma Educação Popular na escola pública, havendo uma importância dos conteúdos escolares e de acordo com Freire a busca do conhecimento programático é o ponto de partida para o diálogo, sendo que estes não podem ser escolhidos por uma ou outra pessoa , pois estes devem sim ser elaborados, mas com consideração nas aspirações e conhecimentos prévios dos educandos, ou seja, devemos buscar um equilíbrio. A Educação Popular em Saúde tem apontado princípios que podem contribuir às práticas de saúde nessa busca, como a problematização da realidade vivenciada pelas populações enquanto elemento básico dos processos educativos e de planejamento no enfrentamento dos determinantes sociais da saúde; a valorização do saber popular como forma de construirmos relações e vínculos mais efetivos, além do desafio de resgatarmos e articularmos as práticas populares de cuidado aos serviços de saúde; a construção compartilhada do conhecimento; e a amorosidade, elemento intrínseco da humanização do sistema, que implica o reconhecimento do outro em sua totalidade e diversidade (BONETTI; CHAGAS; SIQUEIRA, 2014).

Vasconcelos (2001) resgata historicidade de constituição da Educação Popular em Saúde no Brasil a partir da participação de profissionais de saúde em experiências de Educação Popular de bases freirianas nos anos 70, inaugurando uma ruptura com as práticas tradicionais de educação em saúde.

Nas escolas públicas, a Educação Popular em Saúde possui diferentes representações, por professores, alunos, e até familiares que expressam suas preocupações, buscando a educação como um caminho para prevenção e aprendizado no que se refere à saúde e qualidade de vida. Por outro lado, a escola representa um espaço importante para práticas e vivências em saúde presentes nas relações entre os sujeitos que convivem nesse cenário.

Fatores determinantes das condições de saúde e doença podem ser problematizados e analisados no espaço escolar. A escola como instituição se define por sua função de ensino; mas local em que saúde surge como tema recorrente de aprendizagem. Entretanto, problematizar saúde na escola se deu fundamentalmente em torno do controle e da prevenção do adoecimento e de situações de risco e agravos à saúde, pela vigilância epidemiológica e sanitária, e assistência clínica.

A Educação Popular em Saúde possui um importante papel em vários setores, como na assistência social e principalmente na escola propiciando impacto positivo nas condições de vida dos alunos.

A construção de práticas de educação em saúde na escola ainda é um grande desafio, devido a maior necessidade de interação entre elas. Quando se refere a essa união, saúde e educação a questão trata-se principalmente da qualidade de vida dos alunos. Para a saúde, a aproximação é benéfica e para educação contribui para uma formação integral do indivíduo.

> No Brasil, as ações educativas em saúde para escolares estiveram presentes nos discursos oficiais a partir de 1889, época da Primeira República, centradas no ensino de comportamentos e hábitos considerados saudáveis. No princípio do século XX, na concepção higienista-eugenista, a educação em saúde visava o desenvolvimento de uma "raça" sadia e produtiva, a partir da observação, exame, controle e disciplina na infância. As práticas pedagógicas eram centradas em ações individualistas, focadas na mudança de comportamentos e atitudes, sem muitas vezes considerar as inúmeras condições de vida da realidade na qual as crianças estavam inseridas (VALADÃO, 2004; GONÇALVES et al., 2008, p.65).

As práticas educativas em saúde nas escolas aceleram um processo de prevenção e aprendizado. E abordar os assuntos de saúde no contexto escolar, abrange muitos alunos que também são construtores da sociedade.

A Educação Popular, em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza, uma vez que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos.

> A Educação Popular é a que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação por meio de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista. É a que capacita seus professores e suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem do ensino da escrita e da leitura. É, também, aquela que, em lugar de negar a importância da presença da família, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças, com as quais se aprende e ensina. É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática, que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educador e educadora com educandos e educandas, amaciando essas relações, mas, ao criticar, tenta ir além das tradições autoritárias da escola velha, criticando também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. E ao realizar-se, assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que oculta, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato. É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas (FREIRE,1993, p.101,102,103).

E não podia deixar de ser assim, também, quando se pensa a saúde dentro do contexto escolar.

Considerações finais

Os professores e as professoras têm uma participação importantíssima na execução das diferentes práticas de educação em saúde na escola, pois é através deles que há iniciativas do desenvolvimento pedagógico quanto à Educação em Saúde, numa perspectiva humanizadora

e emancipatória. As ações e práticas que podem ser desenvolvidas na escola, por meio de metodologias diferenciadas que buscam uma relação com os serviços da saúde e a sociedade, podem proporcionar uma promoção à saúde para além do espaço escolar, que interaja com a comunidade e, sobretudo, colabore com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos.

Portanto, a Educação Popular em Saúde, nos dias de hoje, tem servido como base para a reorganização nas práticas de saúde. Não é só uma nova metodologia, pois ela provoca o desenvolvimento de um novo olhar para as práticas de saúde envolvendo sociedade e profissionais de saúde e educação, ampliando os aprendizados, conhecimentos, e orientando a população sobre os cuidados com a saúde.

Enfim, quando falamos na Educação em Saúde também associamos a participação da sociedade, na compreensão de práticas educativas envolvendo o espaço escolar, interferindo na vida de alunos e alunas, professores e professoras, e também familiares, o que possibilita maiores prevenções, cuidados, e melhoria na qualidade de vida da sociedade, uma vez que nas escolas se consegue mobilizar um público maior pra realização de movimentos pela luta por uma vida mais digna.

Referências

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1 e 2 graus. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971, primeira parte. Seção I, p. 1.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. – Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BONETTI, Osvaldo Peralta; CHAGAS, Reginaldo Alves das; SIQUEIRA, Theresa C. A. A Educação Popular em Saúde na Gestão Participativa do SUS: construindo uma política. In. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **II Caderno de educação popular em saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

REIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 12.ed. Rio de Janeiro. 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 1979

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar:** teoria e prática. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 1992

LUCCA, José A. **A saúde escolar na educação**: um recorte histórico desta modalidade de políticas no Brasil e Portugal. 2016. 200 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MIRANDA, Daniel N. **Educação em saúde nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:** uma análise documental. 2018. 92 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva) - Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

MONTEIRO, Paulo H. N. ***A saúde nos livros didáticos no Brasil:*** concepções e tendências nos anos iniciais do ensino fundamental. 2012. 210 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação)

- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
MONTEIRO, Paulo H. N.; BIZZO, Nelio. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. ***História, Ciências, Saúde:*** Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 411-427, abr.-jun. 2015.

NERI, M.C. **Equidade e Eficiência na Educação:** Motivações e Metas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PEDROSA, José Ivo dos Santos. Educação Popular no Ministério da Saúde: identificando espaços e referências. In. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADÃO, M. M. **Saúde na Escola: um campo em busca de espaço na agenda intersetorial**. 2004. 154 f. Tese (Doutorado em Serviços de Saúde) – Departamento de Prática de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.

VASCONCELOS, E. M. Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos ser viços de saúde. In: VASCONCELOS, E. M. (Org.). **A saúde nas palavras e nos gestos**. São Paulo: Hucitec, 2001.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como sujeito de transformação. 10.ed. São Paulo: Libertad, 2003.

WONG-UM, Julio Alberto. Aprendendo - e ajudando - a olhar o mar: das muitas saúdes, culturas e artes na educação popular. In. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. - Brasília: Ministério

GT: 03 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

COORDENADORAS:
PROFA. DRA. MARILENE RIBEIRO RESENDE
PROFA. DRA. HELENA DE ORNELLAS SIVIERI-PEREIRA
PROFA. DRA. VÁLDINA GONÇALVES DA COSTA

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 03 E-POSTERES

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR A PARTIR DOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA

Carliene Freitas da Silva Bernardes[1]
Deive Bernardes da Silva[2]

[1]Universidade Federal do Tocantins/Universidade de Uberaba, carlienefreitas@uft.edu.br
[2]Universidade Federal do Tocantins/Universidade Federal de Uberlândia, deivebernardes@uft.edu.br

Sem financiamento.

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo

A literatura revela que o (a) diretor (a) escolar tem centralidade na gestão escolar e formação inicial em Pedagogia. Logo, investigamos os componentes curriculares relacionados à formação em gestão educacional/escolar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, presenciais, com nota 05 no ENADE 2017, ofertados em Universidades públicas federais mineiras. Por meio de uma pesquisa documental foram analisados as matrizes curriculares e os ementários dos cursos da Universidade Federal de Viçosa, Federal de São João Del Rei, Federal de Uberlândia, Federal de Minas Gerais e Federal de Juiz de Fora. Todos os currículos investigados ofertam a formação em gestão educacional/escolar numa perspectiva de indissociabilidade da docência-gestão-pesquisa. Observamos que os componentes curriculares relacionados à gestão se referem aos processos de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação, principalmente da dimensão pedagógica,

ligadas às disciplinas de Políticas Educacionais, Organização e legislação da Educação Básica, Currículo da Educação Básica, Avaliação Educacional, Financiamento da Educação e Cotidiano escolar. Contudo, essa formação inicial não abarca todas as dimensões que envolve o complexo processo de gestão escolar. Novas pesquisas são importantes para investigar o quanto os conhecimentos iniciais dos gestores impactariam nos resultados de sua gestão.

Palavras-chave – Gestão educacional/escolar. Formação gestores. Pedagogia.

TRAINING OF SCHOOL MANAGER FROM PEDAGOGY CURRICULES

Abstract

The literature reveals that the school principal has centrality in school management and initial education in Pedagogy. Therefore, we investigated the curriculum components related to educational/school management training in Pedagogical Projects of Pedagogy Courses, with grade 05 in ENADE 2017, offered at Minas Gerais Federal Public Universities. Through a documentary research, the curriculum matrices and the course curricula of the Federal University of Viçosa, Federal University of São João Del Rei, Federal de Uberlândia, Federal de Minas Gerais and Federal de Juiz de Fora were analyzed. All curricula investigated offer training in educational/school management in a perspective of inseparability of teaching-management-research. We observe that the curriculum components related to management refer to the planning, execution, coordination, monitoring and evaluation processes, mainly from the pedagogical dimension, linked to the subjects of Educational Policies, Organization and legislation of Basic Education, Curriculum of Basic Education, Educational Evaluation, Education Financing and School Daily Life. However, this initial formation does not encompass all the dimensions that involve the complex process of school management. New research is important to investigate how much the initial knowledge of managers would impact the results of their management.

Keywords – Educational / school management. Training managers. Pedagogy.

Referências

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al (Org.). *A pesquisa qualitativa:* enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF. *Informativo Reestruturação Curricular Curso Pedagogia 2011*, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://www.ufjf.br/pedagogia/curso/reestruturacao-curricular-2011/. Acesso em 10 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*, Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: https://www2.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/O-Curso/Matriz-curricular. Acesso em 11 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI - UFSJ. *Reforma Curricular 2010.* Disponível em: https://ufsj.edu.br/coped/curriculo_pedagogia_2010.php. Acesso em 12 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia,* Faculdade de Educação, 2005. Disponível em: http://www.faced.ufu.br/graduacao/pedagogia-presencial/projeto-pedagogico. Acesso em 15 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*, 2016. Disponível em: http://www.ped.ufv.br/?page_id=13. Acesso em 18 jan. 2019.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Vania Maria de Oliveira Vieira [1]
Bruna Santos Machado [2]
Pauline Ferreira da Silva [3]

[1]UNIUBE – vaniacamila@uol.com.br
[2]UNIUBE – bruna.s.machado@hotmail.com
[3]UNIUBE – paulineferreira1997@gmail.com

Agência de financiamento: CNPq e FAPEMIG

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo

Esta pesquisa integra a RIDEP – Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, do PPGE/UNIUBE. O tema abordado*, a formação e o desenvolvimento profissional docente do professor iniciante no Ensino Superior*, tem sido muito discutido no campo da educação. Nessa discussão há um consenso de que grande parte dos professores da educação superior não foi formada para a docência e chega à universidade sem formação pedagógica sistematizada. Caracterizada por uma pesquisa quanti-qualitativa, busca respaldo teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e na subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). Toma como objetivo geral compreender as RS dos professores iniciantes sobre formação e desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior. Inicialmente, participaram da pesquisa 64 professores, sendo 20 da UFU, 20 da UFTM e 20 da UNIUBE. A construção dos dados foi realizada por meio de um questionário com questões abertas e fechadas e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), tratadas pelo *software* EVOC (VERGÉZ,

2002), que tem como finalidade indicar os possíveis núcleo central e sistema periférico das representações sociais. Para a análise dos dados, além do respaldo da Teoria das Representações, foram utilizados também os *softwares* EVOC e IRAMUTEQ. O primeiro processou as palavras da TALP e identificou o núcleo central e periférico das representações sociais, e o segundo auxiliou na categorização das questões abertas do questionário e da entrevista de grupo focal. Após a identificação das representações sociais, foram mapeadas as dificuldades e fragilidades com relação à formação docente, compreendidas neste estudo como necessidades formativas relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Essas práticas pedagógicas compreendem a forma como o professor planeja o seu conteúdo; escolhe os procedimentos didáticos; avalia; e relaciona-se com os alunos**.** Para discussão e reflexão dessas necessidades, realizaram-se entrevistas de grupo focal, na perspectiva de experiência formativa, com os docentes que aceitaram participar desta etapa. As análises relativas ao EVOC mostram que os participantes estão construindo representações, sobre suas práticas pedagógicas, ancoradas em elementos presentes no Núcleo Central, que denotam sentimentos positivos. Se, por um lado, suas práticas são compreendidas como sinônimo de aprendizagem, por outro percebem também a necessidade de um bom planejamento que considere a interatividade. Dos resultados apresentados, as dificuldades e fragilidades foram estabelecidas a partir de quatro categorias: o planejamento das aulas; os procedimentos didáticos; a avaliação da aprendizagem; e a relação professor-aluno. Essas dificuldades e fragilidades foram discutidas e refletidas em encontros de Grupos focais na perspectiva de momentos formativos. Propõe-se, agora, a ampliação do número de participação de IES, incluindo a Universidad de Sancti Spiritus (UNISS) em Cuba, e a Universidade de Sorocaba (UNISO). No momento, os dados estão sendo construídos e, após as análises, será possível a realização de produções com maior densidade, uma vez que teremos resultados de cinco universidades, inclusive uma estrangeira.

Palavras-chave – Desenvolvimento profissional. Representações Sociais. Educação superior.

SOCIAL REPRESENTATIONS: TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION

Abstract

This research is part of the RIDEP – International Research Network on Teacher Professional Development, from PPGE / UNIUBE. The topic addressed, the formation and professional development of the beginning teacher in higher education, has been much discussed in the field of education. In this discussion there is a consensus that most teachers of higher education have not been trained for teaching and arrive at the university without systematized pedagogical training. Characterized by a quantitative and qualitative research, it seeks theoretical and methodological support in Moscovici's Theory of Social Representations (2003) and in the sub-theory of Abric's Central Nucleus (2000). Its general objective is to understand the beginner teachers' SR on the formation and professional development of the Higher Education teacher. Initially, 64 teachers participated in the research, 20 from UFU, 20 from UFTM and 20 from UNIUBE. The data construction was performed through a questionnaire with open and closed questions and the Free Word Association Technique (TALP), treated by the EVOC software (VERGÉZ, 2002), which aims to indicate the possible central core and peripheral system. of social representations. For data analysis, besides the support of Representation Theory, the software EVOC and IRAMUTEQ were also used. The first processed the words of the TALP and identified the central and peripheral nucleus of social representations and the second

helped in categorizing the open questions of the questionnaire and focus group interview. After identifying the teachers' social representations, the difficulties and weaknesses in relation to teacher education were mapped, understood in this study as formative needs related to the pedagogical practices developed by them. These pedagogical practices comprise the way the teacher plans their content; choose the didactic procedures; evaluate; and relates to the students. To discuss and reflect on these needs, focus group interviews were conducted from the perspective of formative experience, with teachers who agreed to participate in this stage. EVOC analyzes show that participants are building representations about their pedagogical practices, anchored in elements present in the Central Nucleus, which denote positive feelings. If, on the one hand, their practices are understood as synonymous with learning, on the other they also realize the need for good planning that considers interactivity. From the results presented, the difficulties and weaknesses were established from four categories: the planning of the classes; the didactic procedures; the assessment of learning; and the teacher-student relationship. These difficulties and weaknesses were discussed and reflected in focus group meetings from the perspective of formative moments. It is now proposed to expand the number of IES participation, including the Universidad de Sancti Spiritus (UNISS) in Cuba, and the University of Sorocaba (UNISO). At the moment, the data are being built and, after the analysis, it will be possible to perform productions with higher density, since we will have results from five universities, including one foreign..

Keywords – Professional development. Social Representations. College education.

Referências

ABRIC, J.C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente***, 3*(3), 2010. 11-49.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VÈRGES, P. Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: **manual. Versão 5**. Aix en Provence: [S. n.} 2002.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES INICIANTES EM MATEMÁTICA

Emerson Batista Ferreira Mota[1]
Ketiuce Ferreira Silva[2]

[1]Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Poços de Caldas), emerson.mota@uemg.br
[2] Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Poços de Caldas), ketiuce.silva@uemg.br

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
Este relato de experiência docente teve como ponto de partida a investigação sobre as dificuldades que os egressos do curso de licenciatura em Matemática, de uma Universidade Pública, do estado de Minas Gerais, enfrentaram em sua prática pedagógica no âmbito da sala de aula. As atividades foram realizadas no ano de 2018 através de entrevistas e diálogos, ouvindo e dando voz a estes sujeitos, sobre as dificuldades vivenciadas na transição Universidade-Escola em pleno exercício da carreira docente. As dificuldades no início da carreira docente são inerentes ao desempenho de suas tarefas onde seus objetivos e suas intenções podem ser retardas ou impedidas. A problemática que norteia este trabalho é a reflexão sobre a prática pedagógica do iniciante professor de matemática bem como as possibilidades de ampliar análises sobre o seu desenvolvimento profissional. As pesquisas de Fiorentini e Lorenzato (2012), Zeichner (1993) vão nessa direção, na perspectiva das ações e reflexões sobre as práticas pedagógicas e metodologia de ensino. Os trabalhos de Triviños (1987), Veenman (1984), Huberman e Nóvoa (1995) e Lourencetti (1999) buscam responder aos objetivos que foi identificar e analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes egressos do curso de Matemática em suas práticas pedagógicas no ensino fundamental e médio. A metodologia utilizou um enfoque qualitativo com estudo de caso, sendo os dados coletados por questionários e entrevistas com 11 professores de

matemática da rede pública. Tais instrumentos revelam as percepções dos sujeitos sobre as suas dificuldades enfrentadas no início da carreira docente. Utilizou-se como técnica de análise, a narrativa, por revelar a partir dos episódios e diálogos, suas histórias de vida, trajetória acadêmica, de formação e contextual. O estudo aponta as três maiores dificuldades, em ordem decrescente, ou seja, da maior dificuldade para a menor, dentre elas: O desinteresse dos alunos, Indisciplina e a falta de recursos didáticos. Estes relatos apontam para a necessidade de uma participação mais efetiva da família, escola e Universidade com projetos que ajudem a superar essa dificuldade, permitindo a ressignificação do ensino e indicando novas ações para o trabalho docente com reflexão crítica sobre os seus aspectos profissionais que foram construídos na sua formação de professor.

Palavras-chave – Dificuldades. Prática pedagógica. Professor iniciante.

PEDAGOGICAL PRACTICE OF MATHEMATIC BEGINNER TEACHERS

Abstract

This report of teaching experience had as its starting point the investigation about the difficulties that the graduates of the undergraduate course in Mathematics, from a Public University, in the state of Minas Gerais, faced in their pedagogical practice within the classroom. The activities were conducted in 2018 through interviews and dialogues, listening and giving voice to these subjects, about the difficulties experienced in the University-School transition in full exercise of the teaching career. Difficulties at the beginning of the teaching career are inherent in the performance of their tasks where their goals and intentions may be delayed or impeded. The problem that guides this work is the reflection on the pedagogical practice of the beginner mathematics teacher as well as the possibilities to broaden analyzes about his professional development. The researches of Fiorentini and Lorenzato (2012), Zeichner (1993) go in this direction, from the perspective of actions and reflections on pedagogical practices and teaching methodology. The works of Triviños (1987), Veenman (1984), Huberman and Nóvoa (1995) and Lourencetti (1999) seek to respond to the objectives of identifying and analyzing the difficulties faced by beginning teachers from the Mathematics course in their pedagogical practices in teaching. fundamental and medium. The methodology used a qualitative approach with case study, being the data collected by questionnaires and interviews with 11 public school math teachers. Such instruments reveal the perceptions of the subjects about their difficulties faced at the beginning of the teaching career. It was used as a technique of analysis, the narrative, for revealing from the episodes and dialogues, their life stories, academic trajectory, formation and context. The study points out the three major difficulties, in descending order, that is, the greatest difficulty to the smallest, among them: Student disinterest, Indiscipline and the lack of didactic resources. These reports point to the need for more effective participation of the family, school and university with projects that help to overcome this difficulty, allowing the resignification of teaching and indicating new actions for the teaching work with critical reflection on their professional aspects that were built. in your teacher training.

Keywords – Difficulties. Pedagogical practice. Beginner teacher.

Referências

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora Ltda, 1995. p.31-61.

LOURENCETTI, G. C. **Procurando "dar sentido" a práticas pedagógicas na 5ª série:** analisando dificuldades e/ou dilemas de professores. São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos, 1999. (Dissertação, Mestrado em Educação).

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p.143-178, 1984.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A IMPLANTAÇÃO DA BNCC E O IMPACTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Érica Cristina Caetano

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo

Com o advento da globalização e o bombardeio de informações, o mundo do trabalho está cada vez mais exigente e quando se fala em educação, a formação inicial e continuada do professor é imprescindível para a realização de um trabalho efetivo e significado no processo de ensino aprendizagem. Existem diretrizes curriculares que regem a formação de professores e que vem passando por diversas reformulações, temos como foco nesse estudo a Base Nacional Comum Curricular. Segundo este documento, a formação inicial e continuada deve ser baseada em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. A dimensão do conhecimento está relacionada ao domínio dos conteúdos. A prática refere-se, a saber, criar e gerir ambientes de aprendizagem. A terceira dimensão, engajamento, diz respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e a interação com os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar. Com base nessas considerações esta pesquisa está sendo realizada através de um estudo de caso com docentes do Ensino Médio de uma escola estadual do meio rural no município de Patos de Minas, além de uma pesquisa bibliográfica sobre a necessidade da formação continuada e como isso reflete na prática pedagógica em sala de aula. Essa investigação busca através da aplicação de um questionário e de observações constatar qual a visão dos docentes em relação a sua formação inicial e continuada e como suas práticas em sala de aula se relacionam com os dados coletados na pesquisa de cunho bibliográfico. Esta pesquisa está sendo realizada e apresenta através da analise de dados quantitativos que fatores como: falta de tempo e má remuneração são motivos mais expressivos para que a maioria dos docentes não busque complementar sua formação, mesmo que a maioria também compreenda que ainda não se sente totalmente preparada e que vê a formação continuada como essencial para a realização de um bom trabalho. Essa pesquisa é plausível, pois proporciona uma visão da

realidade docente e como estes estão encarando as mudanças curriculares e as exigências do mundo atual, outro fator que é levado em consideração na realização desta pesquisa é a influencia do meio em que o docente está inserido e se os órgãos responsáveis estão preparados e atualizados para proporcionar um auxilio na formação destes professores. Através dos dados coletados até o presente momento percebe-se que os docentes tem uma compreensão de sua formação como algo a ser construído e atualizado periodicamente, mas os fatores externos muitas vezes são impedimentos para que os professores busquem se aprimorar.

Palavras-chave – Formação docente. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.

BNCC IMPLEMENTATION AND IMPACT ON TEACHER TRAINING

Abstract

With the advent of globalization and the bombardment of information, the world of work is increasingly demanding and when it comes to education, the initial and continuing education of the teacher is essential for the realization of effective work and meaning in the teaching-learning process. There are curriculum guidelines that govern teacher training and that has been undergoing several reformulations, we focus on this study the Common National Curriculum Base. According to this document, initial and continuing training should be based on three dimensions: knowledge, practice and engagement. The knowledge dimension is related to the content domain. Practice refers to creating and managing learning environments. The third dimension, engagement, concerns the teacher's commitment to learning and interaction with co-workers, families, and the school community. Based on these considerations, this research is being conducted through a case study with high school teachers from a rural state school in the municipality of Patos de Minas, as well as a bibliographic research on the need for continuing education and how this reflects on pedagogical practice in the classroom. This investigation seeks through the application of a questionnaire and observations to find out what is the view of teachers in relation to their initial and continuing education and how their classroom practices relate to the data collected in the bibliographic research. This research is being conducted and presents through the analysis of quantitative data that factors such as: lack of time and poor remuneration are more expressive reasons why most teachers do not seek to complement their education, even though most also understand that they do not yet feel. fully prepared and who see continuing education as essential for doing a good job. This research is plausible because it provides a vision of the teaching reality and how they are facing the curricular changes and the demands of the current world. Another factor that is taken into consideration in this research is the influence of the teaching environment. if the responsible bodies are prepared and updated to provide assistance in the training of these teachers. Through the data collected so far it is clear that teachers have an understanding of their education as something to be built and updated periodically, but external factors are often impediments for teachers to seek to improve.

Keywords – Teacher training. Common National Curriculum Base. High school.

Referências

MEC. **Formação de professores será norteada pelas regras da bncc** disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164> Acesso em 21 de julho de 2019.

BERTOTTI, R. G. **Uma breve história da formação docente no brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar** disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf> Acesso em 07 de agosto de 2019.

ZAMBON C. M. **Base nacional comum curricular e o impacto nos processos avaliativos do inep da educação superior** disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179352/101_00724%20ok.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em 08 de agosto de 2019.

TORREZ F. R. **Os efeitos da bncc na formação docente** disponível em < file:///C:/Users/Usuario/Downloads/38217-90307-1-SM.pdf> Acesso em 08 de agosto de 2019.

RACHID L. **BNCC aprovada: foco agora é na formação dos professores disponível em <** https://www.revistaeducacao.com.br/bncc-formacao-professores-1/> Acesso em 08 de agosto de 2019.

Feldmann G. L. (Organizadora) **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: SENAC, 2009.

AVALIAÇÃO FORMATIVA: CONCEPÇÃO E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Géssika Mendes Vieira[1]
Vânia Maria de Oliveira Vieira[2]

[1] Universidade de Uberaba – UNIUBE, gessikavieira@live.com
[2] Universidade de Uberaba – UNIUBE, vania.vieira@uniube.br

Agência de financiamento: FAPEMIG e CNPq

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
A avaliação escolar no Ensino Superior tem sido muito discutida no campo da educação, por apresentar, ainda, uma prática acadêmica desvinculada do processo ensino-aprendizagem. Embora, possa ser verificado que a maioria das propostas pedagógicas de cursos de graduação propõe avaliações formativas integradas ao processo de ensino-aprendizagem, a prática tem se mostrado diferente. Desse problema surgem alguns questionamentos: qual o conceito de avaliação formativa? Que princípios e fundamentos norteiam uma avaliação formativa? Há instrumentos adequados para realizar uma avaliação formativa? Esta pesquisa, de natureza bibliográfica, buscou, a partir dos fundamentos teóricos de Luckesi (2005), Vieira (2006), Hadyt (1997), Cunha (2014) e outros, discutir e compreender a avaliação formativa e mediadora para o Ensino Superior. Este estudo, após leituras e fichamentos de obras e artigos dos referidos autores, constituiu o referencial teórico de uma pesquisa de mestrado intitulada “As representações sociais dos alunos do Curso de Jornalismo da UNIUBE, sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores”. Esta pesquisa de mestrado, por sua vez, integra uma proposta maior intitulada *Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais,* inserida na RIDEP – Rede Internacional de Pesquisas sobre o

Desenvolvimento Profissional de Professores. Portanto, o presente estudo apresenta como objetivo geral compreender a avaliação formativa no âmbito do Ensino Superior. E, como objetivos específicos: discutir o conceito de avaliação formativa; identificar os fundamentos e princípios que norteiam essa avaliação; investigar se há instrumentos adequados ou não para a adoção de uma avaliação formativa no Ensino Superior. Quanto aos resultados, de acordo com os autores pesquisados, a avaliação formativa é a que busca acompanhar o processo de aprendizagem do aluno para verificar o que ele aprendeu ou não, possibilitando identificar os avanços, as dificuldades e a retomada do conteúdo se preciso for. Nesse sentido, a avaliação formativa deve ser informativa, tanto para o professor, com relação aos resultados e implicações das suas práticas pedagógicas, quanto para o aluno, que terá a oportunidade de tomar consciência das suas dificuldades e corrigi-las em tempo, dentro do processo ensino-apendizgem. No que se refere aos instrumentos avaliativos, na perspectiva de uma avaliação formativa, há um consenso de que estes devem ser diversificados, de modo a aumentar as chances de os alunos alcançarem os objetivos educacionais.

Palavras-chave – Avaliação formativa. Ensino Superior. Instrumentos avaliativos.

FORMATIVE ASSESSMENT: DESIGN AND ASSESSMENT INSTRUMENTS

Abstract

School evaluation in higher education has been much discussed in the field of education, as it also presents an academic practice detached from the teaching-learning process. Although it can be verified that most of the pedagogical proposals of undergraduate courses propose formative evaluations integrated to the teaching-learning process, the practice has been different. From this problem some questions arise: what is the concept of formative assessment? What principles and foundations guide a formative assessment? Are there adequate tools to carry out formative assessment? This research, bibliographic in nature, sought, from the theoretical foundations of Luckesi (2005), Vieira (2006), Hadyt (1997), Cunha (2014) and others to discuss and understand the formative and mediating assessment for Higher Education. This study, after reading and recording works and articles by these authors, constituted the theoretical framework of a master's research entitled "The social representations of students of the UNIUBE Journalism Course, on the assessment instruments used by their teachers." This research and master's degree, in turn, integrates a larger proposal entitled Professional development of teachers of Higher Education: contributions of the Theory of Social Representations, inserted in RIDEP – International Research Network on Professional Development of Teachers. Therefore, this study presents as a general objective to understand the formative evaluation in the context of Higher Education. And as specific objectives: discuss the concept of formative assessment; identify the foundations and principles that guide this assessment; investigate whether or not there are adequate instruments for the adoption of a formative assessment in higher education. As for the results, according to the authors surveyed, the formative assessment is the one that seeks to follow the student's learning process to verify what he or she has learned or not, making it possible to identify the advances, difficulties and retaking the content if necessary. In this sense, it should be informative for both the teacher, regarding the results and implications of their pedagogical practices, and for the student, who will have the opportunity to become aware of their difficulties and correct them in time, within the teaching-learning process.With regard to assessment tools, from the perspective of formative assessment, there is a consensus that they should be diversified in order to increase the chances of students achieving educational goals.

Keywords – Formative assessment. Higher education. Evaluative instruments.

Referências

CUNHA, Kátia Silva. O campo da avaliação: tecendo sentidos. **Ensaios Pedagógicos:** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, Pernambuco, p. 1-14, 2014.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino–aprendizagem.** 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

A TUTORIA NO PRISMA DOS PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE MEDICINA DA UNIUBE

Letícia Machado Dumont[1]
Izadora Cruz Andrade[2]
Valeska Guimarães Rezende da Cunha[3]

[1]Universidade de Uberaba, leticiamachadodumont@gmail.com
[2]Universidade de Uberaba, izadoracandrade6@gmail.com
[3]Universidade de Uberaba, valeska.guimaraes@uniube.br

Agencia de Financiamento: PIBIC UNIUBE

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
Tutoria é um espaço de acolhimento ao estudante, por ser um componente abrangente e por não apresentar limite de conteúdo, encontrando-se oportunidades de discussão de assuntos que não estão relacionados de forma técnica com a formação médica, fazendo parte da rede de suporte ao aluno que inclui apoio psicológico, médico, pedagógico e social, considerando que, na sociedade pós-moderna, notou-se necessária a formação holística e integral do estudante. No entanto, uma das principais dificuldades encontradas nesse programa é a adesão do estudante. Logo, é fundamental o conhecimento das representações sociais (RS) que os tutores e alunos possuem sobre a tutoria, para que seja possível um planejamento efetivo de uma pedagogia condizente com o perfil do profissional médico. As RS englobam uma gama de crenças, ideologias, opiniões e valores que são construídos em grupos delimitados acerca de um determinado objeto de pesquisa presente na realidade existencial concreta. Esse método de pesquisa científica é útil no campo das Ciências da Educação, uma vez que permite o estudo de diferentes saberes e valores relacionados com aspectos cognitivos e sociais, configurando um modelo misto de

pesquisa do tipo quali-quantitativa. O estudo objetiva identificar e compreender as RS dos tutores e alunos do curso de Medicina sobre o papel da Tutoria durante o processo formativo acadêmico, tendo em vista a perspectiva da construção do tripé médico: conhecimento científico, habilidades e atitudes. A pesquisa busca respaldo teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e na subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). Participarão da pesquisa os discentes do primeiro e quarto período do Ciclo Básico; quinto e oitavo período do Ciclo Intermediário; nono e décimo segundo período do Internado e 21 tutores do curso de medicina da UNIUBE. A construção dos dados será realizada por meio de um questionário com questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo *software* EVOC. Os dados serão analisados a partir da Teoria das Representações Sociais e da análise de conteúdo de Bardin (2011). Até o momento, foram analisados os dados obtidos com a aplicação de 30 questionários ao Ciclo Internato e os resultados não condizem com a proposta base da tutoria, já que 66% dos acadêmicos consideram que o componente não é válido no âmbito acadêmico e profissional e 46% pontuaram que a proposta deveria ser reformulada, voltando-se para o desenvolvimento de habilidades médicas. Quanto aos dados relacionados aos tutores há a contradição de que: 94 % consideram válido o componente, mas, 82% manifestam a necessidade de reformular o modelo e, apenas 50% estão satisfeitos. A partir dos dados encontrados espera-se que essa pesquisa possa contribuir para o aprimoramento dessa prática, a fim de que gere uma maior satisfação no meio acadêmico e alcance seu princípio de auxiliar na formação de médicos holísticos.

Palavras-chave – Tutoria. Alunos. Representações Sociais. Curso Medicina

TUTORING ON THE PRISM OF TEACHERS AND STUDENTS OF THE UNIUBE MEDICAL COURSE

Abstract:

Tutoring is a space for welcoming students, as it's a comprehensive component and has no content limit, and there are opportunities to discuss issues that aren't technically related to medical education, being part of the student support network, which includes psychological, medical, pedagogical and social support, considering that, in postmodern society, holistic and integral student formation was necessary. However, one of the main difficulties encountered in this program is student enrollment. Therefore, the knowledge of the social representations (SR) that tutors and students have about tutoring is fundamental, so that an effective planning of a pedagogy consistent with the profile of the medical professional is possible. The SR encompass a range of beliefs, ideologies, opinions and values that are built in delimited groups about a particular research object present in concrete existential reality. This method of scientific research is useful in the field of Educational Sciences, since it allows the study of different knowledge and values related to cognitive and social aspects, configuring a mixed model of qualitative and quantitative research. The study aims to identify and understand the SR of tutors and medical students about the role of tutoring during the academic training process, considering the perspective of the construction of the medical tripod: scientific knowledge, skills and attitudes. The research seeks theoretical and methodological support in Moscovici's Theory of Social Representations (2003) and in the sub-theory of Abric's Central Nucleus (2000). Students will participate in the research of the first and fourth period of the Basic Cycle; fifth and eighth period of the Intermediate Cycle; ninth and twelfth period of the Internship and 21 tutors of the UNIUBE medical school. Data construction will be performed through a questionnaire with open and closed questions and

the free word association technique, treated by EVOC software. The data will be analyzed based on the Theory of Social Representations and content analysis by Bardin (2011). So far, the data obtained from the application of 30 questionnaires to the Internship Cycle have been analyzed and the results don't match the basic tutoring proposal, since 66% of the students consider that the component isn't valid in the academic and professional sphere and 46% pointed out that the proposal should be reformulated, focusing on the development of medical skills. Concerning the data related to the tutors there is the contradiction that: 94% consider the component valid, but 82% express the need to reformulate the model and only 50% are satisfied. From the data found, it's expected that this research can contribute to the improvement of this practice, in order to generate greater satisfaction in the academic environment and reach its principle of assisting in the training of holistic physicians.

Keywords – Tutoring. Students. Social Representations. Medicine Course.

Referências

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história. In: JODELET, D (Org.). **Representações sociais.** Rio de Janeiro: Euderj, 2001.

BELLODI, Patrícia Lacerda et al . Mentoring: ir ou não ir, eis a questão: um estudo qualitativo. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 35, n. 2, p. 237-245, June 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000200013&lng=en&nrm=iso>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000200013>. Acesso em: 17 nov. 2016.

GEIB, Lorena Teresinha Consalter et al . A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 60, n. 2, p. 217-220, Apr. 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000200017&lng=en&nrm=iso>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000200017>. Acesso em: 17 nov. 2016

JODELET, D. Réprésentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Org.) **Lés Répreéntations Sociales.** Paris: Presses Universitaires de France. 1989.

MACHADO, Laêda Bezerra. **Representações sociais, educação e formação docente:** tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A IMPORTÂNCIA DAS MULHERES NA CIÊNCIA E NA VIDA DOS ALUNOS

Marcella Rezende Amparado[1]
Cristiane Monteiro dos Santos[2]
Simone Acrani[3]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, marcella_rezende_5@hotmail.com
[2]Escola Municipal Terezinha Hueb de Menezes, cristianebiosantos@hotmail.com
[3]Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, simone.acrani@uftm.edu.br

Agência de financiamento: CAPES – Residência Pedagógica

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
O programa Residência Pedagógica foi criado para que alunos da graduação das licenciaturas, ou seja, futuros professores, possam compreender e vivenciar a realidade da profissão, acompanhando as atividades de um professor do ensino básico. Portanto, os residentes vivenciam as tarefas de um docente, desde o planejamento da aula até sua avaliação para que sua vivência profissional seja qualificada e menos traumática no início. A imersão na escola parceira é tão significativa que o residente experiencia as problemáticas relacionadas a falta de recursos econômicos e culturais muito comuns em escolas periféricas da cidade de Uberaba-MG. Um fator importante a se considerar é que a escola é um espaço sociocultural e assim, alunos, professores e demais profissionais que atuam levam para o ambiente de trabalho suas visões de vida, sua cultura, sua religião e o que lhe foi ensinado em casa. Logo, é importante que se entenda essas relações para que se possa compreender o que pensam os estudantes. Considerando todo esse contexto, foi feito um trabalho abordando a temática mulheres na ciência, com os alunos dos sextos e sétimos anos da escola municipal Terezinha Hueb de Menezes, localizada no bairro Copacabana. O projeto teve o objetivo de mostrar aos

alunos que as mulheres estão inseridas em espaços que, culturalmente e historicamente, eram ocupados apenas por homens e possibilitar também que os alunos refletissem sobre o porquê desses espaços estarem sendo ocupados por mulheres apenas na atualidade. O conjunto de atividades teve início com uma roda de conversa abordando a problemática histórica que vem colocando as mulheres a parte da sociedade e reforçando a importância das mulheres na ciência. Posteriormente foi apresentado três vídeos, contando as histórias de três mulheres importantes na ciência brasileira: Johanna Döbereiner; Veridiana Victoria Rossetti e Graziela Maciel Barroso. Posteriormente foi apresentado aos alunos duas mulheres importantes para a cidade de Uberaba, Dona Aparecida (criadora de um importante hospital) e Irmã Loreto (organizadora de um museu geológico). Para que os alunos pudessem relacionar e refletir sobre todas as atividades foi organizado na lousa um mapa conceitual. Na sequencia, foi solicitado aos estudantes uma redação sobre uma mulher importante em suas vidas, como suas mães, tias, avós, irmãs. As redações elaboradas retraram a difícil vida de muitas mães, esposas e adolescentes que vivem na periferia em situação de risco e vulnerabilidade. O projeto possibilitou a reflexão sobre a importância das mulheres na sociedade, valorizou as mulheres da vida dos alunos, auxiliou significativamente na escrita e leitura que é um ponto fraco apresentado pela maioria dos alunos.

Palavras-chave – Ciência. Mulheres. Residência Pedagógica.

THE IMPORTANCE OF WOMEN IN STUDENT SCIENCE AND LIFE

Abstract

The Pedagogical Residency program was created so that undergraduate students, ie future teachers, can understand and experience the reality of the profession, following the activities of a primary school teacher. Therefore, residents experience the tasks of a teacher, from class planning to assessment so that their professional experience is qualified and less traumatic at the beginning. The immersion in the partner school is so significant that the resident experiences the problems related to the lack of economic and cultural resources very common in peripheral schools of the city of Uberaba-MG. An important factor to consider is that the school is a sociocultural space and thus, students, teachers and other professionals who work bring to their workplace their visions of life, their culture, their religion and what was taught at home. Therefore, it is important to understand these relationships in order to understand what students think. Considering all this context, a work was done addressing the theme women in science, with students of the sixth and seventh years of the municipal school Terezinha Hueb de Menezes, located in the Copacabana neighborhood. The project aimed to show students that women are inserted in spaces that, culturally and historically, were occupied only by men and also enable students to reflect on why these spaces are being occupied by women only today. The set of activities began with a conversation wheel addressing the historical issues that have put women apart from society and reinforcing the importance of women in science. Subsequently, three videos were presented, telling the stories of three important women in Brazilian science: Johanna Döbereiner; Veridiana Victoria Rossetti and Graziela Maciel Barroso. Later, the students were introduced to two important women in the city of Uberaba, Dona Aparecida (creator of an important hospital) and Sr. Loreto (organizer of a geological museum). So that the students could relate and reflect on all the activities, a concept map was organized on the blackboard. Following, students were asked to write about an important woman in their lives, such as their mothers, aunts, grandparents, sisters. The elaborate essays portray the difficult lives of many mothers, wives, and adolescents living

in the perilous and vulnerable suburbs. The project allowed the reflection on the importance of women in society, valued the women of students' lives, helped significantly in writing and reading which is a weak point presented by most students.Um espaço simples

Keywords – Science. Women. Pedagogical Residence.

Referências

McGREGOT, E. e HARDING, S. “Science By Whom?” In: **The Gender Dimension of Science And Technology**. Unesco, World Science Report. 1996.

DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (org): **Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em:< http://xa.yimg.com/kq/groups/24419681/1835173910/name/Texto+1+-+EscolaComoEspa%C3%A7oSocioCultural.pdf>. Acesso em 15 jul. 2018.

AÇÕES FORMATIVAS E A PRÁTICA DOCENTE

Naiara Sousa Vilela

Universidade Federal de Uberlândia, naiara_vilela@hotmail.com

Agência de financiamento: CAPES

GT: 03 Formação e desenvolvimento profissional docente

Resumo

O presente trabalho resulta de ações formativas realizadas com professores universitários de uma Universidade Federal do Triângulo Mineiro. A proposta é desenvolvida pela Divisão de Formação Docente da Universidade, um dos órgãos responsáveis pela formação contínua de professores que se encontram no início de carreira, e também àqueles que possuem maior tempo de experiência. A maioria desses docentes, bacharéis nas áreas de Ciências Humanas e Exatas apresentam diversos enfrentamentos em relação a prática pedagógica, e reafirmam a necessidade de refletir os diversos saberes inerentes a profissão. Os questionamentos que nortearam a pesquisa foram: Quais os saberes são necessários para o exercício da docência? De que forma a (re) construção desses saberes contribuem com a prática pedagógica dos professores? Ações formativas contínuas contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, no qual a maior parte dos dados foram obtidos por meio de questionários iniciais, depoimentos e questionários finais propostos nas ações formativas. Os dados apresentam que mesmo tendo perpassado pelos cursos de graduação e pós-graduação, muitos docentes universitários possuem diversos enfrentamentos no que diz respeito ao exercício da docência. Para alguns deles, concomitante a pós-graduação, a realização do estágio em docência, exigência de agências de fomento, pouco contribuem com a prática

pedagógica, pois o curto período e as atividades desenvolvidas não os direcionam para a docência. Para outros, as disciplinas de didática, imersas nos currículos dos cursos, pouco contribuem com os diversos imperativos da profissão, a citar: planejamento, relação professor-aluno, metodologias ativas, avaliação da aprendizagem, dentre outros. Desse modo, é urgente e necessário a construção de políticas educacionais que priorizem ações formativas contínuas no contexto universitário, tendo em vista que as curtas experiências em relação a atividade da docência. Se assim for, práticas pedagógicas tradicionais, baseadas em imitação, erros e acertos podem refletir diretamente na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave – Ações formativas. Desenvolvimento profissional docente. Pesquisa-ação.

FORMATIVE ACTIONS AND TEACHING PRACTICE

Abstract

The present work results from formative actions carried out with university professors of a Federal University of Minas Gerais. The proposal is developed by the University's Teacher Formacion Division, one of the bodies responsible for the continuing education of early-stage teachers, as well as those with the longest experience. Most of these professors, bachelors in the areas of Humanities and Exact Sciences present several confrontations regarding the pedagogical practice, and reaffirm the need to reflect the diverse knowledge inherent to the profession. The questions that guided the research were: What knowledge is necessary for the teaching practice? How does the (re) construction of this knowledge contribute to the pedagogical practice of teachers? Do ongoing training actions contribute to the professional development of teachers? This is a qualitative research, of the action research type, in which most of the data were obtained through initial questionnaires, statements and final questionnaires proposed in the formative actions. The data show that even having gone through undergraduate and postgraduate courses, many university professors have several confrontations with regard to the exercise of teaching. For some of them, concomitant with postgraduate studies, the completion of the teaching internship, the need for funding agencies, contribute little to the pedagogical practice, because the short period and the activities developed do not direct them to teaching. For others, the didactic subjects, immersed in the curricula of the courses, contribute little to the various imperatives of the profession, to mention: planning, teacher-student relationship, active methodologies, learning assessment, among others. Thus, it is urgent and necessary the construction of educational policies that prioritize continuous formative actions in the university context, considering the short experiences in relation to the teaching activity. If so, traditional pedagogical practices based on imitation, mistakes, and successes can directly reflect students' learning.Um espaço simples

Keywords – Formative actions. Teaching Professional Development. Action research.

Referências

ALTHAUS, M. T. M. **Docência universitária**: **saberes e cenários formativos**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CITOLIN, C. B. et al. A relação entre ensinar/aprender/pesquisar: os professores pesquisadores qualificam o ensino de graduação? In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. IN: MARÍLIA MOROSINI, D. C. L. (orgs). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. Educação Temática Digital, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016.

IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiencias na formação e atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: **alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VAILLANT, D.; MARCELO. Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE FRUTAL-MG

Patrícia Mara Almeida Garcia[1]
Adriana Rodrigues[2]

[1]Universidade de Uberaba – UNIUBE, patriciamara2007@hotmail.com
[2]Universidade de Uberaba – UNIUBE, adriana.rodrigues@uniube.br

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
A formação continuada configura-se como um significante desafio teórico-prático da docência quando se coloca em questão a qualidade da educação pública, a profissionalização e o desenvolvimento do professor.Assim, o presente trabalho tem o objetivo de divulgar resultados de uma pesquisa que tomou como objeto de estudo as necessidades formativas de professores atuantes na Educação Fundamental I, da rede Municipal de Ensino da cidade de Frutal - Minas Gerais. Elegeu-se como referencial metodológico: a pesquisa documental das legislações educacionais, sendo elas nacional, estadual e municipal, por meio de uma ficha para registro de informações de documentos; a pesquisa bibliográfica de autores que enfocam essa temática como dos autores Abrucio (2016), André (2016), Marcelo Garcia (1999), Gatti (2014), Libâneo (2013),, sendo usada uma ficha para resumo dos conteúdos pesquisados e também a pesquisa de campo, na qual foi utilizado um questionário. Considerando que no município existem 131 professores atuando nesse nível de ensino, a amostra foi composta por 40 professores, os quais são os regentes das turmas regulares de ensino, o que perfaz 30% da população. A pesquisa de campo foi realizada e organizada em seis escolas: em duas, durante os módulos de estudos que acontecem quinzenalmente, nos quais há a participação dos professores e nas outras quatro escolas, foi realizada durante o período escolar. O corpus de dados provenientes dos questionários, teve suas respostas tabuladas e organizadas em planilhas e

tabelas no Microsoft Excel e processados estatisticamente. A análise foi feita considerando a inter-relação das políticas, estudos bibliográficos de alguns autores e a realidade da formação continuada vivenciada pelos professores. Como resultado observou-se a necessidade de formação continuada dos pesquisados quanto às metodologias de ensino, tais como a aprendizagem cooperativa, trabalho por projeto, aprendizagem baseada em problemas; às relações interpessoais e o clima da sala de aula, à compreensão e uso das tecnologias digitais como recursos didático-pedagógico. Os pesquisados demonstram algumas necessidades como falta de oferta para “todos” professores. Esse fato ocorre em relação aos cursos que envolvem assuntos de inclusão e diversidade que, de acordo com relatos, são ofertados apenas aos professores que trabalham mais diretamente com o aluno especial; o professor atuante do ensino regular sente a necessidade de estar sendo preparado para lidar com esse público. Foi possível constatar que há oferta de formação continuada pela Secretaria de Municipal de Educação, mas, quando acontece, não é considerada a necessidade real do professorado. A formação continuada em serviço, nas escolas pesquisadas, acontece também por meio de módulos de estudo quinzenais de maneira obrigatória, mas nem sempre prazerosa. Pelos resultados analisados na pesquisa, este momento formativo também não atende às reais necessidades dos professores. Nesse sentido, as necessidades formativas dos professores não estão sendo supridas devido às lacunas formativas, e que há urgência e reformas a serem executadas, considerando que a carreira do magistério ainda é banalizada neste país e tratada com descaso e desinteresse pela sociedade e pelas instâncias públicas.

Palavras-chave – Formação continuada de professores. Necessidades formativas. Educação Básica.

DIAGNOSTICS OF THE NEEDS OF CONTINUING TRAINING OF TEACHERS IN FRUTAL-MG

Abstract

Continuing education is a significant theoretical and practical challenge for teaching when it comes to the quality of public education, the professionalization and development of the teacher. Thus, this paper aims to disseminate results of a research that took as object of study the formative needs of teachers working in Elementary Education I, from the Municipal School of the city of Frutal – Minas Gerais. The following was chosen as a methodological framework: the documentary research of the educational legislations, being national, state and municipal, through a form to record document information; the bibliographic research of authors who focus on this theme as of the authors Abrucio (2016), André (2016), Marcelo Garcia (1999), Gatti (2014), Libiliar (2013), using a form to summarize the researched contents and also field research, in which a questionnaire was used. Considering that in the municipality there are 131 teachers working at this level of education, the sample consisted of 40 teachers, who are the regents of the regular classes, which makes up 30% of the population. The field research was carried out and organized in six schools: in two, during the fortnightly study modules, in which there is the participation of teachers and in the other four schools, it was carried out during the school period. The corpus of data from the questionnaires was tabulated and organized in spreadsheets and tables in Microsoft Excel and processed statistically. The analysis was made considering the interrelationship of policies, bibliographic studies of some authors and the reality of continuing education experienced by teachers. As results we observed the continuing education needs of respondents regarding teaching methodologies, such as cooperative learning, project work, problem-based learning; to interpersonal relationships and the climate of the classroom, to the understanding and use of digital technologies as didactic-

pedagogical resources. Respondents demonstrate some needs such as lack of supply for "all" teachers. This fact occurs in relation to the courses that involve inclusion and diversity subjects that, according to reports, are offered only to teachers who work more directly with the special student; The acting teacher of regular education feels the need to be prepared to deal with this audience. It was possible to verify that there is continuity training offered by the Municipal Department of Education, but when it happens, it is not considered the real need of teachers. Continuing in-service training in the schools surveyed also takes place through compulsory but not always pleasant biweekly study modules. From the results analyzed in the research, this formative moment also does not meet the real needs of teachers. In this sense, the formative needs of teachers are not being met due to formative gaps, and there are urgencies and reforms to be implemented, considering that the career of teaching is still trivialized in this country and treated with disregard and disinterest by society and public bodies. .

Keywords – Continuing teacher education. Training needs. Basic education.

Referências

ABRUCIO, Fernando L. **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.

ANDRÉ, Marli (Org.).**Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional. V. 25, n. 57, 2014, p. 24 – 54.

LIBÂNEO, José Carlos. **Licenciatura em Pedagogia**: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). Por uma Política Nacional de Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 2013. P. 73-94.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO TRABALHO DO PROFESSOR

Romes Belchior da Silva Junior[1]
Alexandra Costa Barbosa[2]

[1]UNIUBE, romesjunior@gmail.com
[2]Alexa_fazuletras@hotmail.com

Sem financiamento

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
Na Educação Básica, a formação continuada em serviço é um grande desafio para o professor e para a equipe dirigente de escolas públicas de ensino fundamental. Além de agregar conhecimento e enriquecimento profissional, ela também causa uma sobrecarga de horas dentro da unidade de ensino que vale a pena refletir sobre sua eficácia no desenvolvimento desses professores. Este relato de experiência faz parte de um diário de observação de uma pesquisa sobre mal-estar docente em que o cansaço, desinteresse, sobrecarga são elementos norteadores do trabalho investigativo. O objetivo deste relato é observar se a formação continuada está agregando valor ao trabalho docente. O referencial teórico baseia-se no desenvolvimento profissional por meio dos autores Maurice Tardif (2014), Marcelo Garcia (1999), e Nóvoa (1998). Privilegiou-se uma abordagem metodológica qualitativa, em que foram analisadas as falas dos professores e a observação dos mesmos durante suas participações nas formações continuadas em serviço de uma escola da rede pública de Uberaba. O que se observa é que a maioria dos professores não se interessam pela proposta pedagógica para aquele momento formativo. Há um interesse maior nas formações continuadas por parte dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, do que os professores das séries finais. As pautas das formações são embasadas por temas referente ao cotidiano da escola para discutir e buscar soluções colegiadas para os problemas enfrentados na sala de aula, assuntos sugeridos pela Secretaria de Educação, e pela equipe pedagógica se necessário. O

que foi observado é que não há uma participação efetiva dos professores durante a formação continuada em serviço, a sensação é de que eles estão ali apenas para o cumprimento de carga horária estipulada pela legislação, pois os professores argumentam nas suas falas que estão cansados, sobrecarregados e os assuntos em pauta já foram discutidos e que não agregam para o seu desenvolvimento profissional. Neste relato de experiência há indicadores de que o modelo e a concepção de formação continuada em serviço deve ser repensada para conseguir eficácia e reflexos positivos no chão da sala de aula.

Palavras-chave – Formação continuada. Ensino fundamental. Mal-estar docente.

IMPACT OF CONTINUING TRAINING IN SERVICE ON TEACHER WORK

Abstract
In basic education, continuing in-service training is a major challenge for the teacher and the governing team of public elementary schools. In addition to adding knowledge and professional enrichment, it also causes an overload of hours within the teaching unit that is worth reflecting on its effectiveness in the development of these teachers. This experience report is part of an observation diary of a research on teacher malaise in which tiredness, disinterest, overload are guiding elements of the investigative work. The purpose of this report is to observe if continuing education is adding value to the teaching work. The theoretical framework is based on professional development through the authors Maurice Tardif (2014), Marcelo Garcia (1999), and Nóvoa (1998). A qualitative methodological approach was privileged, in which teachers' speeches and their observation during their participation in the continuing in-service training of a public school in Uberaba were analyzed. What is observed is that most teachers are not interested in the pedagogical proposal for that formative moment. There is a greater interest in continuing education by primary school teachers than lower school teachers. The training agenda is based on themes related to the school's daily life to discuss and seek collegiate solutions to the problems faced in the classroom, issues suggested by the Department of Education, and the pedagogical team if necessary. What was observed is that there is no effective participation of teachers during in-service training, the feeling is that they are only there to comply with the workload stipulated by the legislation, because teachers argue in their lines that they are tired, overloaded and the subjects under discussion have already been discussed and that do not add to their professional development. In this experience report there are indicators that the model and design of continuing in-service training should be rethought to achieve effectiveness and positive reflexes on the classroom floor.

Keywords – Continuing education. Elementary School. Teacher malaise.

Referências

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed., 1999.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O SÉCULO XXI

Roseline Martins Sabião

UNIUBE – roselinemartins@yahoo.com.br

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo

Este trabalho está sendo desenvolvido no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Básica da Universidade de Uberaba – UNIUBE, Campus Uberlândia e em consonância com GT3. Neste estudo discute-se as relações entre o mundo trabalho e a educação, tendo como foco a educação e sua relação com a formação do trabalhador docente. Ponto de extrema importância a ser referenciado neste estudo, diz respeito o desenvolvimento profissional e formação docente para o século XXI, pois o trabalhador docente da atualidade, precisa criar atividades específicas de ensino, as quais serão abordadas de maneira significativas em diversas áreas de conhecimento, trazendo para sala de aula, o uso de metodologias ativas, logo, uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula, além do mais, destaca-se os projetos que envolvem conceitos de interdisciplinaridade e também a contribuição central das tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa. A pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa consiste em um estudo exploratório e descritivo, tendo como metodologias o levantamento bibliográfico, coleta de dados em sites de divulgação científica oficial do governo brasileiro e da imprensa, a sistematização destes dados, dialogando com a teoria de vários autores na área da educação, dentre eles, Demerval Saviani, Miguel Arroyo e Paulo Freire. Ressalta-se que o objetivo desse estudo é contribuir de maneira significativa ao processo ensino-

aprendizagem, pois, atualmente na área da Educação, depreende-se discussões referentes aos conhecimentos específicos, pedagógicos e tecnológicos e é exigido ao professor exercer um ofício voltado para competências e habilidades, com atitudes, práticas democráticas e renovadoras.

Palavras-chave – Trabalhador Docente, Competências e Habilidades, Metodologias Ativas.

TEACHING PRACTICE AND CONTINUING TRAINING: PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND TEACHER TRAINING FOR THE 21ST CENTURY

Abstract
This work is being developed in the Master Course of the Postgraduate Program in Basic Education of the University of Uberaba - UNIUBE, Campus Uberlandia and in line with GT3. This study discusses the relationship between the world work and education, focusing on education and its relationship with the training of the teaching worker. An extremely important point to be mentioned in this study concerns the professional development and teacher education for the 21st century, because today's teaching worker needs to create specific teaching activities, which will be addressed in a significant way in various areas of knowledge, bringing to the classroom, the use of active methodologies, thus a learning methodology in which students engage with tasks and challenges to solve a problem or develop a project that is linked to their life outside the classroom, in addition to Moreover, projects involving concepts of interdisciplinary and the central contribution of digital technologies to active learning stand out. The research is quantitative and qualitative and consists of an exploratory and descriptive study, having as methodologies the bibliographic survey, data collection in official scientific dissemination sites of the Brazilian government and the press, the systematization of these data, dialoguing with the theory of several authors in the field of education, among them Demerval Saviani, Miguel Arroyo and Rubem Alves. It is noteworthy that the purpose of this study is to contribute significantly to the teaching-learning process, since, currently in the area of Education, it is possible to discuss discussions concerning specific, pedagogical and technological knowledge, and the teacher is required to exercise a skills-oriented craft. In addition, skills, with attitudes, democratic and renewing practices.

Keywords – Teaching Worker, Competences and Abilities, Active Methodologies.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A.M. (orgs.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p.13-27.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em Movimento**: caderno de orientações para monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação. 2016. 20 p. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_ final. PDF>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 20 dezembro 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2015.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco de. Políticas Educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte/MG, v. 14, n. 01, p. 51-64, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n1/1983-2117-epec-14-01-00051.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1985. 169 p.

OLIVEIRA, Luciana Charão de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos. O trabalho nas universidades públicas: docentes à serviço do capital sob a tutela do Estado. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESAFIOS DO TRABALHO E EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI, 2, 2015, Uberlândia, SP. **Anais...** Uberlândia, v.1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-UIjkjCdEesRHExaHhoNFN0VHM/view>. Acesso em: 18 abr. 2017.

ZERBINI, Fabíola; PISTELLI, Renata. Um ensaio sobre a educação para o consumo responsável: reflexões, pedagogia e prática. In: PAULI, Jandir; ROSA, Enéias (org.). **Consumo Crítico, Solidário e Coletivo**. Passo Fundo: Clio Livros, 2004. 148p.

ARROYO, G. Miguel. **Ofício de mestre**: Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 17ª Ed. São Paulo: Autores associados, 1987.
ANTUNES, Celso. Trabalhando Habilidades: construindo ideias. São Paulo: Scipione, 2001.

_____.**Jogos para a estimulação das Múltiplas Inteligências**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

CONSTANCIO, A. S. O.; MENDONÇA, D. M.; PAIVA, M. C.; PRINCE, A. E. **A importância do incentivo ao hábito da leitura**. XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, A. S. **O ensino de língua portuguesa e suas metodologias**: o uso do blog em sala de aula. III Seminário de Língua Portuguesa (2008). Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/abigailfonseca.pdf> Acesso em: 19 de maio de 2014.

FONSECA, A. S. **O ensino de língua portuguesa e suas metodologias**: o uso do blog em sala de aula. UESC: Ilhéus, BA: 2008.
GALDINO, M. C. **Incentivo a leitura**: como encantar as crianças do 1° ano e envolvê-las no mundo da leitura. Lins, São Paulo, 2009.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>.Acesso em 15 out. 2015.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). A educação do Século XXI: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In:_____. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.15-33

DERMEVAL SAVIANI. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dermeval_Saviani>. Acesso em 10 novembro 2011.

DERMEVAL SAVIANI. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/dermeval/index2.html> . Acesso em 10 novembro 2011.

FREIRE. Paulo. Conscientização- Teria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire. Editora Centauro. São Paulo. 1980

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 17ª Ed. São Paulo: Autores associados, 1987.

SILVA, V. G.; LIMA, E. A. **Computador**: um recurso para o incentivo da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Revista Interfaces. Suzano, ano 2, n. 2, out. 2010.

PRODUÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS POR ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Tálita Larine Rosa Silva[1]
Lucas da Nóbrega Gerolin[2]
Váldina Gonçalves da Costa[3]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), talita_rosa_@hotmail.com
[2]Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), geromta@gmail.com
[3] Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), valdina.costa@gmail.com

Agência de financiamento: FNDE

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
O Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes - Ciências da Natureza e Matemática, tem como uma de suas vertentes de trabalho a produção de vídeos para serem utilizados na escola básica. Dentre as diversas técnicas existentes para a produção de um material audiovisual, tem-se o stop motion, que se encontra entre um dos tipos de animação. Através do PET, foi proposta uma oficina de produção de stop motion para o ensino de matemática na IX Semana da Matemática (SEMAT) na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), que tinha como objetivo a criação de stop-motion pelos participantes, envolvendo conceitos matemáticos. Para isso, foi usado como referencial teórico o proposto por Barbosa Jr. (2005) à cerca do que é, e como é feito um stop motion, além do que é apontado por Kindem e Musburger (1997) na pesquisa de Vargas, Rocha e Freire (2007) como sendo as etapas da produção de um vídeo: pré-produção, produção e pós-produção. A partir destes autores foi possível organizar toda a oficina em três momentos: Introdução:

em consistiu na explicação da técnica do stop motion, em seguida a apresentação de um vídeo e as etapas envolvidas na criação de um stop motion (pré-produção, produção e pós-produção). Após a apresentação inicial, foi proposto que os participantes se dividissem em grupos e desenvolvessem uma história, juntamente com os personagens e cenários envolvidos na mesma (pré-produção); conforme os grupos terminavam o primeiro momento, partiam para o processo de produção, que consistiu no posicionamento dos cenários e personagens, movimentando-os minimamente e fotografando cada um desses movimentos (produção); a última etapa consistiu na organização das fotos em um software livre (Windows Movie Maker) utilizado para a edição além da escolha da trilha sonora (pós produção). Participaram da oficina vinte licenciandos, que foram separados em três grupos sendo um grupo com seis membros e dois com sete. A oficina resultou na produção de três histórias envolvendo conceitos matemáticos, personagens e cenários dessas histórias e apenas um vídeo finalizado. Durante toda a oficina notou-se que a grande maioria dos participantes têm certa resistência/dificuldade em trabalhar em grupo, além do grande esforço que foi necessário para criar as histórias envolvendo matemática. As dificuldades apresentadas na pré-produção acabaram atrasando o desenvolvimento das seguintes, entretanto a qualidade dos cenários e personagens criados foi surpreende. Os atrasos fizeram com que o tempo que seria disposto para as mesmas fosse reduzido drasticamente, por conta disso apenas um dos grupos conseguiu finalizar o vídeo.

Palavras-chave – Stopmotion**.** Produção audiovisual. Matemática.

PRODUCTION OF AUDIOVISUAL MATERIAL BY STUNDENTS OF GRADUATION COURSE IN MATH

Abstract

The Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes – Ciências da Natureza e Matemática, has as one of its work strands the production of videos to be used in elementary school. Among the various techniques available for the production of audiovisual material, there's stop motion, which is one of the types of animation. Through PET, was proposed a workshop for production of stop motion for the teaching of mathematics at the IX Mathematics Week (SEMAT) at the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM), which aimed to create stop-motion by participants, involving mathematical concepts. For this, we used as theoretical reference what was proposed by Barbosa Jr. (2005) about what is, and how a stop motion is made, besides what is pointed out by Kindem and Musburger (1997) in the research by Vargas, Rocha and Freire (2007) as the stages of video production: preproduction, production and postproduction. From these authors it was possible to organize the whole workshop in three moments: Introduction: consisted in the explanation of the stop motion technique, then the presentation of a video and the steps involved in the creation of a stop motion (pre-production, production and post production). After the initial presentation, it was proposed that participants split into groups and develop a story, along with the characters and scenarios involved in it (pre-production); As the groups finished the first moment, they moved to the production process, which consisted of positioning the scenarios and characters, moving them minimally and photographing each of these movements (production); The last step consisted of organizing the photos in a free software (Windows Movie Maker) used for editing, besides choosing the soundtrack (post production). Twenty undergraduates participated in the workshop, which were separated into three groups, one with six members and two with seven. The workshop resulted in the production of three stories involving mathematical concepts, characters and scenarios from those stories and only one finished video. Throughout the workshop it was noted that the vast majority of participants have some resistance / difficulty in

working in groups, as well as the great effort that was required to create the stories involving mathematics. The difficulties presented in pre-production eventually delayed the development of the following, however the quality of the scenarios and characters created was surprising. The delays caused the time that would be spent on them to be reduced dramatically, so only one of the groups was able to finish the video.

Keywords – Stopmotion. Audiovisual productions. Mathematics.

Referências

BARBOSA Jr., A. L. **Arte da animação**. Técnica e estética através da história. 2ª. ed. São Paulo: SENAC, 2005.

VARGAS, A., ROCHA, H., & FREIRE, F. (2007). **Promídia:** produção de vídeos digitais no contexto educacional. Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre/RS: UFRGS, 5(2), 2007, 145-151.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE UM MUNICÍPIO DO PARÁ

Valdelice Rodrigues Dias

alyce.projetos@gmail.com

Sem financiamento

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo

O presente estudo está inserido, dentro do contexto de formação continuada de professores da Educação Básica que atuam em um Município do Estado do Pará. A proposta e o resultado do cruzamento dos dados levantados em pesquisa documental, bibliográfica e na aplicação de questionário de campo nos seguintes aspectos: o Grau de satisfação com os conteúdos das atividades de formação continuada e o Grau de satisfação com as atividades de formação continuada em que houve participação, o resultado permitiu chegar a conclusões bastante adequadas sobre as necessidades de formação continuada nestes aspectos citado anteriormente de professores da Educação Básica do Fundamental II de Município do Estado do Pará. Apontou-se para o seguinte resultado: a forma como se organiza a formação continuada dos professores não está de acordo com as devidas necessidades que os mesmos precisa para atuar em sala de aula, os fatores que podem limitar a ocorrência da formação continuada na escola dizem respeito às questões de ordem interna que são os relacionados ao processo de organização do trabalho na escola e às concepções sobre esta formação que os sujeitos que nela atuam compartilham. Além destas há as limitações de ordem externa, que são aquelas que dependem de mobilização de políticas públicas para venham a favorecer a organização dos processos internos de formação pedagógica

de professores na escola. Então o estudo permitiu uma compreensão aprofundada sobre o que pensam os professores sobre sua formação continuada nesses aspectos citado esse cruzamento dos dados levantados na pesquisa documental, na bibliográfica e da aplicação do questionário permitiu chegar a conclusões bastante adequadas sobre as necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica de um Município do estado do Pará**.** Verificaram-se numerosas insatisfações dos professores com os conteúdos da formação continuada, com as formas de organização da capacitação e o baixo impacto da formação continuada na aprendizagem dos professores e dos alunos. Desta forma considera-se que o resultado do estudo feito foi relevante para o desenvolvimento profissional da pesquisadora e terá importância fundamental no traçado das políticas de formação continuada nesse município futuramente, podendo, ademais, servir de ponto de partida para a implementação das ações de formação continuada dos professores no Pará.

Palavras-chave – Necessidades de formação. Professores da Educação Básica. Formação Continuada.

TEACHERS OF BASIC EDUCATION: A STUDY ON THE CONTINUING TRAINING OF A CITY OF PARÁ

Abstract

The present study is inserted within the context of continuing education of teachers of Basic Education who work in a city of the State of Pará. The proposal and the result of the crossing of the data collected in documentary, bibliographic research and the application of field questionnaire in The degree of satisfaction with the content of continuing education activities and the degree of satisfaction with continuing education activities in which the participation took place. The result has led to very adequate conclusions about the needs of continuing education in these aspects mentioned above. teachers of the Elementary School of Elementary II of the State of Pará. The following result was pointed out: the way in which the continuous formation of teachers is organized is not in accordance with the necessary needs that they need to work in the classroom. , factors that may limit the occurrence of c Continued in school concern the internal issues that are related to the process of work organization in school and the conceptions about this formation that the subjects who work there share. In addition to these there are external limitations, which depend on the mobilization of public policies to favor the organization of internal processes of teacher education at school. So the study allowed a deep understanding of what teachers think about their continuing education in these aspects cited this crossover of data collected in documentary research, literature and the application of the questionnaire allowed to reach quite adequate conclusions about the continuing education needs of teachers. of Basic Education of a Municipality of the state of Pará. There were numerous dissatisfactions of teachers with the contents of continuing education, with the forms of organization of training and the low impact of continuing education on teacher and student learning. Thus, it is considered that the result of the study was relevant for the professional development of the researcher and will have fundamental importance in the development of continuing education policies in this city in the future, and may also serve as a starting point for the implementation of training actions. of teachers in Pará.

Keywords – Training Needs. Basic Education Teachers. Continuing Education

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança** – São Paulo : Moderna, 2016.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - Estabelece **as diretrizes e bases da educação nacional. In: LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação - MEC. Brasília: 2017 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores:** para uma Mudança Educativa. Tradução de Isabel Narciso Porto. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores.** Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTINS, Pura L. O; ROMANOWSKI, Joana P. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 60-80.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, nº. 74 Campinas: Cedes, 2001.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A PRÁTICA DE CONTAR HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Vinicios Antônio Passos Balduino [1]
Douglas Silva Santos[2]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, viniciusantonio_@hotmail.com
[2]Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, doug1.5@hotmail.com

Agência de financiamento: FNDE.

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
Este trabalho configura-se como um relato de experiência e refere-se à produção e contação de histórias no Centro Municipal de Educação Infantil (CeMEI) situado em um bairro periférico do município de Uberaba, Minas Gerais. Como futuros professores e na condição de graduandos de cursos de Licenciatura, as relações de ensino e aprendizagem se configuram com uma das vertentes do trabalho docente e, nessa direção, destaca-se o interesse dos integrantes em atentar-se às mais diversas metodologias de ensino, principalmente metodologias alternativas às aulas tradicionais. A fim de verificar as contribuições da contação de histórias como recurso metodológico e, visando discutir e auxiliar com as questões tangentes ao convívio e aos aspectos socioafetivos das crianças matriculadas na instituição buscou-se, por meio deste trabalho, refletir sobre práticas docentes realizadas na instituição. Para tanto, apoiou-se nos estudos de Botelho (2018) e Matheus (2019), que discutiram sobre a prática de contar histórias para crianças. A escolha dos temas foi realizada juntamente com a equipe gestora do CeMEI e referem-se: a agressividade, a higiene e aos valores morais. No contexto deste trabalho, julgou-se importante a presença de um roteiro, visto que, dentre as utilidades do roteiro, percebeu-se que ele se configurava como uma importante ferramenta na prática de

auto reflexão sobre o desenvolvimento das atividades. A partir das informações contidas nos roteiros, foi possível destacar os pontos positivos e negativos da aplicação das atividades, e posteriormente refletir e discutir sobre o que carecia de mudança. No total, foram produzidas quatros histórias, cujo intervalo de tempo de aplicação variou entre três e quatro semanas. No que se refere às histórias, mais especificamente sobre as apresentações, cada uma delas tratava de um respectivo tema e, a última, configurou-se como um fechamento com todas as temáticas envolvidas e trabalhadas. Os resultados permitem inferir que, de fato, as histórias ficam no imaginário das crianças, o que foi revelado na última intervenção por meio das manifestações das mesmas. Foi possível perceber também que a prática de contar histórias, quando repensada e estruturada objetivando a aprendizagem, pode se configurar como uma interessante ferramenta prática pedagógica. Cabe destacar que as histórias contadas também farão parte do planejamento da instituição durante o segundo semestre de 2019, os quais pretendemos acompanhar. Por fim, o desenvolvimento da atividade proporcionou a reflexão de nossas práticas pedagógicas, resultando em diferentes aprendizados e nos aproximando da realidade escolar, contribuindo significativamente para uma formação inicial docente.

Palavras-chave – Educação Infantil. Contação de Histórias. Formação de Professores.

THE PRACTICE OF TELLING STORIES AS A TEACHING TOOL: CONTRIBUTIONS TO TEACHING INITIAL TRAINING

Abstract

This text is configured as an experience report and refers to the production and containment of stories in the Municipal Center of Early Childhood Education - CeMEI - located in a peripheral neighborhood of the city of Uberaba, Minas Gerais. As future teachers and undergraduates, the teaching and learning relationships are one of aspects of this text and, in the this direction, stand out the interest to study in the most diverse areas of teaching, mainly alternative methodologies to tradicional class. In order to verify the contributions of storytelling as a teaching methodology and, in order to discuss and assist with the issues related to the coexistence and socio-affective aspects of the children enrolled in the institution, we sought, through this work, to reflect and score on teaching practices. To this end, we rely on the studies by Botelho (2018) and Matheus (2019), who discussed the practice of storytelling for children. The choice of themes was made together with the organization of CeMEI and they refer to aggressiveness, hygiene and moral values. In the context of this work, we consider the presence of a script important, since, among the uses of the script, we realized that it was configured as an important tool in the practice of self-analysis on the development of activities. From the information contained in the scripts, it was possible to highlight the positive and negative points of the application of the activities, and later reflect and discuss what needed to be changed. In total, four stories were produced, whose application time ranged from three to four weeks. Regarding the stories, more specifically about the presentations, each one was about a respective theme already mentioned above, and the last one was a closing with all the themes involved and worked on. The results allow us to infer that, in fact, the stories are in the children's imagination, which was revealed in the last intervention through their manifestations. It was also possible to realize that the practice of storytelling, when rethought and structured aiming learning, can be configured as an interesting pedagogical practical tool. It should be noted that the stories told will also be part of the institution's planning during the second half of 2019, which we intend to follow up. Finally, the development of the activity provided the reflection of our pedagogical practices, resulting in different learning and approaching the school reality, contributing significantly to a quality initial teacher education.

Keywords – Child education. Storytelling. Teacher Training.

Referências

BOTELHO, A. . **Um olhar sobre a contação de histórias para crianças**: o contador de histórias. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação. Marília/SP. 2018. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157408/botelho_aline_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 05 mar. 2019.

MATEUS, A. do N. B. et al. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. Pedagogia em Ação, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: < http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477/7227> Acesso em: 04 mar. 2019.

PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA PARA O DEBATE SOBRE A TEMÁTICA DROGAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Willian Rodrigues de Souza Cruz[1]
Junfanlee Manoel Oliveira Feliciano[2]
Váldina Gonçalves da Costa[3]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), willianrodriguesdesouzacruz@gmail.com
[2]Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), junfanleemanoel@hotmail.com
[3] Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), valdina.costa@gmail.com

Agência de financiamento: FNDE

GT 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente.

Resumo
O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes Licenciaturas em Matemática, Física, Ciências Biológicas e Química, vinculado à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), buscando atender ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. De natureza interdisciplinar o projeto intitulado “Drogas na adolescência: Discutindo as suas diferentes faces na Escola Municipal Professor José Geraldo Guimarães”, desenvolvido no primeiro semestre de 2019 com alunos das turmas de 6° ao 9° anos do Ensino Fundamental teve como objetivo utilizar a pesquisa autobiográfica como dispositivo auto reflexivo sobre a temática Drogas. Os autores que sustentam este trabalho são Ribeiro (2018), Nagashima (2017), Cruz (2013), Cavalcante (2019), ancorando-se em uma perspectiva de sensibilização dos diferentes impactos sociais e pessoais do uso de Drogas lícitas e ilícitas. Desta maneira, foi feito a coleta de dados, análise parcial e a

intervenção no contexto das salas de aula trabalhadas por meio da pesquisa autobiográfica e das narrativas dos sujeitos participantes permitindo-se trabalhar de forma articulada a teoria. Os dados da pesquisa ainda estão sendo analisados. Pode-se observar o quanto o presente tema está inserido no cotidiano destes alunos e a dificuldade que eles têm de se expressar. Destaca-se também a falta de perspectiva que os alunos têm de seu futuro, pois quando questionados, a maioria não sabia como opinar a respeito. Até o momento, os dados nos dão indícios de que a pesquisa autobiográfica sobre essa temática, foi de extrema importância para o esclarecimento destes alunos, e para que eles pudessem construir um pensamento mais crítico sobre as influências da temática no cotidiano.

Palavras-chave – Pesquisa Autobiográfica. Drogas. Educação.

AUTOBIOGRAPHIC RESEARCH FOR DEBATE ABOUT DRUG THEME IN FUNDAMENTAL EDUCATION II

Abstract

This work was developed in the context of the Tutorial Education Program (PET) Connections of Knowledge Degrees in Mathematics, Physics, Biological Sciences and Chemistry, linked to the Federal University of Triangulo Mineiro (UFTM), seeking to attend the Tripod Teaching, Research and Extension. Of an interdisciplinary nature, the project entitled “Adolescent Drugs: Discussing Their Different Faces at Professor José Geraldo Guimarães Municipal School”, developed in the first semester of 2019 with students from the 6th to 9th grades of Elementary School aimed to use the autobiographical research as a self-reflective device on the theme Drugs. The authors supporting this work are Ribeiro (2018), Nagashima (2017), Cruz (2013), Cavalcante (2019), anchored in a perspective of sensitization of the different social and personal impacts of licit and illicit drug use. Thus, data collection, partial analysis and intervention in the context of the classrooms were performed through autobiographical research and narratives of the participating subjects, allowing the theory to work in an articulated manner. Survey data are still being analyzed. It is possible to observe how much the present theme is inserted in the daily life of these students and the difficulty they have to express themselves. Also noteworthy is the lack of perspective that students have about their future, because when asked, most did not know how to express their opinion about it. So far, the data give us clues that autobiographical research on this subject has been extremely important for the clarification of these students, and so that they could build a more critical thinking about the influences of the theme in daily life.

Keywords – Autobiographical Search. Drugs. Education.

Referências

CAVALCANTE, M. B. P. T.; ALVES, M. D. S.; BARROSO, M. G. T. **Adolescência, Álcool e Drogas: uma revisão na perspectiva da promoção da saúde.** Esc Anna Nery Rev. Enferm. v. 12, n. 3. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ean/v12n3/v12n3a24.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019

CRUZ, Maria Jesus Barreto. **Uso de drogas entre jovens e adolescentes da curiosidade á dependência.** 2013. 36 f. Tese (Doutorado) – Curso de Especialização em Atenção Básica A Saúde da Família, Universidade Federal de Minas Gerais, Diamantina, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Prevenção ao uso de drogas: a escola na rede de cuidados.** Brasília: Salto para o Futuro, 2013.

NAGASHIMA, Lucila Akiko; ZANATTA, Shalimar Calegari; BRANCO, Emerson Pereira**. O papel da escola no combate às drogas.** Educação, Cultura e Sociedade, Rio de Janeiro, p.616-631, 11 jul. 2017.

RIBEIRO, WA; ANDRADE, M; Cirino, HP; TEIXEIRA, JM; MARTINS, LM & Mariano, ES. **Adolescência, tabaco, álcool e drogas: uma revisão no olhar preventivo da educação em saúde na ESFe.** Revista Pró-UniverSUS. 2018 Jan./Jun.; 09 (1): 02-06.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E PRÁTICA DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Ana Paula de Souza Bonizário[1]
Váldina Gonçalves da Costa[2]

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – anapaulabonizario@gmail.com
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – valdina.costa@gmail.com

Sem financiamento

GT 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
O presente resumo refere-se à pesquisa bibliográfica acerca de trabalhos já publicados sobre a Alfabetização Matemática em âmbito nacional. A ideia de se realizar essa pesquisa surgiu a partir da necessidade de se conhecer um pouco mais sobre o processo de alfabetização matemática, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Mas o que seria alfabetizar matematicamente um aluno? Seria o processo de inserção do aprendiz em um universo de práticas sociais em que o número esteja envolvido? Ou quem sabe levar o aluno a refletir sobre os significados dos números, seus usos e contextos? Pensando nisso procurou-se por referências de estudiosos renomados a fim de que suas ideias e argumentos subsidiassem a presente pesquisa: Jean Piaget (1965), Maria Montessori (1965), Adair Mendes Nacarato (2011), Emilia Ferreiro (2001), Jamil Ferreira (2011), Constance Kamii (2001), Ocsana Danyluk (2002). O aluno que inicia o Ensino Fundamental tem contato com letras, números, códigos e sinais que formam o ambiente alfabetizador da sala de aula e à medida em que se apropria dos códigos linguísticos também tende a apreender a escrita da linguagem matemática. É um processo natural e que deve ser incentivado e devidamente conduzido pelo professor alfabetizador. Assim, a pesquisa teve como objetivo identificar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma

Sucupira os trabalhos que já realizados sobre Alfabetização Matemática e prática docente, e conhecer como os pesquisadores abordaram a temática. As palavras-chave de busca foram: “Alfabetização” e “Matemática” e foram encontrados cerca de 237 trabalhos. Em um segundo momento foi realizada outra busca acrescentando-se a palavra-chave “Prática Docente”. Houve um refinamento de resultados passando de 237 para 60 pesquisas realizadas. E após a leitura dos resumos desses trabalhos é importante ressaltar a forma como a Matemática foi abordada pelos diferentes autores das pesquisas lidas. Mesmo com as características de cada trabalho bem diferenciadas a disciplina é vista como uma das principais ciências da sociedade moderna e seu domínio como um diferencial na inserção da pessoa no mundo letrado. Os trabalhos consideram o indivíduo está matematicamente alfabetizado quando ele souber articular as habilidades e competências adquiridas por meio da aprendizagem dos números, sinais e operações aos usos sociais dos mesmos.

Palavras-chave – Alfabetização Matemática. Prática docente. Ensino Fundamental.

MATHEMATICAL LITERACY AND TEACHER PRACTICE: A SYSTEMATIC REVIEW

Abstract

This abstract refers to the bibliographical research about works already published on Mathematical Literacy nationwide. The idea of conducting this research arose from the need to know a little more about the process of mathematical literacy, in view of the expansion of elementary school to nine years. But what would mathematically literate a student be? Is the process of insertion of the learner in a universe of social practices in which the number is involved? Or perhaps lead the student to reflect on the meanings of numbers, their uses and contexts? With this in mind, we searched for references from renowned scholars so that their ideas and arguments could support this research: Jean Piaget (1965), Maria Montessori (1965), Adair Mendes Nacarato (2011), Emilia Ferreiro (2001), Jamil Ferreira (2011), Constance Kamii (2001), Ocsana Danyluk (2002). The student who starts elementary school has contact with letters, numbers, codes and signs that make up the literacy environment of the classroom and as he appropriates language codes he also tends to learn the writing of mathematical language. It is a natural process and should be encouraged and properly conducted by the literacy teacher. Thus, the research aimed to identify in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and Sucupira platform the works that have already been done on Mathematical Literacy and teaching practice, and to know how the researchers approached the theme. The search keywords were: “Literacy” and “Mathematics” and about 237 works were found. In a second moment another search was performed adding the keyword "Teaching Practice". There was a refinement of results from 237 to 60 searches performed. And after reading the abstracts of these works it is important to emphasize the way mathematics was approached by the different authors of the research read. Even with the characteristics of each work well differentiated, the discipline is seen as one of the main sciences of modern society and its domain as a differential in the insertion of the person in the literate world. The works consider the individual is mathematically literate when he knows how to articulate the skills and competences acquired by learning the numbers, signs and operations to their social uses.

Keywords – Mathematical Literacy. Teaching practice. Elementary School.

Referências

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. Porto Alegre: Sulina, Passo Fundo: Ediupf , 2002. 2ª ed.

FERREIRA, Jamil. **A construção dos números.** 2. ed. Rio de Janeiro: SBM, 2011.

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

KAMII, Constance. **A criança e o número.** Tradução de Regina A. Assis. 28. ed. Campinas: Papirus, 2001.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MONTESSORI, M. **Ideas generales sobre mi método**. 3. ed. Buenos Aires: Losada, 1965.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores (tradução, obra original de 1962).

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR NO CURSO DE DIREITO EM UBERABA

Diego Assunção Cunha[1]
Marilene Ribeiro Resende[2]

[1]Universidade de Uberaba – UNIUBE, diegoassuncao@hotmail.com
[2]Universidade de Uberaba – UNIUBE, marilene.resende@uniube.br

Sem financiamento

GT 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
As práticas pedagógicas realizadas no Ensino Superior do Curso de Direito em Uberaba podem ser compreendidas a partir da identificação de representações sociais de alunos sobre os instrumentos utilizados pelos seus professores. Essas práticas pedagógicas podem mostrar a concepção ou os fundamentos que norteiam essa prática. Tais práticas normalmente são voltadas para a formação de um aluno reprodutor de conteúdos ministrados, muitas com ênfase em decoração de lei e súmulas. No entanto, faz-se uma crítica a esse sistema dogmático do ensino jurídico, apresentando-se então uma proposta de um nova prática pedagógica, fundada na interpretação e análise crítica da lei, não apenas na reprodução do seu conteúdo. Analisa-se também o sistema de ensino jurídico como um todo, que prestigia a classificação dos alunos, com base em sua capacidade de memorização, o que culmina por gerar um individualismo exacerbado neste campo. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo compreender as Representações Sociais dos alunos dos Cursos de Direito em Uberaba, sobre as práticas pedagógicas desses professores. E como objetivos específicos: Descrever as formas pedagógicas adotadas no curso de Direito em Uberaba; Identificar os instrumentos avaliativos adotados no curso de Direito em Uberaba; Descrever o perfil sócio

demográfico dos participantes da pesquisa; Identificar na Proposta Pedagógica do Curso (PPC) no curso de Direito em Uberaba; Analisar as representações sociais dos referidos alunos. Esta pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, explicativa, toma como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a subteoria do Núcleo Central de Abric. Participarão deste estudo alunos dos períodos finais dos cursos de Direito em Uberaba. Para a coleta dos dados será utilizado um questionário com questões abertas e fechadas, a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, processada no *software* EVOC. A análise dos conteúdos das questões abertas estabelecerá categorias com base nos pressupostos de Bardin (2011). Espera-se que, com a identificação dessas representações, possa ser possível discutir e refletir questões relacionadas às práticas pedagógicas no Ensino superior de Direito.

Palavras-chave – Representações Sociais. Instrumento de avaliação. Ensino Superior.

PEDAGOGICAL PRACTICES OF THE TEACHER IN THE COURSE OF LAW IN UBERABA

Abstract

The pedagogical practices performed in the Higher Education Law School in Uberaba can be understood from the identification of students' social representations about the instruments used by their teachers. These pedagogical practices can show the conception or the fundamentals that guide this practice. Such practices are usually geared toward the training of a student reproducer of taught content, many with an emphasis on law decoration and overviews. However, a critique of this dogmatic system of legal education is made, thus presenting a proposal for a new pedagogical practice, based on the interpretation and critical analysis of the law, not only on the reproduction of its content. It also analyzes the legal education system as a whole, which honors the classification of students based on their ability to memorize, which culminates in generating an exacerbated individualism in this field. Given this, this research aims to understand the Social Representations of students of Law Courses in Uberaba, about the pedagogical practices of these teachers. And as specific objectives: Describe the pedagogical forms adopted in the law course in Uberaba; Identify the assessment tools adopted in the law course in Uberaba; Describe the socio-demographic profile of the research participants; Identify in the Pedagogical Proposal of the Course (PPC) in the law course in Uberaba; Analyze the social representations of these students. This quanti-qualitative and explanatory research takes as its theoretical-methodological framework the Moscovici Theory of Social Representations and the sub-theory of the Abric Central Nucleus. Students of the final periods of law courses in Uberaba will participate in this study. For data collection will be used a questionnaire with open and closed questions, the TALP – Free Word Association Technique, processed in the EVOC software. Content analysis of open questions will establish categories based on the assumptions of Bardin (2011). It is hoped that with the identification of these representations, it will be possible to discuss and reflect issues related to pedagogical practices in higher education of law.

Keywords – Social Representations. Evaluation instrument. Higher education.

Referências

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UBERABA-MG

Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva[1]
Lidiana Simões Marques[2]
Orlando Fernández Aquino[3]

[1]Universidade de Uberaba – UNIUBE, rafinhamariane@hotmail.com
[2]Universidade de Uberaba – UNIUBE, lidianam@hotmail.com
[3]Universidade de Uberaba – UNIUBE, orlando.aquino@uniube.br

Sem financiamento

GT 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
O objeto da investigação é o diagnóstico de necessidades de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública Municipal de Uberaba, MG. O problema da pesquisa formula-se da seguinte maneira: Quais são as necessidades de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Uberaba, MG? Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é identificar as necessidades de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Uberaba, MG. A metodologia está composta por três métodos correlacionados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, esta última mediante a aplicação de questionário a uma amostra de professores dos anos inicias do ensino fundamental de Uberaba, MG. A análise dos dados realizou-se por meio de análise fatorial, numa abordagem quantitativa. A pesquisa aspira a contribuir com a melhoria das propostas da rede municipal de Uberaba, MG, para a formação continuada dos professores do ensino fundamental e, em consequência, a melhora da qualidade da educação no município.

Palavras-chaves – Formação continuada. Necessidades de formação. Diagnóstico de necessidades de professores.

TRAINING NEEDS OF TEACERS OF THE MUNICIPAL NETWORK OF UBERABA-MG

Abstract
The object of the investigation is the diagnosis of continuing education needs of teachers of the early years of elementary school of the public school of Uberaba, MG. The research problem is formulated as follows: What are the continuing education needs of teachers in the early years of elementary school in Uberaba, MG? Thus, the general objective of the research is to identify the continuing education needs of teachers in the early years of elementary school in the municipal network of Uberaba, MG. The methodology consists of three correlated methods: bibliographic research, documentary research and field research, the latter by applying a questionnaire to a sample of teachers from the early years of elementary school in Uberaba, MG. Data analysis was performed through factor analysis, in a quantitative approach. The research aims to contribute to the improvement of the proposals of the municipal network of Uberaba, MG, for the continuing education of elementary school teachers and, consequently, the improvement of the quality of education in the municipality.

Keywords – Continuing education. Training needs. Diagnosis of teachers' needs**.**

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

ALUNOS BOLSISTAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): O QUE É SER PROFESSOR E QUAL É A VISÃO DELES SOBRE O SEU PAPEL NO PROGRAMA?

Roberta Costa[1]
Martha Maria Prata Linhares[2]

[1]EEST, roberta.costa@uberabadigital.com.br
[2]UFTM, martha.prata@gmail.com

Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

GT: 03 Formação e desenvolvimento profissional docente

Resumo
A proposta desse trabalho é apresentar reflexões de um grupo de alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) sobre o que é ser professor e qual é o seu papel no PIBID. Sete alunos bolsistas do PIBID/ Matemática de uma universidade localizada no Triângulo Mineiro foram convidados a participar de um encontro onde realizou-se uma entrevista coletiva com perguntas abertas. Para a análise dos dados utilizamos o software IRaMuTeQ (Interface de R pourles Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). A análise dos dados trouxe à tona aspectos como a importância do trabalho do professor supervisor como coformador desses alunos bolsistas, a valorização da formação integrada, da transformação didática, da atitude e do desenvolvimento profissional dos alunos bolsistas.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Aluno Bolsista. Desenvolvimento Profissional Docente.

SCHOLARSHIP STUDENTS OF THE INSTITUTIONAL PROGRAM FOR INITIATION SCHOLARSHIPS TEACHING (PIBID): WHAT IS IT TO BE A TEACHER AND WHAT IS THEIR VIEW ON THE YOUR ROLE IN THE PROGRAM?

Abstract
The purpose of this paper is to present reflections from a group of scholarship students from the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) about what is to be a teacher and their role in PIBID. Seven PIBID / Mathematics scholarship students from a university located in the Triangulo Mineiro were invited to attend a meeting where a press conference with open questions was held. For data analysis, we used the software IRaMuTeQ (R interface for Multidimensional Analysis of Textes and Questionnaires). Data analysis brought to light aspects such as the importance of the work of the supervising teacher as co-trainer of these scholarship students, the appreciation of the integrated education, the didactic transformation, the attitude and the professional development of the scholarship students.

Key-words – Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship Student. Teacher Professional Development.

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Elivelton Henrique Gonçalves

Universidade Federal de Uberlândia, eliveltonhg@hotmail.com

Sem financiamento

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo

Este texto visa apresentar o cenário de investigação e os principais resultados de uma pesquisa de mestrado concluída em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tal pesquisa foi conduzida pela seguinte questão: como as Tecnologias Digitais (TD) são metodologicamente abordadas pelos professores no Curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Uberlândia? Como objetivos, foram propostos: analisar como professores organizaram o ensino das suas disciplinas abordando as TD, e analisar como os licenciandos e tutores avaliaram essa abordagem. Como metodologia, a partir da abordagem da pesquisa qualitativa, realizou-se Entrevista com professores e propôs-se Questionários aos licenciandos e tutores. Os resultados evidenciaram a importância da proposição de situações formativas que não apenas apresentem as TD aos licenciandos, mas, também, que permita-os construir conhecimentos sobre sua integração, enquanto ferramentas de ensino, na sala de aula de Matemática.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tecnologias Digitais. Formação de professores de Matemática.

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHER EDUCATION OF DISTANCE EDUCATION

Abstract
This text aims to present the research scenario and the main results of a master's research completed in 2018 in the Graduate Program in Education of the Federal University of Uberlândia. The question that guided the research was: how are Digital Technologies (DT) methodologically approached by professors of undergraduate studies in Mathematics by distance modality at the Federal University of Uberlândia? The objectives were: to analyze how the professors organized the teaching of their subjects approaching DT, and to analyze how the undergraduates and tutors evaluated this approach. As a methodology, based on the qualitative research approach, we conducted an interview with teachers and proposed questionnaires to undergraduates and tutors. The results showed the importance of proposing formative situations that not only present the TD to the undergraduates, but also allow them to build knowledge about their integration as teaching tools in the Mathematics classroom.

Keywords – Distance Education. Digital Technologies. Pre-Service Teacher Education.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DEMANDAS E DESAFIOS

Leide Vânia Vieira Duarte Frazão[1]
Geraldo Gonçalves de Lima[2]
Paula Teixeira Nakamoto[3]

[1]IFTM-Campus Avançado Parque Tecnológico – Uberaba, leidefrazao@hotmail.com
[2]IFTM-Campus Avançado Parque Tecnológico – Uberaba, geraldo@iftm.edu.br
[3]IFTM- Campus Avançado Parque Tecnológico – Uberaba, paula@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT 03: Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a formação do docente na Educação Profissional e Tecnológica e analisar os limites e desafios que, as demandas advindas das tecnologias, tem apresentado ao cenário educacional. Justifica-se pela necessidade de realizar um levantamento das pesquisas já elaboradas por outros pesquisadores acrescentando ou enriquecendo o trabalho proposto. O percurso metodológico consubstanciou-se na pesquisa bibliográfica, com foco no levantamento das contribuições teóricas de autores como Cunha, Kuenzer, Machado, Ciavatta, e Moran. Considerando a grande contribuição das tecnologias para aprendizagens mais significativas, buscou-se responder aos questionamentos: como se dá a formação do docente da EPT, e quais os limites e desafios enfrentados pelos docentes que atuam na EPT? Concluiu-se que, para que a educação possa cumprir sua finalidade de formar cidadãos críticos, reflexivos, atuantes e ativos na sociedade é preciso repensar a formação inicial e continuada dos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica,

bem como buscar uma reestruturação dos currículos escolares a fim de que possam atender as especificidades do processo de aprendizagem na contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação. Aprendizagem. Tecnologias.

TEACHER EDUCATION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: LIMITS AND CHALLENGES

Abstract: the present article “with the objective of reflecting on a teacher’s training in Profissional and Technological Education and analyzing the challenges and possibilities that, as required by technology, have been presented to the educational center. The need to carry out a survey of fisheries prepared by other fishermen accruing or enriching or working purpose is justified. Or methodological course consubstanciou-se na bibliographical research, with focus not raising theoretical contributions of authors such as Cunha, Kuenzer, Machado, Ciavatta, and Moran. Considering the great contribution of technologies for more significant apprenticeships, I would like to answer the questions: how do you give training to the teacher of EFA, what are the limits and challenges faced by the teachers who are responsible for EFA? It was concluded that, in order for education to meet its final purpose of forming critical, reflective, attentive and attentive courses, it is necessary to rethink two teachers initially who are trained in Professional and Technological Education, such as looking for a restructuring of two curricula. schoolchildren so that they can attend to the specificities of the learning process in contemporary times

Keywords – Formation. Education. Learning. Technologies.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

O PERFIL DO PROFESSOR DO ICTE/UFTM E SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO

Terezinha Severino da Silva[1]
Marilene Ribeiro Resende[2]

UNIUBE/UFTM, terezinha.silva@uftm.edu.br
UNIUBE, Marilene.resende@uniube.br

GT 03: Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
O presente artigo apresenta a análise descritiva de uma parte da tese de doutorado, envolvendo a caraterização dos participantes da pesquisa e as suas expectativas em relação a um processo formativo que será realizado na forma de uma pesquisa colaborativa. Duas questões orientaram este estudo inicial: Quem é o professor do ciclo comum dos cursos de engenharia do Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas – ICTE da UFTM? Quais são as características da função docente no ciclo comum desses cursos – seus aspectos pedagógicos, profissionais e humanos? Assim, o objetivo é apresentar os resultados de uma pesquisa que buscou caracterizar o docente do ICTE/UFTM, vida acadêmica e experiência profissional e levantar elementos para a proposta de formação continuada desses docentes. Os dados foram coletados por meio de entrevista feita com 24 professores que ministram aulas no ciclo comum do ICTE. Apontam que os professores entrevistados têm a docência como profissão, porém sua formação inicial se deu em várias áreas, em sua maioria, não do magistério. Apontam, também, para a necessidade de formação pedagógica para a qual os participantes mostram-se motivados, porém as suas expectativas trazem uma preocupação de que ela se articule à sua prática.

Palavras-chave – Formação de professores. Necessidades Formativas. Caracterização do docente.

Abstract
This article presents the descriptive analysis of a part of the doctoral thesis, involving the characterization of the research participants and their expectations regarding a formative process that will be carried out in the form of a didactic collaborative perspective. Two questions guided this initial study: Who is the professor of the common cycle of the engineering courses of the Institute of Technological and Exact Sciences – ICTE of UFTM? What are the characteristics of the teaching function in the common cycle of these courses – their pedagogical, professional and human aspects? Thus, the objective is to present the results of a research that sought to characterize the ICTE / UFTM teacher, academic life and professional experience and to raise elements for the proposal of continuous training of these teachers. The data were collected through an interview with 24 teachers who teach classes in the ICTE joint cycle. They point out that the teachers interviewed have teaching as a profession, but their initial training took place in several areas, mostly not the teaching profession. They also point to the need for pedagogical training for which the participants are motivated, but their expectations bring a concern that it is articulated to their practice

Keywords – Teacher training. Formative Needs. Teacher Characterization

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO NA UFTM

Eliana Helena Corrêa Neves Salge[1]
Julio Cesar Oliveira Bernardo[2]

[1]UFTM, eliana.salge@uftm.edu.br
[2]UFTM, julio.bernardo@uftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente.

Resumo
A formação docente é uma complexa dimensão pedagógica. A partir de referenciais legais e teóricos que discorrem sobre a formação pedagógica de professores da Educação Superior, este trabalho abordará Programa de acolhimento e recepção de docentes iniciantes na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Perpassa experiência de formação pedagógica com docentes em estágio probatório, em obediência à normativa interna que instituiu a obrigatoriedade dessa ação. O objetivo principal é analisar programa de recepção a docentes universitários iniciantes na UFTM, denominado “Bem-vindo, Professor”. É um relato de experiência, também com sustentação de pesquisa documental, observação assistemática e análise qualitativa. Será demonstrada a viabilidade de assessoramento pedagógico aos docentes nesse momento de suas carreiras. Apresenta resultados ainda parciais, está em execução, mas permite constatar que ações coletivas de formação pedagógica para professores dos cursos de graduação, em estágio probatório, já reúnem grandes possibilidades de êxito para a docência e o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave – Formação pedagógica docente. Cursos de graduação. Estágio probatório.

PEDAGOGICAL TRAINING OF PROFESSORS AT THE PROBATIONARY STAGE IN THE UFTM

Abstract
Educational training is a complex pedagogical dimension. From legal and theoretical references that discuss about the pedagogical formation of college professors, this paper will approach about the Program of welcoming of beginning professors at the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM). Performs experience of educational training with professors in their probationary stage, in a compliance with the internal rules that instituted the obligation of this action. The main purpose of this is to analyze a reception program for beginning college professors at UFTM, called “Welcome, Professor”. It is an experience report, also supported by documentary research, unsystematic observation and qualitative analysis. The feasibility of pedagogical advice to teachers at this moment of their careers will be demonstrated as well. It is presents partial results, that is in underway, but it shows that collective actions of pedagogical formation for college professors, in probationary stage, already bring great possibilities of success for the teaching profession and the teaching-learning process.

Keywords – Educational training. Undergraduate courses. Probationary stage.

GT: 03 TRABALHOS COMPLETOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Cláudia Lúcia Carneiro [1]
Carlos Eduardo Stante Gomes [2]
Bruno Inácio da Silva Pires [3]

[1] Universidade Federal do Triangulo Mineiro – UFTM.claudialuciacarneiro@gmail.com
[2] Universidade Federal do Triangulo Mineiro – UFTM. kadueduka@hotmail.com
[3] Universidade Federal do Triangulo Mineiro – UFTM. brunoinacio2005@hotmail.com

Sem financiamento

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
O presente estudo foi elaborado com a finalidade de apresentar reflexões acerca das perspectivas atuais e desafiadoras da formação de professores. O eixo principal deste artigo fundamenta-se na estruturação desse processo nas escolas. É um assunto que não se esgota, e necessita estar em constantes discussões, pensando no profissional que lida diretamente com os alunos. O professor constitui o maior trunfo da escola, necessita atualizar-se e assim mantém em constante transformação, apresentando diferentes desempenhos na sua carreira. O estudo teve como objetivo principal refletir sobre a formação docente com foco na formação inicial e continuada com um viés criativo e desafiador, especificamente no que se refere aqueles que atuam diretamente nessa concepção. A metodologia aplicada consiste em uma pesquisa qualitativa, com investigação científica no referencial bibliográfico da formação continuada. O objetivo não é contabilizar resultados, mas compreender determinada problemática em que utilizou a coleta de dados bibliográficos. Achados da pesquisa mostram a relevância dessa pesquisa como aspecto chave para nortear a prática da formação de professores nas escolas.

Palavras-chave – Formação de Professores. Pedagogo. Educação. Desafios.

TEACHER TRAINING: CHALLENGES AND PROSPECTS

Abstract
This study was designed to present reflections on the current and challenging perspectives of teacher education. The main axis of this article is based on the structuring of this process in schools. It is a subject that does not end, and needs to be in constant discussions, thinking about the professional who deals directly with students. The teacher is the greatest asset of the school, needs updating and thus keeps changing, presenting different performances in his career. The main objective of the study was to reflect on teacher education focusing on initial and continuing education with a creative and challenging bias, specifically with regard to those who act directly in this conception. The applied methodology consists of a qualitative research, with scientific investigation in the bibliographic framework of continuing education. The goal is not to account for results, but to understand certain issues in which the bibliographic data collection was used. Research findings show the relevance of this research as a key aspect to guide the practice of teacher education in schools.

Keywords – Teacher training. Pedagogue. Education. Challenges.

Introdução

O tema formação de professores sempre é palco de calorosas discussões e embates, principalmente quanto à qualidade e potencialidades que essa formação proporciona. No que se refere as potencialidades da Formação Continuada de Professores (FC),Freire (1997) menciona que:

> Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1997).

Segundo Libâneo (2004, p. 34-35), a FC de professores se justifica:

> Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (LIBÂNEO, 2004, p. 34-35).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

> Art.67 – os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão

> sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas (BRASIL, 1996).

Percebe-se então que a própria LDB 9394/96 já previa a valorização da Formação Continuada de Professores (FC). O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001, p.95) revela a FC dos professores como uma das formas de valorização do magistério:

> É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2001, p. 40).

Dentre os principais temas que vem norteando o contexto educacional atualmente, a formação de professores talvez tenha sido um dos mais relevantes e ao mesmo tempo desafiador uma vez que as perspectivas educacionais, assim, como as escolas necessitam acompanhar o processo de evolução ao qual temos nos deparado neste século.

A formação de Professores tem se modificado ao longo dos anos, aliado ao contexto politico, cultural, e histórico. Nesse sentido Nóvoa (2014), acrescenta que é preciso que os professores regressem ao cenário educacional. Portanto, a formação dos professores é uma profissão complexa. Muitos são os desafios que perpassam o cenário de formação de professores.

Libâneo (2006) acrescenta que para formar esse profissional num único curso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. Nesse sentido nota se a necessidade de ênfase nos processos de formação continuada, sendo um alicerce para atuação docente.

Cabe-nos a seguinte reflexão: os cursos de formação de professores conseguem dar conta de formar um profissional por inteiro, ou ainda um profissional que possa atuar nas diversas faixas etárias e a qual ele sai habilitado? O presente estudo baseia se na formação do professor, o qual nos leva a outra reflexão: é importante pensar ou investir na formação continuada, visto a amplitude de conhecimentos gerais que permeiam a formação inicial?

Atualmente tem se refletido as novas práticas, metodologias e discussões sobre a formação de professores, tornando se necessário investir na carreira, buscar a formação, estar constantemente atualizado, principalmente para se conhecer mais a fundo o aluno e suas diversidades, no que se relaciona principalmente a aprendizagem. É a partir de uma reflexão crítica, uma auto formação, uma mudança de paradigma, que torna se possível reconhecer no professor mudanças significativas que vão permear a atuação.

O artigo está estruturado em dois pontos centrais que abarcam: a formação de professores avanços e propostas de criação, a aprendizagem e a criatividade que permeiam a formação do professor. O objetivo central deste texto centraliza se em destacar um panorama da formação docente, desde a formação inicial até a formação continuada com um viés criativo e desafiador.

Como metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa a qual é um método de investigação científica com foco no objeto analisado, estudando suas particularidades de acordo com o caso, o objetivo não é contabilizar resultados/ quantidades, mas compreender determinada problemática, em que utilizou como coleta de dados bibliográficos.

Segundo Marconi e Lakatos (2013, p.25) a pesquisa bibliográfica refere-se a "[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema". De modo complementar, Alves (2007), destaca que a pesquisa qualitativa tem por característica a busca pela captação do fenômeno em sua extensão total, além de elencar as possíveis variações existentes e assim transmitir o verdadeiro sentido da questão abordada construindo um quadro teórico geral.

Formação de professores: avanços e propostas

A formação dos professores é um desafio e ao mesmo tempo uma responsabilidade pública para a maioria dos países que buscam melhorar a qualidade da educação. Orienta-se levar em consideração o aspecto histórico, de modo que possa perceber os desdobramentos que ocorreram ao longo do tempo para compreendermos a situação que nos encontramos atualmente e os desafios. Há mudanças no contexto histórico e na legislação, que trouxeram perspectivas, críticas e novas demandas para o século XXI. Partindo desse pressuposto é coerente dizer que "não há atualidade nacional que não seja processo histórico" (FREIRE, 2012, p. 25) diante do processo que pretendemos repensar no contexto educacional, com foco na Formação Permanente de Professores.

Fazendo uma retrospectiva em relação a questão da Formação de Professores é importante analisar a questão pedagógica juntamente com as transformações sociais que autuaram em cada época na sociedade brasileira. No ano de 1827 apareceu a preocupação pela primeira vez com a Formação de Professores, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras. O ensino nessas escolas, deveria ser recíproco, os professores eram treinados pelo método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Daí, a necessidade de preparo didático, sem fazer nenhuma referência a questão pedagógica.

A partir desse período percebe-se a diversidade de modelos de formação docente ao longo do contexto histórico, iniciando nas universidades e algumas instituições de ensino superior que deram continuidade nas Escolas Normais, que preparavam para a formação dos professores primário, no Ensino Fundamental. Ocorreram propostas e mudanças nas instituições com a publicação da Lei n. Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para os cursos de Formação de Professores.

Assim como as demais profissões, é elementar pensar em uma formação específica, curso superior, especialização, formação continuada, para se obter conhecimentos inerentes à prática educativa. É relevante, sob esta ótica, levar em conta que formar professor, ou ser um professor, vai muito além do senso comum. É preciso reconhecer as metodologias de ensino, o aluno que chega às mãos do professor, os conteúdos a serem abordados: as metodologias de ensino, as habilidades a cada fase do desenvolvimento, enfim, são vários os aspectos pedagógicos

influenciando diretamente a profissão docente. Nóvoa (2009, p. 12), em seu discurso complementa tais indagações afirmando que: “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes”.

Para contribuir com a melhoria da qualidade da educação é oportuno repensar a formação de modo mais integrado e em novas bases, sem pensar somente nessa representação tradicional da estrutura curricular e de acordo com as condições institucionais. No contexto atual é imprescindível motivar e elaborar junto aos educando os conhecimentos básicos construídos com significado para os alunos e oportunizar o sentido da aprendizagem, realizando práticas que estão de acordo com o interesse e cotidiano desses aprendizes.

Para Tardif e Lessard (2005), o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. É necessário profissionalizar a docência, estar apto a formação e buscar espaços na construção da identidade profissional dos professores. É conveniente repensar a dimensão afetiva do professor-aluno e ao mesmo tempo criar um espaço de ensinar a pensar a partir da sua própria prática, de modo que tenham realmente a oportunidade de reconhecer o conjunto de habilidades que são essenciais para a docência.

Voltando nosso olhar para Formação Continuada, é válido lembrar que seus processos iniciais acontecem dentro do espaço escolar juntamente com os pedagogos, e se estendem as redes de ensino com formações mais especificas e especializadas. Neste âmbito, torna se fundamental que as resoluções sejam pensadas no coletivo, alicerçando junto ao grupo de professores as prioridades e temas que constam num plano de ação inserido no Projeto Político Pedagógico da escola.

Nesse projeto de Formação Continuada é oportuno constar as necessidades dos professores, de acordo com o objeto de estudo e as soluções para investir no desenvolvimento profissional dentro de cada área.

Libâneo traz reflexões na perspectiva da formação continuada:

> [...] a ideia-chave de formação continuada é: pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. (LIBÂNEO, 2004, p. 34-35)

Nessa perspectiva é preciso que o professor seja desafiado a pensar sobre a sua adesão pessoal, buscando o sentido da sua formação e saber que a história é escrita em permanência, estando em constante evolução diante da construção do saber. O professor do Magistério que atua na educação, quando instigado por propostas efetivas, essencialmente passa a reconhecer a necessidade de: conhecer o espaço, considerar o seu entorno e articular o seu conhecimento, de modo que a sua prática seja baseada na sua formação, combinando o pedagógico e o domínio do conteúdo.

Neste sentido, a prática aplicada a partir dos interesses dos alunos aliada a Formação Continuada em serviço, torna se capaz de atender as necessidades dos docentes em consonância com sua realidade, criando-se um interesse coletivo e significando a Formação Continuada, a partir das propostas realizadas com os estudos na escola. Esse trabalho participativo, colaborativo, coletivo torna-se significativo a partir de práticas realizadas com filmagens, registros, escritos, diários, depoimentos de pais e relatórios que contribuam para criação de um banco de dados e análise do material tornando o momento de estudo mais reflexivo para os professores. Portanto, uma formação continuada integrada e contextualizada.

Nóvoa (1991) reforça tais reflexões destacando, a importância da articulação de todo conjunto escolar com a proposta pedagógica:

> [...] articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p.30).

A tarefa de oportunizar momentos reflexivos e que realmente revelam a necessidade de uma transformação parece estar cada vez mais distante para atender as necessidades das crianças da educação, visto que as mesmas necessitam de uma proposta de ensino e preparo baseado numa cultura pedagógica, sendo formadas integralmente, porém o que permeia muitas vezes são propostas baseadas em modelos e conteúdos culturais-cognitivos, para atender as exigências pedagógicas.

É indispensável, neste momento, repensar a estrutura também da formação inicial, as quais refletem diretamente na continuada, dos conteúdos específicos que são ministrados nos cursos de licenciaturas sem o preparo didático-pedagógico, o que tem se refletido diretamente nas escolas, em muitos momentos apenas para atender o Projeto Político Pedagógico. Essas condições vêm sendo arrastadas dificultando uma formação adequada, servem como falta de estímulo e muitos professores deixam de investir na sua própria formação docente e continuidade aos estudos.

É preciso refletir o problema da qualidade da formação de professores, não sendo apenas como uma mera carga horária, portanto vê-la como um caminho para dar significado à profissão docente tornando-a mais atraente e reconhecida diante de tantas dificuldades, desvalorização e socialmente sensível a questão salarial.

Ao mesmo tempo em que se discute a questão salarial e oportuno destacar a necessidade de melhores condições de trabalho, a valorização do investimento com recursos pedagógicos e a qualificação do profissional em uma única escola. O mercado de trabalho é competitivo e ao mesmo

tempo requer mudanças essenciais para mudar o perfil do nosso profissional que atua na educação, mas torna se primordial voltar o olhar para as necessidades do professor que está na docência. Estar na docência, não é uma vocação, precisa ter uma formação inicial do ser e fazer parte da sua construção de vida.

Aprendizagem e criatividade na formação de professores

A palavra Formação de Professores traz a ideia de desenvolver-se na sua vida pessoal e também no campo profissional, entendendo que esse processo de formação deve estar relacionado com a capacidade e a vontade de desenvolvimento do indivíduo.

Nóvoa (1995) elucida seus pensamentos a respeito do desenvolvimento pessoal no processo de formação do professor, refletindo que tem sido ignorado o desenvolvimento pessoal, muitas vezes confunde-se formar e formar-se e ainda reforça que estar em formação implica um investimento pessoal.

Nesse sentido, é preciso que o professor tenha vontade de construir novas experiências, estar aberto a inovações, elaborar conceitos a partir de suas vivências que excedam o espaço da sala de aula, buscar novos espaços e perspectivas para formar-se no campo do desenvolvimento humano global.

É importante para o profissional de a educação ter a noção da relevância da sua formação pessoal e investir na sua vida profissional ao longo de sua carreira. Com essa visão terá a oportunidade de fazer uma reflexão crítico-reflexiva, manter a sua auto formação participativa e investir nos seus projetos, criando a sua identidade enquanto pessoa e profissional da área que atua.

Com a mudança de postura dos docentes, com fundamentação teórica da prática já experimentada e contextualizada, é possível ter mudanças significativas na sala de aula a partir dos estudos realizados na Formação Continuada.

Shulman (2014), fortalece tais perspectivas afirmando que Formação de Professores não se doutrina, não se treina, não se faz prescrições, educa-se para a reflexão sobre a sua prática. É nessa perspectiva, que analisamos essas considerações e práticas para propor escolhas e ações futuras na sala de aula.

Cada um tem a sua maneira própria de ver o mundo e refletir sobre suas experiências de vida pessoal. O professor ao desenvolver um trabalho coletivo numa Formação Continuada passa a valorizar diferentes culturas, desperta para outros pontos de vistas e compartilha novas práticas, buscando a construção de novos conhecimentos aliados a teoria. O saber docente é construído a partir da sua prática e pode-se dizer então, que está em processo contínuo ao longo de toda a sua carreira profissional.

Quando dizemos Formação de Professores podemos elencar uma gama de palavras que retratam a experiência de cada um, a sua história pessoal, a reflexão da sua prática, ao trabalho coletivo, a ação participativa, ao perfil do profissional da educação e a aplicação da prática relacionada a teoria aprendida ao longo dos currículos. Podemos concluir então que, é um processo cíclico com ação, reflexão e formação, que necessitam desse movimento ao transformar, criar, inovar, formar-se para mobilizar conceitos e teorias, na tentativa de criar mudanças e reflexões ao longo de nossa experiência.

Tardif (2001, p.34) coloca que"[...] o saber profissional dos docentes não é um corpo homogêneo de conhecimentos, mas uma larga diversidade de conhecimentos aplicando vários tipos de competências". Assim podemos dizer que, o professor planeja suas aulas, organiza e aplica diversas atividades a partir da sua experiência pessoal, cultural e atuação em sala de aula.
Ao mesmo tempo ele é capaz de socializar com outros profissionais fazendo uma análise do seu trabalho, poderá refletir e mudar a sua prática após uma avaliação reflexiva e propor novos caminhos para sua atuação profissional. Nessa perspectiva, conclui-se que o saber docente é construído ao longo de uma carreira profissional com amadurecimento, evolução e continuidade em toda sua vida pessoal e profissional.

O tema Formação de professores tem sido um desafio grande para as escolas comprometidas com o processo de aprendizagem dos alunos e envolvimento dos profissionais da educação. Muito se precisa buscar, para avançar e conquistar nesse caminho, mas é fato pensar em algo inovador, que traga momentos de partilha, de conquistas vivenciadas e reflexões a partir do processo de aprendizagem vivenciado coletivamente.

A Formação de Professores permeia outro caminho essencial, fazer o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação, neste momento adentraram outras possibilidades, como forma de diversificar os recursos para criar ambientes virtuais, filmagens em salas, vídeos com práticas inovadoras, criação de séries com depoimentos de professores, animações contando histórias a partir das aulas de observação, refletindo a prática em formatos e espaços diferenciados.

Masetto e Abreu (1990, p.6) já nos falavam usando o termo aprender e empregavam os verbos buscar, rever, adquirir, adaptar, descobrir e modificar:

> Já quando falamos em "aprender" entendemos: buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significados nos seres, fatos e acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos_ verbos que apontam para o aprendiz como agente principal e responsável pela sua aprendizagem. As atividades estão centradas no aprendiz (aluno), em suas capacidades, possibilidades, oportunidades, condições para que aprenda.

É importante ressaltar que para modificar atitudes e comportamentos, precisa se ter uma vontade pessoal do profissional que acredita que a todo o momento somos requisitados a aprender algo novo, podendo dizer que é um processo sem fim.

Nesse momento necessitamos de professores envolvidos com a educação, que tenham um compromisso com a aprendizagem e vejam a necessidade de mudança. Para atender esse aspecto é preciso desconstruir modelos e colocar–se aberto a mudanças como um profissional da aprendizagem, que acredita numa educação criativa e transformadora. Nessa perspectiva, alunos e professores vão se descobrindo, percebem a utilidade de ferramentas auxiliares na prática pedagógica, criam vínculos e ao mesmo tempo passando a sentir parte da história e fundadores da sua trajetória.

Ao propor uma prática pedagógica pensando em uma aprendizagem dialógica baseada na experiência de vida, dos relatos de vida pessoal e dinamização da cultura dos educandos propõe-se a prática dos professores aliada as tecnologias da informação e arte, fazendo uma reflexão que possa ser o ponto de partida para reorganização da proposta de Formação Continuada. Freire traz

nos seus estudos a necessidade de uma educação transformadora e criativa, em que estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade. Pensando assim, devemos buscar uma transformação criadora no ato de oportunizar e vivenciar a Formação Continuada em Serviço.

Nota-se hoje que o uso das tecnologias de informação e a arte tem uma estreita relação a prática docente, mas poderia ser algo inovador, de fortalecimento dessa proposta para dinamizar os processos criativos, reflexivos e de construção coletiva na formação docente. Nessa nova concepção, são características dessa transformação nas habilidades requeridas dos docentes:

> Dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; auxiliar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue se conduzir sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos, fazendo a ponte com outras situações análogas. (MASETTO, 2003, p. 49).

Assim, ao propor que aconteçam essas mudanças na Formação Continuada sugerimos a prática do diálogo entre profissionais de diferentes áreas com a realização de projetos interdisciplinares, diversificar as ferramentas com o uso da tecnologia e das oficinas de animação, na intenção de garantir um processo criativo e lúdico, na re elaboração de conhecimentos e da aprendizagem. Pensando nessa perspectiva, o conhecimento do aluno estará muito mais aguçado diante de novas experiências e práticas, além do que o professor poderia conseguir com as avaliações.

Tem-se analisado sobrea Formação de Professores em relação aos processos de transformações nas escolas que envolvem o fazer, o pensar e o refazer fazendo-se presentes na cultura de trabalho colaborativo. È nessa perspectiva que o trabalho é desenvolvido na colaboração, na reflexão e na produção coletiva. Com essas reflexões, pode-se dizer que temos muito que aprender na atuação dos professores e na própria gestão dos encontros em que todos aprendem e trazem contribuições importantes ao novo cenário educacional.

Considerações finais

Diante das reflexões e discussões estabelecidas neste trabalho, é possível analisar as transformações sociais em relação à Formação de Professores, que processaram em alguns períodos na sociedade brasileira. A Formação docente apresenta se como uma constante na vida do profissional da educação, portanto há muito que discutir a respeito da qualidade da Formação dos Professores como elemento fundamental no encaminhamento da práxis.

O professor não é fonte exclusiva do saber. É necessário ter em mente sua posição de facilitador do saber, aquele que abre os caminhos para aprendizagem, deixando de lado a ideia de ser o centro principal da rede de informações.

Com essa visão estimula-o por meio da Formação de Professores conhecer novas práticas pedagógicase familiarizar-se com outras ferramentas, dinamizando a aprendizagem dos alunos.

Não há mudanças sem riscos, há a necessidade de garantir o interesse dos professores levando em consideração o seu aperfeiçoamento e sua habilidade para pensar sobre o ensino, baseada no conhecimento diante da complexidade do processo pedagógico.

Portanto, tão relevante quanto pensar na Formação de Professores ou em políticas públicas referidas a Formação de Professores, é importante refletir sua atuação profissional e sua formação ao longo da carreira profissional, enquanto agentes críticos, reflexivos, conscientes de sua importância na sociedade e capazes de opinar e interferir em diferentes contextos da sociedade. É essencial que esse profissional saiba construir e reconstruir sua prática.

Assim conclui se a necessidade de maiores e mais amplas discussões acerca da proposta deste estudo, assimcomo estas inicialmente apresentadascom a temática formação de professores e seus desdobramentos no que se refere à atuação docente. Visto que se trata de um tema que permeia constantes mudanças, atualizações e inovações assim como a realidade escolar a qual o Professor se depara diariamente tem papel fundamental.

Referências

ALVES, M.. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

BORSA, Juliane Callegaro. **O Papel da Escola no Processo de socialização infantil.** Disponível em: www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf. Acesso em: 23 de Janeiro de 2019.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer:** uma proposta curricular de educação infantil. Petrópolis: Vozes, 1994. 215p.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira,** 1956. ROMÃO, Eustáquio (Org.).São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

HOUSSAYE, J. Et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2013.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO E ABREU. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**São Paulo: MG Ed. Associados,1990.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Campo Grande: OMEP, 2014.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice, LESSARD Claude, GAUTHIER, Clemot. **Formação dos professores e contextos sociais-perspectivas internacionais.** Portugal: Porto,2001.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

PIBID-MATEMÁTICA NA ESCOLA RURAL: UM OLHAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Damares Cristina Fátima da Silva

EMTM, damarescristina@hotmail.com

Agência de financiamento: CAPES

GT: 03 Formação e desenvolvimento profissional docente

Resumo
O presente estudo apresenta as análises das primeiras atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do subprojeto Matemática, em uma escola rural de Uberaba – MG, apontando as contribuições do programa na constituição do ser professor, reflexões sobre a prática e o desenvolvimento do conhecimento matemático. Para efetivar a pesquisa realizou-se como instrumento de investigação, entrevistas aos licenciandos a fim de responder quais as contribuições do PIBID-Matemática na constituição do ser-professor no contexto da educação do campo. A partir disso, realizou-se a análise de conteúdo e constatou que esse ambiente propiciou além de reflexões e contribuições para a formação inicial, um elo entre o programa e os sujeitos deste espaço.

Palavras-chave – PIBID-Matemática. Formação Inicial. Educação do Campo

PIBID-MATHEMATICS IN FIELD SCHOOL: A LOOK AT TEACHER TRAINING

Abstract
The present study presents the analysis of the first activities of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships – PIBID, of the Mathematics subproject, in a rural school of Uberaba – MG, pointing out the contributions of the program in the constitution of being a teacher, reflections on the practice and the development of mathematical knowledge. To

carry out the research was used as a research tool, interviews with undergraduates in order to answer which contributions of PIBID-Mathematics in the constitution of being-teacher in the context of rural education. From this, the content analysis was performed and found that this environment provided, besides reflections and contributions to the initial formation, a link between the program and the subjects of this space.

Keywords – PIBID-Mathematics. Initial Formation. Field School

Introdução

Há de se considerar que a educação do campo é caracterizada por histórico de lutas sociais e identidade cultural dos sujeitos envolvidos e que ainda, conforme Silva (2009), partindo do princípio de que a educação é direito de todos, é importante uma equidade entre meio urbano e meio rural, uma vez que "impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade é primordial" (SILVA, 2009. p 206).

Partindo desse pressuposto, acredita-se na necessidade de abordagem profunda, reflexão sobre o currículo da formação inicial e a prática docente no contexto da educação do campo.

Pimenta (1994) destaca a relevância da práxis na formação docente como norteadora de uma formação qualificada, através da necessidade de propiciar noções básicas à prática docente para que o profissional tenha ciência do seu trabalho dentro da sala de aula e identifique quais são os instrumentos necessários para exercer o seu papel.

Deste modo, tendo em vista possibilitar vivências do contexto escolar e sala de aula, articulando a teoria aprendida no ensino superior, este trabalho refere-se à análise de atividades realizadas por alunos bolsistas no primeiro semestre do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto de Matemática, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) no ensino básico de uma escola rural, parceira do projeto, em Uberaba-MG, Edital nº 1/2018.

A inclusão do programa na escola rural abriu caminhos para compartilhamento de experiências entre professores da educação básica e alunos da formação inicial, trazendo diversas reflexões sobre educação do campo, saberes e prática docente, permitindo assim, a aproximação entre universidade e escola prevista no art.4º da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 que regulamenta o PIBID.

Também, o PIBID/Matemática possibilitou aos alunos da escola rural conveniada, metodologias diferenciadas capazes de despertar o gosto pela Matemática e ampliar horizontes dos sujeitos envolvidos, uma vez que saberes e vivências seriam compartilhados. Neste sentido, partindo das dificuldades dos alunos em alguns conteúdos matemáticos, os objetos de conhecimento foram definidos a fim de re/construir conceitos levando em consideração o contexto em questão, auxiliar no desenvolvimento do aluno, planejar e refletir a prática docente.

Tardif (2002), em seus estudos, analisa não somente o início de carreira, mas a interação entre saber profissional e saberes das ciências da educação, pois, conforme o autor o saber dos professores são do seu próprio eu, e se relacionam com a sua própria identidade, experiência de vida, relação com os alunos e equipe pedagógica.

O subprojeto Matemática é composto por uma coordenadora da área (professora do curso de Licenciatura em Matemática), 24 licenciandos e 3 supervisoras pertencentes a três escolas da educação básica, duas situadas na zona urbanas e uma na rural, conveniadas ao PIBID. Cada instituição recebeu 8 bolsistas para iniciação à docência. Os selecionados para a escola rural foram subdivididos em dois grupos, uma turma de 6 º ano e outra de 8º ano, a fim de trabalhar nos eixos estruturantes os objetos de conhecimento matemático do plano anual de ensino da escola, definidos em conjunto com a supervisora e coordenadora de área.

Dessa forma, no 6º ano trabalhou-se o conteúdo de multiplicação de números naturais através da “Gincana da Matemática”. Já na turma do 8º ano foi abordado o conteúdo de área e perímetro de figuras planas através de situações problemas do contexto dos alunos e construções de pipas no laboratório de Matemática da UFTM. Tais atividades nortearam reflexões sobre planejamento e prática docente, o primeiro contato dos alunos bolsistas com a escola rural e sala de aula, os anseios e as dificuldades do professor, definindo a problemática: quais as contribuições do PIBID-Matemática na constituição do ser-professor no contexto de uma escola do campo?

A partir disso, destaca-se neste trabalho a importância do planejamento e as dificuldades encontradas na sua execução, o contato dos alunos bolsistas com a sala de aula e suas experiências, a integração e desenvolvimento dos licenciandos e alunos da escola básica no decorrer da atividade e as contribuições do PIBID-Matemática na formação inicial e educação do campo.

O PIBID na escola rural

Com início nas universidades públicas e expandidas às privadas, o PIBID é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e abrange a educação básica incluindo Educação de Jovens e Adultos (EJA) , indígenas, campo e quilombolas, sendo considerado “um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica” (CAPES, 2014, p. 67).

Através do PIBID o licenciando tem a oportunidade de articular teoria e prática em tempo real e realizar um contato direto com a escola que muitas das vezes apresentam realidades distintas. A escola é um espaço onde se produz conhecimento e socializa saberes, contudo, a escola rural, na qual está contida a educação do campo, é também um espaço de embates, conquistas e histórias.

Neste contexto, vale ressaltar que a escola do campo em pesquisa é municipal, os alunos são levados das suas residências até a escola por transporte escolar gratuito. Todos professores residem na zona urbana e tem condução cedida pelo município, tendo os pibidianos utilizado esse mesmo transporte para realização das atividades.

Ainda, é importante mencionar que devido seus familiares não terem residências fixas e morarem nas fazendas à trabalho, há uma rotatividade intensa dos estudantes desta escola durante todo período letivo ocasionando um grande desafio para construção do conhecimento matemático do aluno.

Entretanto, é nessas idas e vindas que se constitui uma identidade cultural que segundo Arroyo, Caldart, Molina (2011) necessita de reconhecimento, respeito às suas diversidades e direitos, pois sendo assim,

> a escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p.14)

Logo, por se tratar de algo novo para escola acreditou-se que de alguma forma o PIBID, além de trazer contribuições para a formação inicial, impactaria também os alunos da educação básica para a construção significativa do saber matemático e troca de vivências.

Dessa forma, após apresentar o programa e seus integrantes para comunidade escolar deu-se início às atividades como monitorias onde o licenciando acompanhava o professor supervisor em sala de aula, observando o contexto da escola rural e anotando em um diário as experiências, possíveis metodologias para as atividades, reflexões e contribuições para a formação docente.

A partir disso, para realizar a pesquisa foram analisadas duas atividades desenvolvidas pelos pibidianos, descritas brevemente a seguir, durante o primeiro semestre do PIBID Matemática em uma escola rural de Uberaba- MG.

Durante encontros semanais em reuniões do programa com os integrantes (alunos bolsistas, professora supervisora e coordenadora de área) definiu-se que dois grupos de quatro alunos bolsistas trabalhariam objetos de conhecimento do planejamento anual de Matemática nas turmas de 6º e 8º anos. Tais turmas foram escolhidas depois de verificados deficiências nos conteúdos matemáticos e desmotivação pela disciplina.

Deste modo, na turma do 6º ano trabalhou-se o eixo estruturante números e operações através do objeto de conhecimento multiplicação. Como o assunto já havia sido tratado em sala pela professora, antes dos licenciandos realizarem o planejamento aplicou-se uma avaliação diagnóstica a fim de identificar as principais dificuldades no tema em questão.

Na avaliação verificou-se que grande parte dos alunos entendiam o conceito e as propriedades da multiplicação. Contudo, tinham dificuldades em chegar à solução dos algoritmos de multiplicação. A partir disso, elaborou-se um plano de aula com um circuito de atividades matemáticas, denominado *"Gincana da Matemática"* para sanar as dificuldades e re/significar o conhecimento matemático dos alunos.

A atividade constitui-se de três fases, sendo a primeira um momento voltado para apresentação dos alunos, da atividade a ser realizada e formação das equipes. A segunda fase foi voltada para a sistematização do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula. Nele os alunos teriam uma revisão dos conceitos, propriedades e como efetuar algoritmos através do uso de alguns recursos didáticos como material dourado e uma adaptação da brincadeira "batata quente". A terceira fase foi composta por um circuito de atividades realizadas fora do contexto da sala de aula que permitiam ao aluno aplicar na prática os conhecimentos matemáticos obtidos

através de jogos didáticos como tangram, jogo da velha, jogo dos dados, jogo dos balões e jogo dos problemas, todos confeccionados envolvendo a multiplicação e objetivos específicos como: associar a multiplicação a uma soma de parcelas iguais; analisar, interpretar e resolver situações-problema envolvendo os significados da multiplicação de números naturais.

Em contrapartida, na turma do 8º ano discutiu-se área e perímetros de figuras planas da unidade temática geometria. Neste contexto, trabalhou-se o conceito de perímetro e área através de materiais manipuláveis e situações problemas do cotidiano do campo.

Deste modo, com uma base poligonal, recortes de papéis quadriculados esverdeados, palitos e barbantes apoiou-se ao contexto do campo para que os alunos solucionassem situações problemas como preenchimento de um terreno de grama ou plantações e a colocação de cercas, dentre outros que exploraram a ideia de contorno e preenchimento.

Em seguida, fórmulas de alguns polígonos como retângulo, triângulo, trapézio, losango foram discutidos através de dobraduras. Para concluir a atividade, os alunos da escola do campo foram levados à instituição de ensino superior para que pudessem conhecer um novo espaço e aplicar os conceitos aprendidos na construção de pipas no laboratório de Matemática da UFTM. Ressalta-se que neste espaço os alunos ainda tiveram a oportunidade de soltar as pipas construídas, almoçar com os pibidianos no restaurante universitário e apontar os pontos positivos e negativos da atividade realizada em uma roda de conversa e questionário.

Procedimentos metodológicos

A partir dessas atividades foi realizado uma entrevista aos participantes do programa a fim de responder a problemática: quais as contribuições do PIBID-Matemática na constituição do ser-professor no contexto escola do campo?

Dessa forma, a abordagem à questão norteadora da pesquisa serão obtidos a partir de dados coletados e interpretados qualitativamente, pois conforme Lüdke e André (1986, p.18) “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Para isso, utilizou-se como instrumento de investigação o uso de entrevista semiestruturada, pois esta, além de privilegiar a obtenção de dados e informações através do discurso individual, e proporcionar momentos de interação entre o entrevistado e entrevistador, permite ao pesquisador perceber gestos e expressões que servem para compreensão do que foi dito. Assim, as entrevistas “permitem correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Além disso, esse tipo de instrumento investigativo aceita uma abordagem mais humana e pessoal que aprecia as percepções, os anseios e as emoções, os valores e comportamentos que auxiliam a desvelar concepções acerca da problemática em questão. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e em seguida transcritas.

Para análise dos dados coletados através da entrevista individual escolheu-se a análise de conteúdo como suporte para a interpretação dos dados, uma vez que a análise de conteúdo compreende

> a um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Ainda, Franco (2005) elucida que as mensagens se constituem por processos sociocognitivos que tem implicações na vida cotidiana e influência não apenas à comunicação e à expressão das mensagens, mas aos comportamentos.

A partir disso, para a aplicação da análise de conteúdo, Franco (2005) aponta três fases: a descrição, a interpretação e a inferência. A primeira se relaciona com as "características do conteúdo a ser analisado, a interpretação se relaciona com o significado e a inferência é a fase que permite a passagem da descrição à interpretação, conferindo relevância teórica à análise de conteúdo" (FRANCO, 2005, p. 26).

Pensando nisso, a partir das leituras realizadas e da fundamentação teórica foi possível apontar a construção de algumas categorias para análise, sendo também por meio delas suscitados, para reflexão, vários questionamentos sobre a formação inicial.

Assim, para a análise das entrevistas, criamos um quadro contendo: unidades de registro, eixos temáticos, categoria e a partir delas estabeleceu-se o contexto, onde apresenta-se a análise de conteúdo por meio de cada questionamento aplicado aos pibidianos durante a entrevista, e a fundamentação com a descrição de alguns trechos considerados relevantes.

Deste modo, utiliza-se a unidade de registro para desvelar os "núcleos de sentido", mencionados pelo autor, que se encontrava nas transcrições das entrevistas.

A partir delas foram estabelecidos através de suas similaridades e divergências, os eixos temáticos que serão discutidos, interpretados e embasados teoricamente a seguir. Em seguida, associou-se os eixos temáticos através da "classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (BARDIN, 2011, p.111) e constituiu-se a categoria de análise da pesquisa.

Assim, as categorias de análise são "configuradas conforme os temas que emergem do texto, num processo de classificação dos elementos com características semelhantes, permitindo seu agrupamento" (BARDIN, 2011, p. 153)

Diante disso, elaborou-se o quadro 1 baseado na composição dos conceitos de Bardin (2011), a fim de nortear a categoria de análise.

Quadro 1 – Métodos para estabelecer a categoria

UNIDADES DE REGISTRO	EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIA
Apresentação da escola e comunidade escolar rural	O PIBID-Matemática no primeiro contato com a escola rural	As contribuições do PIBID-Matemática na constituição do ser-professor a partir das vivências em uma escola rural
As reflexões sobre o contexto e prática		
A receptividade ao programa		
A certeza do querer “estar ali”		
Planejamento e execução das atividades	Contribuições do PIBID para a atividade e os desafios vivenciados	
O primeiro contato com a sala de aula		
A primeira vez ministrando aula		
Criar metodologias		
Integração da equipe		
Os desafios da docência		
O encerramento das atividades	O PIBID-Matemática: iniciação à docência e interação com os sujeitos da escola rural	
A superação das dificuldades dos alunos		
A interação alunos e pibidianos		
As contribuições da professora supervisora		

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em dados da pesquisa

Assim, serão abordados a seguir, em momentos distintos, os eixos temáticos constituídos pelas unidades de registros e apresentadas no quadro 1 objetivando elucidar as contribuições do PIBID-Matemática na constituição do ser professor a partir das vivências em uma escola rural. Vale ressaltar que nesta abordagem serão divulgadas falas dos pibidianos e que para preservar sua identidade estas serão referenciadas pela representação “P” com números 1 a 8 de acordo com as transcrições dos entrevistados.

O PIBID-Matemática no primeiro contato com a escola rural

A educação do campo trouxe marcos para a formação inicial dos pibidianos de modo a demonstrar suas experiências, impressões e implicitamente as contribuições e reflexões que o PIBID os proporcionou.

O primeiro contato com a escola rural contribuiu para o conhecimento do espaço onde teriam a oportunidade de colocar em prática o que aprendem na universidade e construir o elo entre o programa e a escola.

Por se tratar de uma escola situada na área rural, os pibidianos demonstraram-se curiosos sobre o perfil de turma que encontrariam, as características dos alunos, e reflexivo quanto às metodologias a serem abordadas. Sobre a primeira vez na escola, o P6 aponta: “foi difícil o contato com os alunos porque eu não sabia quais as vivências deles, se eles gostavam de brincar, se eles eram mais sérios, se eles iam reagir bem as brincadeiras”. Tal sentimento nos leva a indagar se a formação inicial prepara os licenciandos para a educação do campo.

Em contrapartida, o P1 menciona que “um momento marcante foi o contato com uma escola rural onde tantos os alunos quanto os profissionais foram receptivos a proposta do projeto”.

Este momento, vai ao encontro da “fase de descoberta” mencionada por Huberman (1992). Segundo este autor, os profissionais em início de carreira estão domados pela ansiedade em colocar em prática todas as concepções aprendidas na formação inicial e reconhecem que o momento tão sonhado está próximo de se concretizar.

> Eu acho que durante toda atividade tiveram momentos marcantes, mas um desses foi o primeiro dia! Antes de iniciar as atividades a gente foi conhecer a escola e eu já me identifiquei. Eu vi que estava indo para o caminho certo! Então me alegrei com isso e vendo aqueles meninos correndo para cima e para baixo, fez que eu percebesse que realmente era aquilo que eu queria, estar ali! (P5).

A partir desses diálogos acredita-se ser relevante a acolhida aos principiantes da docência, uma vez que o ambiente escolar se demonstra favorável à integração de novos professores e possibilita além do desenvolvimento profissional, a permanência na carreira docente.

Neste sentido o PIBID possibilitou a proximidade concreta entre a universidade e o ensino básico instigando o olhar do licenciando sobre a docência na escola rural, indo ao encontro dos objetivos do programa:

> (...) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (CAPES, 2013, p. 2).

Contribuições do PIBID para a atividade e os desafios vivenciados

Antecedente a execução das atividades os pibidianos puderam expor, em apresentações durante reuniões coletivas, o planejamento da atividade bem como a demonstração de como explicariam os conceitos matemáticos, tendo este momento possibilitado questionamentos, reflexões e sugestões para metodologia a ser utilizada na prática docente e transposição didática do saber.

> A maior contribuição do PIBID na execução da atividade foram as reuniões que aconteceram semanalmente no laboratório de Matemática da UFTM porque através dessas reuniões nós podíamos debater sobre as atividades que seriam realizadas nas escolas, as nossas ideias. Passamos por todos pibidianos presentes, as supervisoras, a coordenadora para que todos debatessem aquilo que estava sendo proposto, para poder lapidar a ideia. (P7).

De acordo com a CAPES (2014, p. 67) “o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo”.

Neste aspecto, observa-se a importância do trabalho em equipe na construção dos planejamentos e em suas reflexões ao se depararem com alguma dificuldade pois, ao invés de desistirem da prática, descobriam o prazer de se constituírem professores, de fazerem dos desafios uma vitória e assim, encontrar “o reconhecimento e os aplausos advindos da plateia e de alguns colegas de profissão” (MARIANO, 2006, p. 21).

> As reuniões foram de extrema importância para o nosso desenvolvimento, até porque antes da gente aplicar as atividades nas escolas, a gente teve uma aula teste, para todo mundo: os pibidianos, supervisoras e a orientadora, onde todo mundo deu sua opinião e falou: " acho que é melhor dessa forma", eu acho que você deveria fazer isso e a gente pegou todas essas opiniões que daria certo e foi juntando ali e realmente conseguimos fazer. Através dessas reuniões que aconteceram, que a gente teve essa conversa, a gente teve muita ajuda, opiniões construtivas, que foi de muita valia pra gente desenvolver um plano de aula que realmente dava certo ali e que ia ajudar os meninos. Então, as reuniões foram de extrema importância. (P5).

Neste contexto, as vivências das supervisoras em sala de aula também colaboraram para o planejamento das atividades: "os professores que já tem experiência na sala de aula puderam dizer se ia dar certo ou não, se os alunos iriam receber bem ou não, isso facilitou muito o trabalho" (P6).

Huberman (1992) destaca que as vivências na docência devem ser compartilhadas na mesma intensidade ou mais entre os profissionais. Para Nóvoa (1997, p.26) "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando".

Dessa forma as orientações compartilhadas possibilitaram não somente refletir a prática, mas repensá-la: "(...) foi muito importante para a gente conseguir enxergar onde a gente errava e fazer diferente, buscar sempre o melhor" (P4).

Além disso, as atividades apresentaram como desafio a elaboração de metodologias para desenvolverem os objetos de conhecimento matemático.

> Um dos maiores desafios foi sair fora da caixinha para criar novas formas de ensinar alguns conteúdos, mas nessa parte de área eu nunca tinha pensado também, foi uma coisa que eu gostei, foi legal sair fora da caixinha daquele decoreba que eu aprendi as fórmulas (P6)

Tendo em vista a fala do P6, o PIBID auxiliou no processo metodológico e na reflexão sobre a transposição didática de um conteúdo, uma vez que foi necessário ir além de ensinar fórmulas para solidificar a construção do conhecimento.

Concomitante, os pibidianos precisaram problematizar questões do campo para se aproximarem da realidade dos alunos e articular o contexto as metodologias.

Também, conforme a fala do P7 a seguir, tem-se uma preocupação demasiada no tempo para executar todo planejamento no prazo estabelecido. Há de se considerar que este desafio rodeia o cotidiano de vários professores.

> O maior dos desafios, foi construir um planejamento, saber o que fazer em determinado tempo, tentar encaixar todas as atividades propostas em curto espaço de tempo e depois dentro de sala de aula fazer com que tudo aquilo dê certo e se não der certo conseguir mudar tudo o que foi planejado para adequar as próximas aulas e conseguir concluir o projeto no tempo proposto. (P7)

Contudo, constatou-se nas análises que o apoio do programa com os recursos para execução dos planejamentos contribuiu para a confecção de materiais didáticos e realização de atividades dinâmicas em diferentes espaços, como a atividade no Laboratório de Matemática da

UFTM onde o PIBID concedeu o transporte para levar os alunos da escola rural a universidade. Tais ações vão ao encontro das falas: “o PIBID nos deu bastante suporte contribuindo com os materiais para a preparação dos jogos, dando opiniões que levaram ao sucesso do projeto e conselhos para se comportar em sala de aula como professor” (P3) e “sem isso a gente não conseguia ter realizado ou desenvolvido as atividades” (P4).

Estes argumentos demonstram que o programa propicia aos licenciandos “a possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos PIBID ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores” (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 58).

Ainda, perceberam na prática que nem sempre o que se planeja é de fato efetuado, que é necessário mudar metodologias, mas sem desistir da prática.

> Quando as coisas na UFTM começou a dar errado, tudo que a gente tinha programado para o começo não deu certo. E aí a gente teve que improvisar lá na hora o negócio do slide. Quando o ônibus pra eles a primeira vez não deu certo, a gente teve que correr atrás e tentar novas formas e fazer com que desse certo, foi um grande desafio também! (P4)

Também, a primeira aula dos pibidianos, momento em que executariam as atividades, contribuiu para a formação destes e se tornou um marco uma vez que possibilitou associar teoria e prática antecedente à conclusão da licenciatura e a aproximação entre a educação básica e o ensino superior. Neste sentido, o P6 relata que “o momento mais marcante foi ir sozinho na frente, o primeiro contato dando aula na minha área, Matemática”.

Contudo, a primeira aula não se resume em apenas aplicar a teoria aprendida na formação inicial, implica em controlar as próprias emoções, os pensamentos indagatórios sobre a metodologia a ser aplicada e os sentimentos dos alunos acerca da sua prática docente.

Para alguns licenciando, o momento da práxis é difícil de se vivenciar. O P7, por exemplo, menciona como dificuldade “entrar em uma sala de aula não sendo mais aluna porque era uma realidade desconhecida pra mim, um ponto de vista muito diferente, então foi o primeiro choque” e o P4 que “um dos maiores desafios foi enfrentar a vergonha e conseguir dar aula, ter um contato com eles”. Vale ressaltar que são apenas licenciandos, contudo o fato de ter contato com a educação básica pode contribuir com sua formação profissional, assumindo a mesma responsabilidade que os futuros colegas de profissão, e experimentar a emoção denominada por Tardif (2002) como *choque de transição* (a passagem do ser estudante para o ser professor).

Por outro lado, alguns bolsistas mencionaram que os anseios, desafios e inseguranças à prática docente favorecem a constituição da identidade profissional.

> O segundo momento mais importante foi quando a gente entrou em sala de aula para realmente ministrar a atividade, que mesmo com o nervosismo e juntos dos meninos, né, foi marcante porque a gente se sente professor, mesmo tendo a professora orientadora lá do nosso lado. É uma experiência que realmente ajuda a gente se desenvolver. (P5)

Tal experiência, vai ao encontro de Rocha (2005, p.40) ao mencionar que

> a iniciação à docência é um período marcado por sentimentos ambíguos. Se de um lado ela é caracterizada como uma etapa de tensões, angústias, frustrações e inseguranças, por outro, o iniciante a professor sente-se alegre por ter uma turma, por pertencer a um grupo de profissionais.

O PIBID-Matemática: iniciação à docência e interação com os sujeitos da escola rural

A satisfação dos pibidianos ao serem acolhidos pelos alunos da escola e o modo como participaram das atividades intensificaram a relação PIBID-Matemática e aluno contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento.

> Todas as atividades que a gente tinha com eles, todos os encontros, eles sempre foram muito participativos com a gente, sempre interagindo, sempre perguntando (eles perguntavam de mais), isso era tipo, muito bom! Eles não tinham essa vergonha de perguntar sabe!? E a gente via quem estava com dificuldade ou com dúvida, então acho que isso era muito importante pra gente, pra gente poder distinguir quem está sabendo ou não e eles também falavam o que eles achavam, eles falavam a maneira deles entender pra gente. Então isso foi bem marcante pra mim! (P8)

O P1 destaca que “foi marcante a interação dos alunos durante as atividades, e, no sábado da feira cultural, ver o quão afetivo foi o meu jogo monetário, onde os alunos captaram bem as propostas do jogo”. Esses diálogos ilustram que

> os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38).

Nas análises identificou-se ainda que o vínculo estabelecido entre os pibidianos se demonstrou solidificados na superação das dificuldades dos alunos no decorrer das atividades e no seu encerramento:

> Momentos marcante foram aqueles em que os alunos se mostravam superando as dificuldades. E o que deixou isso mais claro foi na finalização do projeto, quando os alunos que tinham extremas dificuldades conseguiram acertar as questões propostas e se não acertassem, pelo menos demonstraram estar desenvolvendo bem aquela questão, desenvolvendo da forma que foi ensinada. Uma outra coisa que me marcou foi quando os alunos choraram na despedida. Isso me deixou muito feliz porque ficou claro o quanto eles gostaram da nossa atividade e da nossa presença (P7).

Assim, a adesão da escola ao projeto e a interação entre os sujeitos deste espaço e os integrantes do PIBID-Matemática contribuiu para a formação inicial e concretizou o conhecimento da educação do campo e a cultura ali presente.

Considerações finais

NÓVOA (2002) enfatiza a relevância de se pensar a formação de professores numa abordagem que vá além da acadêmica, englobando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Neste sentido o PIBID-Matemática propiciou aos alunos as primeiras vivências do trabalho docente através do contato com a escola básica e aplicação das teorias da formação inicial articulado a prática em uma escola rural.

Ainda, conforme a análise dos resultados, o contexto no qual os bolsistas do programa foi inserido os possibilitou analisar o cotidiano dos alunos, a sua cultura, os espaços da escola e o currículo para construção das atividades; compartilhar saberes, experimentar vivências, conhecer e trocar experiências com a professora supervisora; ampliar os horizontes dos sujeitos da escola através do contato com a instituição de ensino superior.

Dessa forma, as análises evidenciam as contribuições deste programa para a formação inicial de qualidade e a integração universidade e ensino básico, tendo o PIBID contribuído para a formação profissional, com ênfase na constituição do eu-professor da área de Matemática, uma vez que proporcionou reflexões acerca da realidade do campo e soluções para os desafios encontrados. Com isso,

> [...] o professor vai se construindo na heterogeneidade das situações vividas na experiência cotidiana, pelas práticas que expressaram interesse, vontades, valores, sentimentos diversos, materializando o conflito e a diferenciação interna da categoria nas condições dadas. Nesse processo que reproduzem e reconstroem o "fazer docente" em suas múltiplas dimensões, e na luta pela visibilidade dessa condição, os professores acabam por perceber a escola, na qualidade de lócus do trabalho docente, como espaço de ação política e de produção de uma nova sociabilidade [...]. Nas pequenas lutas cotidianas que se constrói um tempo coletivo de elaboração de experiências comuns. (FONTANA 2005, p. 45).

Assim, a inclusão do PIBID-Matemática no espaço de educação do campo valorizou os sujeitos e evidenciou uma formação mais sólida com vista à políticas públicas capazes de mudar o rumo da educação.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70.

CAPES. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência.** Portaria nº 096, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf Acesso em: 05 de agosto de 2019

CAPES. **Relatório de Gestão (2009-2013***).*Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, 2014. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf Acesso em: 05 de agosto de 2019

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. (Org.). **Um estudo avaliativo do Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. *Textos - Fundação Carlos Chagas,* n. 41, 120 p. ISSN: 1984-6002. São Paulo, 2014.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: Nóvoa, A. (Org.). Vidas de professores. Porto – Portugal: Porto Editora, 1992.

LUDKE, M. &ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARIANO, André L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emilia F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997

NÓVOA, A. **Formação de professores e ação pedagógica.** Lisboa, Educar, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1994.

ROCHA, L. P. **(Re) constituição dos saberes dos professores de Matemática nos primeiros anos de docência.** 2005. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, A. F. J. **O Ensino de História no Meio Rural: Olhares e práticas.** IN: FON-SECA, Selma Guimarães. Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas. Campinas, SP. Editora Alínea, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

PERFIL DA TRAJETÓRIA FORMATIVA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Débora Viviane Teles Magalhães Gontijo

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, deboravtmgontijo@gmail.com

Sem financiamento

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
Este artigo trata da influência da trajetória formativa e profissional dos professores de licenciatura em sua prática docente. O referencial teórico se baseia nos estudos de Masetto, (2012); Pimenta; Anastasiou, (2005), Tardif, (2012); e Zabalza, (2004). Decorrente de recorte de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2018), o levantamento do material empírico foi realizado por meio de questionário com os professores efetivos dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química. Os resultados mostram que a maioria dos professores participaram de projetos de iniciação científica, trabalharam no Ensino Médio e atuam de três a oito anos no Ensino Superior. Ainda que seja baixa a participação em cursos com ênfase na docência, desenvolvem projetos de extensão, orientam trabalho de conclusão de curso e exercem alguma atividade administrativa na instituição que atuam. Concluímos que para exercer bem e valorizar a profissão docente é importante investimento contínuo e de qualidade na formação desde a graduação e durante a prática profissional.

Palavras-chave – Licenciatura. Prática Docente. Trajetória Formativa.

UNIVERSITY TEACHER TRAINING PROFILE

Abstract
This article deals with the influence of the formative and professional trajectory of Licentiate teachers in their teaching practice. The theoretical framework is based on the studies by Masetto (2012); Pimenta; Anastasiou (2005), Tardif (2012); and Zabalza (2004). How a result of research developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Triângulo Mineiro (2018), the survey of the empirical material was accomplished draw on a questionnaire with the effective teachers of the Biological Sciences, Physics, Mathematics and Chemistry courses. The results show that most teachers participated in undergraduate projects, worked in high school and worked from three to eight years in higher education. Although the participation in courses with emphasis on teaching is low, they develop extension projects, guide the work of completion of the course and perform some administrative activity in the institution that they work. We conclude that for to exercise well and value the teaching profession is important continuous investment and quality training since graduation and during professional practice.

Keywords – Licentiate Degree. Teaching Practice. Formative Trajectory.

Introdução

Após a adesão da Universidade Federal do Triângulo Mineiro ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, novos cursos foram criados com o objetivo de reestruturar e expandir sua atuação na região e reafirmar seu compromisso histórico de um ensino voltado para a qualidade da formação e do desenvolvimento de profissionais de excelência. Consequentemente, essa ampliação resultou no aumento expressivo de técnicos administrativos e professores novatos para a instituição que apresentam necessidades específicas de acompanhamento e formação para o seu desenvolvimento profissional.

Atuando na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - PROACE, aproximamos da problemática deste recorte de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2018). Essa Pró-Reitoria tem como finalidade contribuir com a permanência e a conclusão de cursos de graduação para estudantes regulares, na perspectiva da formação integral, produção e difusão do conhecimento, melhoria do desempenho estudantil, da qualidade de vida e do bem-estar social. Neste ambiente de escuta e orientação pedagógica aos estudantes, percebemos que as práticas educacionais de alguns professores não eram coerentes com o papel que cabe ao professor na formação, orientação e desenvolvimento de seus alunos, principalmente por se tratar de cursos para a formação de futuros professores.

O diagnóstico da evasão realizado pela Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN) e pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DRCA, que apresentou os cursos com maior número de evasão e entre eles, os do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE) suscitou o interesse em investigar as percepções dos professores destes cursos sobre o ofício de ser professor.

A prática docente demonstra uma intencionalidade, uma visão de mundo e valores que revela sua concepção de educação. Masetto (2012), salienta que a qualidade do ensino não se faz pela transmissão de competências técnicas, mas pela valorização do professor e sua capacidade crítica de refletir e reconstruir a sua própria prática pedagógica. Sabemos que ao longo da história, diversos modelos e teorias de ensino contribuíram para a construção de diferentes concepções do ser professor.

A universidade enquanto uma instituição educativa que atua com o conhecimento crítico para intervenção na realidade social, requer uma formação para a docência mais abrangente que norteie a complexidade do ato de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, ensino e aprendizagem são entendidos como um processo dialético, caraterizado pela mediação contínua do professor e pelo protagonismo do aluno na apropriação do conhecimento, numa relação de complementariedade na conquista do conhecimento.

Dada a natureza do nosso objeto de investigação, que são as percepções de professores efetivos que atuam nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química sobre o ofício de ser professor, optamos pela abordagem qualitativa, e como caminho metodológico a história oral de vida. O uso da abordagem (auto)biográfica ou das histórias de vida é uma investigação que destaca o protagonismo do professor, por isso acreditamos que a relevância acadêmica, social e histórica desta pesquisa está em favorecer a reflexão da trajetória pessoal e profissional, contribuir com a (re)elaboração do papel do docente e a valorização da pessoa do professor nas políticas de formação continuada das instituições federais de ensino superior.

O objetivo desta pesquisa é investigar como as experiências pessoais e educacionais dos professores de licenciatura influenciam em sua prática docente. Para isso definimos três objetivos específicos: conhecer as trajetórias de formação e autoformação de professores que atuam no ICENE; identificar as concepções sobre a profissão docente; verificar as dificuldades e as necessidades dos professores para o exercício da profissão. Foram escolhidos dois instrumentos para o levantamento do material empírico sendo o primeiro um questionário de caracterização dos participantes e o segundo uma entrevista estruturada. Como este artigo se trata de um recorte apresentaremos apenas os resultados do material empírico coletado junto aos professores por meio do questionário.

Desenvolvimento

Autores como Pimenta; Anastasiou, (2005); Masetto, (2012); Tardif, (2009; 2012); Zabalza, (2004); reconhecem que o modelo de docência baseado na oratória ao dar aulas e no profissional que apresenta competência em sua área do conhecimento, apesar de ainda praticado, não atende as exigências da sociedade atual que necessita de um profissional que articule o domínio de sua área com os diversos saberes. Diferentemente do trabalho industrial, o trabalho docente implica em relações humanas e o resultado dessa interação é marcado pela instabilidade, incerteza, singularidade e complexidade.

Para compreender o trabalho dos professores é importante considerar os condicionantes sociais, culturais e políticos que influenciam em seu trabalho diário. Entre eles o próprio ambiente da sala de aula, a quantidade de alunos, a carga horária da disciplina que administra, a infraestrutura

disponível, as relações com os colegas de trabalho e a administração escolar em que atua. Todos esses componentes interferem na organização e racionalização do seu trabalho.

Nossa pesquisa iniciou no Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE), que é composto pelos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química e Educação do Campo. Visto que o nosso foco de investigação são os cursos criados em 2008 e que já estavam consolidados, a construção do material empírico foi realizada com os professores que lecionam nos quatro primeiros cursos citados.

Após o levantamento dos professores que atuam nesses cursos, catalogamos em uma planilha geral no Programa *Excel* com os seguintes itens: nome do professor, titulação, instituto, departamento, afastamento, disciplinas ministradas, ingresso, situação, classe e *e-mail*. Um dos critérios estabelecidos para participar da pesquisa foram: ser professor efetivo entre o período de 2009 a 2013 e estar em exercício no período da coleta. Nossa opção era valorizar os professores pioneiros que permaneceram na instituição e contribuíram para a formação das primeiras turmas dos cursos após a implantação do Reuni.

Do total de 65 professores, 57 são efetivos e oito são professores substitutos. Atendendo o primeiro critério, dos 57 professores efetivos, 13 foram excluídos por serem contratados para atuar no ICENE, a partir de 2014. Sendo assim o número de docentes, público alvo da pesquisa, foi reduzido para 44. Estes foram contatados por meio de *e-mail*, para expormos os objetivos da pesquisa e indagarmos sobre a disponibilidade em contribuir com o preenchimento de um questionário. O convite foi reforçado também por meio do *Messenger* e pelo *WatsApp*.

Tivemos o retorno de 13 professores e 31 professores não responderam ao convite, nos impedindo de identificar os motivos desta atitude. Dos que responderam um se encontrava afastado para o Pós-Doutorado; três justificaram que estavam numa fase de trabalho intenso e por isso não teriam como colaborar; uma se dispôs a participar, mas não respondeu ao agendamento e uma outra aceitou participar parcialmente da primeira etapa da pesquisa visto estar envolvida em reuniões diárias, reduzindo o número total de participantes para sete.

O questionário foi disponibilizado no *google docs,* contendo 33 perguntas entre fechadas e algumas abertas que atendessem aos objetivos específicos da pesquisa. Tratou sobre o perfil de identificação, formação acadêmica e experiência profissional. Nossa opção pelo uso do questionário se deve ao fato de muitas vezes o currículo *lattes* se encontrar desatualizado.

A primeira parte das sete perguntas aborda a identificação dos entrevistados. Em relação à naturalidade percebemos que três professores confundiram o termo com nacionalidade. Essa dúvida foi sanada na entrevista. Verificamos que três professores são do estado de Minas Gerais, três de São Paulo e um do Rio de Janeiro. Essa descrição aponta que o Programa Reuni oportunizou, com a realização dos concursos, a vinda de professores de diferentes estados do Brasil para o preenchimento de vagas nos cursos de licenciatura, cumprindo em parte um dos seus objetivos propostos. Com o crescimento de cursos de graduação e pós-graduação acreditamos que daqui um tempo, em novas pesquisas, encontraremos um perfil diferenciado dessa territorialidade e poderemos encontrar professores da própria cidade de Uberaba na instituição.

A faixa etária de 37 a 55 anos dos professores revela um professorado além da fase inicial da carreira, sendo quatro do sexo feminino e três do sexo masculino. Isso nos permite inferir que antes de ingressarem no ensino universitário público federal percorreram um longo caminho. De acordo com os estudos de Huberman (2007) a pessoa que conseguiu passar pela fase inicial da carreira e superou os desafios tende a entrar numa nova etapa chamada de estabilização no ensino e consequentemente vivencia uma fase de pertencimento e afirmação da identidade profissional.

Em relação aos cursos que os professores lecionam cinco responderam que ministram aula no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, quatro no curso de Licenciatura em Física, cinco no curso de Licenciatura em Matemática, seis no curso de Licenciatura em Química e três marcaram outro. O curso de Química foi o que agregou o maior número de professores. Em parte isso se deve à própria proposta de matriz curricular do curso de Química da UFTM que exige diferentes saberes na formação do químico. Ao solicitar que citassem a que correspondia o termo "outro" na verdade quatro professores responderam. O primeiro disse que leciona nos cursos de Licenciatura em História e Licenciatura em Geografia; o segundo que é docente nos cursos de Licenciatura em Letras, Bacharelado em Psicologia, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História e Bacharelado em Serviço Social, o terceiro no Bacharelado em Serviço Social; e o quarto que ministra aulas no mestrado profissional. O grupo de professores lecionam principalmente na licenciatura e apenas um professor atua no mestrado. Contudo, esse perfil tende a se modificar devido a ampliação de Programas de Mestrado Acadêmico e Profissional que surgiram na UFTM nos últimos anos.

A segunda parte das 13 perguntas trata da formação acadêmica. Quanto à formação do Ensino Médio apenas um fez o curso profissionalizante e os outros seis responderam que cursaram o Ensino Médio regular. Quanto à formação na graduação quatro professores responderam que cursaram na área de Humanas e três na área de Exatas. Sendo um no curso de Licenciatura em Letras, um no curso de Administração e Licenciatura em Letras/Libras, dois no curso de Ciências Sociais, um no curso de Licenciatura em Física, um no curso de Licenciatura e Bacharelado em Química com atribuições tecnológicas e um no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O ano de conclusão dos cursos variaram de 1989 a 2012. Os locais de formação se deram nas seguintes instituições: um na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, um na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, no Campus de Araraquara, um na Universidade de São Paulo – USP, no Campus de Ribeirão Preto, um na Faculdade de Filosofia de Passos - Fundação de Ensino Superior de Passos, MG, dois na Universidade Federal de Uberlândia – UFU e um na Faculdade da Cidade de Coromandel – FCC e Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Destas, três são instituições estaduais, três federais e uma privada. Apenas um professor tem duas graduações e verificamos que este optou por responder a próxima questão assinalando apenas a modalidade do curso em que trabalha atualmente.

Prevaleceu quatro professores com licenciatura plena, um com licenciatura e bacharelado, um com licenciatura curta e um com licenciatura curta e bacharelado. Observamos que a formação de um professor aconteceu sob a vigência da lei 5.692/71 que permitia a licenciatura curta com três anos de duração. Segundo Saviani (2009), mesmo após a promulgação da nova LDB em 20 de

dezembro de 1996, as universidades ainda não conseguiram realizar uma formação que contemple o domínio do conteúdo específico da área e o preparo pedagógico-didático dos professores. Essas mudanças na formação docente serão percebidas após a efetivação da nova Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Ela estabelece para os cursos de graduação de licenciatura: o mínimo de 3.200 horas sendo no mínimo de 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas, 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado e 200 horas de atividades teórico-práticas.

Ao questionarmos se foram bolsistas na Graduação quatro responderam que sim sendo três na Iniciação Científica e um respondeu "outro" no antigo Programa Especial de Treinamento (PET). As opções de Extensão e Monitoria não foram marcadas. Podemos inferir que o tipo de instituição em que o professor estudou influencia muito o acesso às oportunidades de bolsas na Graduação e por isso a importância de valorizar e investir principalmente nas Universidades públicas.

No estudo de Zago (2013), uma das críticas apresentadas é que mesmo o Programa Reuni (2007) tendo possibilitado uma melhora no custeio e investimento no ensino superior público, o governo manteve a política de incentivos fiscais garantindo vagas em instituições particulares por meio do PROUNI. Com a adoção da Emenda Constitucional 95/2016 as instituições públicas de ensino sofrerão novamente com a escassez de investimentos na educação e consequentemente na diminuição de bolsas.

Ao perguntarmos sobre a formação na Pós-Graduação – Especialização, apenas um respondeu que fez EaD numa Instituição Internacional em 2013. Os outros seis responderam que não fizeram. É curioso observar que a única que fez Especialização (Pós-Graduação *Lato Sensu)* optou por essa modalidade de curso depois de concluído o doutorado e já atuando como professora universitária.

Quanto à formação na Pós-Graduação, em nível de Mestrado, temos um em Educação na Unicamp, um em Sociologia na UNESP, Campus de Araraquara, um em Linguística, área de concentração em Linguística na UnB, um em Imunologia e Parasitologia na UFU, um em Física, área de concentração em Física de Materiais na UFU, um em Desenvolvimento Econômico na UFU, e um em Ciências, área de concentração em Química na USP, Campus Ribeirão Preto. A conclusão dos mestrados variou de 1998 a 2013.

Em relação à formação no doutorado temos um professor ainda sem esta formação e seis professores doutores. Um com Doutorado em Educação na Unicamp, dois em Sociologia na UNESP, Campus de Araraquara, um em Imunologia na USP, Campus Ribeirão Preto, um em Física, área de concentração em Física de Materiais na UFF, um em Ciências, área de concentração em Química na USP, Campus Ribeirão Preto. Verificamos que a maioria dos professores que fizeram o mestrado deram seguimento à mesma linha no doutorado sendo que três o realizaram na mesma instituição. O ano de conclusão dos doutorados aconteceu no período de 2003 a 2009. Quanto ao Pós-Doutorado apenas um concluiu em Física no Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – INMETRO, em 2010.

Ao indagar com que frequência participa de cursos ou atividades de formação continuada com ênfase na docência quatro professores responderam uma vez por ano, dois responderam nenhuma vez e um que participa duas vezes por ano. Considerando que todos são professores de cursos de licenciatura era de se esperar que todos participassem pelo menos uma vez por ano. Podemos deduzir que a causa dessa infrequência tem a ver com acúmulo de funções e sobrecarga de trabalho, falta de oportunidade ou interesse com as questões que dizem respeito à docência? Até que ponto a universidade, enquanto instituição formadora, tem proporcionado em sua rotina uma formação continuada que valoriza e possibilita a participação dos docentes? Segundo Pimenta; Anastasiou, (2005) são perguntas que precisam ser investigadas para propor soluções que atendam às demandas por formação continuada levando em consideração a própria realidade do ambiente de trabalho.

Ao analisar os processos de formação e desenvolvimento profissional de professores universitários participantes de ações formativas contínuas promovidas pela Divisão de Formação Docente da UFU, o estudo de Vilela (2016) constatou que os professores que frequentaram os cursos de formação continuada puderam compreender e revisar suas crenças e atitudes profissionais, construir e reconstruir saberes e identidade docente. A pesquisa reafirma a necessidade de promover ações formativas visando o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas.

De acordo com Cunha (2015) a gestão universitária ainda considera o desenvolvimento profissional como sendo uma responsabilidade individual do professor, porém é preciso que as instituições proporcionem processos formativos como condição para alcançar a qualidade da prática pedagógica e que estes façam parte do plano de metas institucionais.

A última parte do questionário contém 13 perguntas que abordam questões relacionadas à experiência profissional. Ao indagarmos em quais níveis de ensino atuaram, três responderam tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio. Um lecionou apenas no Ensino Fundamental II e um outro somente no Ensino Médio. Um atuou no Ensino Superior e um outro em Ensino Médio, Cursinhos Pré-vestibular e Escolas de idiomas.

A pergunta seguinte questionou há quanto tempo trabalha como professor no Ensino Superior. Três responderam de 3 a 8 anos; um de 8 a 13 anos; um de 13 a 18 anos e dois a mais de 18 anos. Essas duas perguntas ratificam a constatação feita anteriormente de se tratar de professores além da fase inicial da carreira visto já terem atuado em outros níveis de ensino. Segundo estudos de Huberman (2007) o ciclo de vida profissional dos professores apresentam algumas características comuns, entretanto cada pessoa vivencia essas experiências com intensidades diferenciadas de acordo com sua condição e contexto. Isso nos permite afirmar que não existe uma linearidade determinada para todos.

Ao questionarmos em qual modalidade de curso atuam três responderam que lecionam apenas em cursos de licenciatura; três em cursos de licenciatura e bacharelado e um em curso de licenciatura e pós-graduação. Essa questão acabou se tornando repetitiva visto a pergunta seis já ter contemplado a modalidade do curso ao indagar sobre os cursos que lecionam. Esses pequenos pormenores confirmam a dificuldade que é elaborar perguntas para um questionário eficiente e sucinto.

As perguntas finais tratam da participação em projeto de Iniciação Científica, projeto de Extensão, orientação de Trabalho de Conclusão de Curso e atuação em Atividades Administrativas. Dos sete professores apenas três participam de algum projeto de Iniciação Científica sendo os temas: 1. A reforma do Ensino Médio em debate: repercussões da MP 746/2016; 2. Identificação de Temáticas Ambientais do Município de Uberaba-MG como subsídio a Processos de Formação Inicial e Continuada e a Produção de Materiais Didáticos; 3. Estudo do Efeito de Grupos Oxigenados na Adsorção de Malation em Nanotubos de Carbono utilizando Cálculos de Primeiros Princípios/ Construção de uma Câmara de Nuvens para Detecção de Raios Cósmicos.

Em relação aos projetos de Extensão seis participam sendo: 1. PET Conexões de Saberes/ vários; 2. Curso de Português como segunda língua para surdos: preparatório para o Enem; 3. Atividades do PIBID; 4. A Difusão Científica em Peirópolis por Meio de Atividades de Astronomia/ Para além dos muros da Universidade: a divulgação científica por meio de ações socioeducativas e culturais/ Ciência e divulgação científica na Educação Básica a partir da realização de Mostras de Saberes; 5. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política, Trabalho, Educação e Cultura (GEPPTEC); 6. PIBID. Ao indagarmos se orienta o Trabalho de Conclusão de Curso cinco responderam que sim sendo que dois orientaram um aluno no semestre passado; dois orientaram dois alunos e um orientou três alunos. Um professor esqueceu de registrar a quantidade de aluno que orientou, sendo essa questão respondida durante a entrevista.

Podemos inferir que o engajamento maior tem sido com os projetos de Extensão e isso é positivo à medida em que os professores podem beneficiar não apenas os alunos, mas a comunidade onde é desenvolvido o projeto. Já a Iniciação Científica, apesar de ter um papel importante na construção do conhecimento atinge um número menor de estudantes. Notamos que esses professores buscam agregar na formação dos estudantes a aprendizagem de diferentes saberes articulando a teoria e a prática social tendo a pesquisa como princípio formativo conforme menciona Pimenta (2012).

Ao questionar se já atuou ou atua em outras Atividades Administrativas na Universidade seis professores responderam que sim e apenas um não registrou participação em nenhuma atividade administrativa.

A participação em Comissões e Comitês foi a atividade que registrou o maior número de professores e o menor se deu na função de Coordenador de Curso e Diretor de Instituto. A atuação como Diretor de Departamento foi registrada por quatro professores. Ao perguntarmos a que se referia o termo “outro” tivemos as seguintes respostas: Coordenador de Departamento e Coordenador Substituto de Curso; Diretor Substituto, Conselhos Superiores (Consu, Coens, Condes, Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação) e Coordenador de Departamento.

Verificamos que os professores exercem atividades paralelas ao ensino e isso tem uma repercussão na qualidade do seu tempo para se dedicar às atividades da docência. Assim como a docência exige uma formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores presumimos a necessidade de quem assume cargos de direção receber algum tipo de formação pela Universidade para exercer bem a função. Zabalza (2004) reflete que o modelo gerencialista que algumas universidades tem se apropriado faz com que o

docente acrescente não somente a função de gestor, mas também de *business.* Sem receber formação específica nesta área muitos professores se veem não apenas encarregados de gerenciar equipes, mas de conseguir recursos financeiros por meio de convênios e parcerias.

Os dados apontados do questionário têm um caráter descritivo e interpretativo e visam agregar informações relevantes sobre a trajetória acadêmica e profissional dos sujeitos da pesquisa. Este consolidado já constitui inquietações e temáticas importantes a serem debatidas e problematizadas pois elas refletem o percurso formativo e profissional de muitos professores universitários.

Conclusão

O perfil dos professores entrevistados revela uma prevalência do sexo feminino. A maioria já exercia a docência no ensino médio, mas todos assumiam pela primeira vez em uma universidade pública. A formação acadêmica no ensino médio ocorreu em curso não profissionalizante e a graduação de licenciatura plena em instituições públicas de ensino. Todos são mestres e a maior parte deles deu seguimento à mesma linha de pesquisa no doutorado.

Os professores ministram muitas aulas dos conteúdos específicos de sua área, exercem atividades de extensão, desenvolvem iniciação científica, orientam trabalho de conclusão de curso além de assumirem outras atividades administrativas. Essas demandas absorvem grande parte do tempo, o que por vezes os impossibilitam de participarem de formação com ênfase na docência.

Os professores, em especial da área de licenciatura, têm uma responsabilidade que vai além das disciplinas que lecionam porque servem de referência na formação de futuros professores. Suas atitudes revelam o significado de suas crenças, de seus valores, de seus saberes. Para uma atuação mais coerente e ética, seria necessário investir em espaços institucionais de reflexão da prática pedagógica e o compartilhamento de experiências que estes trazem em seu percurso formativo e profissional.

Para compreendermos o papel do professor é preciso dar voz ao protagonista desta ação e oportunizar a reflexão sobre quais alicerces sustentam sua prática e sua maneira de ser professor. Esse processo identitário sofre transformação contínua e é construído a partir do significado que o próprio professor concede à atividade docente baseado em sua história de vida, seu ambiente de trabalho e sua convivência com outros professores.

Para atender com qualidade e conhecimento as novas demandas da sociedade diversificada e plural é importante que sejam garantidas condições de formação, trabalho e salários dignos para que a profissão recupere o seu prestígio e haja uma renovação por meio do ingresso de novos estudantes para a carreira. Acreditamos que o ofício de ser professor não se encerra com a apropriação de títulos, mas se renova e se aperfeiçoa com momentos formativos no próprio ambiente de trabalho que valorizam tanto a dimensão pessoal quanto a profissional.

Referências

BRASIL. Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Presidência da República,** Brasília, 24 de abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Presidência da República,** Brasília, 15 dez, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da República,** Brasília, 11 ago., 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em 10 ago. 2019.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República,** Brasília, 20 dez, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____**.** Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno,** Brasília, 1º jul, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015.

GONTIJO, Débora Viviane Teles Magalhães. **O ofício de ser professor de licenciatura a partir das narrativas de histórias de vida**. 2018. 174 f. (Dissertação) - Mestrado em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 31-61.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na Universidade**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léo das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**: volume 1 São Paulo (SP): Cortez, 2005. (Docência em Formação).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

VILELA, Naiara Sousa.**Docência universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores. 2016.** 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, Jacqueline Oliveira Lima. **A implementação do Programa Expansão (2003) e do REUNI (2007) na UFTM**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Géssika Mendes Vieira[1]
Vânia Maria de Oliveira Vieira[2]

[1]Universidade de Uberaba – UNIUBE, gessikavieira@live.com
[2]Universidade de Uberaba – UNIUBE, vania.vieira@uniube.br

Agência de financiamento: FAPEMIG e CNPq

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
A pesquisa "As representações sociais dos alunos do Curso de Jornalismo da UNIUBE, sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores", integrante de um estudo maior "Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais", adota como referencial teórico- metodológico a teoria das Representações Sociais de Moscovici e a Subteoria do Núcleo Central de Abric. Para isso, desenvolveu esse estudo, a partir de uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de compreender essa teoria e subteoria, bem como seus conceitos, finalidade e processos de aplicação teórico-metodológico. Desse estudo, podemos afirmar que a Teoria das Representações Sociais pode constituir-se num referencial teórico-metodológico apropriado para o desenvolvimento de pesquisa. Ao buscar transformar o novo, o que é desconhecido e causa desconforto, em algo familiar, o estudo poderá contribuir para discussões e reflexões que possam auxiliar o processo de avaliação no Ensino Superior.

Palavras-chave – Representações Sociais. Pesquisa em Educação. Avaliação formativa. Ensino Superior.

THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS AS A THEORETICAL-METHODOLOGICAL REFERENCE FOR EDUCATION RESEARCH

Abstract
The research "The social representations of students of the UNIUBE Journalism Course, on the assessment instruments used by their teachers", part of a larger study "Professional Development of Higher Education Teachers: Contributions from the Theory of Social Representations", adopts as theoretical and methodological framework the Moscovici Social Representations Theory and the Abric Central Nucleus Sub-Theory. For this, it developed this study, from a bibliographical research, with the objective of understanding this theory and sub-theory, as well as its concepts, purpose and processes of theoretical and methodological application. From this study, we can state that the Theory of Social Representations can constitute an appropriate theoretical-methodological framework for the development of research. By seeking to transform the new, which is unknown and causes discomfort, into something familiar, the study may contribute to discussions and reflections that may help the evaluation process in higher education.

Keywords – Social Representations. Education Research. Formative assessment. University education.

Introdução

A pesquisa de mestrado intitulada "As representações sociais dos alunos do Curso de Jornalismo da UNIUBE, sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos seus professores", integrante de um estudo maior, "Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais", e inserida também na RIDEP – Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores, tem como objetivo geral compreender as representações sociais dos alunos do curso de Jornalismo da UNIUBE, sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados pelos professores. E como objetivos específicos:

- Descrever o perfil sóciodemográfico dos participantes da pesquisa.
- Identificar, na Proposta Pedagógica do Curso (PPC) de Jornalismo da Uniube, elementos que caracterizam a avaliação da aprendizagem, bem como os instrumentos avaliativos propostos;
- Identificar o Núcleo Central das Representações Sociais dos alunos do Curso de Jornalismo da Uniube, sobre as implicações dos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos seus professores;
- Analisar as representações sociais dos referidos alunos, com relação às implicações dos instrumentos de avaliação sobre a aprendizagem acadêmica.

O *locus* da pesquisa é o curso de Jornalismo da Universidade de Uberaba – UNIUBE e os alunos dos períodos finais são os participantes. Para a coleta de dados serão utilizados dois instrumentos: um questionário contendo questões abertas e fechadas e a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, que será processada no *software* EVOC. Sobre a TALP, Vieira (2006, p. 130) teoriza que "Essa técnica consiste em se pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança".

Para as análises, além do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais e da subteoria do Núcleo central, será utilizada também a Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin (2011).

A partir dos instrumentos utilizados na coleta de dados e das orientações teórico-metodológicas da Teoria das Representações Sociais, será possível identificar as representações sociais e o núcleo central dos alunos, sobre as implicações dos instrumentos de avalição utilizados pelos professores do curso. Surge, assim, a necessidade de compreender a Teoria das Representações Sociais para que ela possa subsidiar a coleta e as análises dos dados da referida pesquisa. É o que propõe o presente estudo – realizar uma pesquisa teórica em obras e artigos selecionados sobre a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a Subteoria do Núcleo Central de Abric.

Metodologia

A seleção das obras e dos artigos para o estudo foi realizada sob a orientação do GEPRESP – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas/Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. Essa seleção conta com obras e artigos dos seguintes autores: Moscovici (1978); Jodelet (2001); Abric (2001); Sá (1998); Nascimento (2013); Guareschi e Jovchelovith (1995, p. 19); Mazzotti (1994); e Vieira (2006).

No primeiro momento foi realizada uma leitura e fichamento dos referenciais, e, em seguida, a construção de um texto que servirá de subsídio para a coleta e análise dos dados da pesquisa de mestrado.

A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais teve seu início com Serge Moscovici, psicólogo social francês, nos anos de 1950, denominada por ele como um campo de estudos a respeito da apropriação de conhecimento por meio do senso comum.

Essa teoria pesquisa saberes construídos mediante as interações sociais. A partir dela, Moscovici (1978) determina uma nova apresentação epistemológica ao sustentar que a apropriação da ciência por meio do senso comum não se dá como uma reprodução do campo científico, ela é arquitetada diante da conveniência dos materiais e dos meios encontrados. Para Moscovici, “nós percebemos o mundo tal como é, e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos. ” (MOSCOVICI, 2007, p.30). Ou seja, o conhecimento é adequado a premências que acatam contextos bastante específicos, em que cada indivíduo aprende à sua maneira a construir conhecimentos científicos em lugar diferente de onde estes foram concebidos, insinuando a temática e o estilo de pensamento que o caracteriza. De acordo com Nascimento (2013, p. 59),

> [...] dessa forma, é difícil pensar em pessoas e grupos de pessoas que não estejam afetados pelas representações sociais. Essas, por sua vez, são compostas por elementos que advêm da prática social desses indivíduos, como os hábitos, a memória e a cultura, mas que com ela não se confundem. [...]. As representações sociais consideram as relações e interações entre as pessoas e são constituídas na efervescência dessas relações, independem de uma formação técnica ou científica e surgem da necessidade do sujeito de se expressar a respeito de um tema, objetos e eventos sociais, em lugares comuns, independentemente de seu nível cultural.

O conceito formal em torno da Teoria das Representações Sociais manifestou-se a partir dos estudos de Moscovici (1978), apresentados em sua obra “La psycanalise: son image et son public” de 1961. O livro inicial do autor reuniu representações sociais sobre a psicanálise existentes na França na época. Sobre isso, Sá (1995) elucida que Serge Moscovici buscava, nessa época, reorientar as definições da psicologia social que apresentava perspectivas individualistas. Sá (1998) acresce, ainda, que Moscovici caminha para a integração de uma psicologia nascida na Europa. Nela a realidade é idealizada por meio das relações que o meio social determina.

Moscovici encontrou as primeiras definições a respeito do conceito de “representações coletivas” na sociologia de Durkheim. Para este, a explicação psicológica dos fatos sociais seria um erro. De acordo com Moscovici (2007, p. 45): “do ponto de vista de Durkheim, as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc.”. Apesar de embalado pelas ideias de Durkheim, Moscovici não as segue, visto que ele considerava e estabeleceu um modelo teórico de entendimento que não separam sujeito e objeto em um quadro de observação. Nascimento (2013, p. 61) teoriza que:

> [...] a natureza das representações identifica-se com a natureza do universo consensual do qual se originam e ao qual pertencem. No universo consensual, todas as pessoas estão autorizadas a verbalizar seus conhecimentos e opiniões sobre os mais diversos assuntos, independente de sua formação profissional ou pessoal. Para que isso ocorra, é necessário haver certa cumplicidade relativa a essa verbalização. As pessoas compartilham ideias e as imagens delas convencionadas. É como a formação de uma realidade sonora; é o pensamento que parte dos indivíduos ou do grupo social e que pode ser ouvido e considerado pela coletividade.

Para os autores Guareschi e Jovchelovith (1995, p. 19), a Teoria das Representações Sociais “centra seu olhar sobre a relação entre os dois. Ao fazer isso, ela recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio”.

Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais busca um diálogo nas relações entre a sociedade e os indivíduos que a compõem, contrariando assim a visão sociológica de Durkheim. A Teoria das Representações Sociais é norteada pela estimativa da existência de universos distintos e que são diferentes também em seus significados, tendo ligação a esses divergentes grupos, culturas, classes. Moscovici faz parte de uma psicologia social que analisa a Teoria das Representações Sociais em seus processos de formação e em suas dimensões.

Quanto ao conceito de Representações Sociais, Jodelet (1984, pp. 361) assim a conceitua:

> 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 abrangentemente, ela designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prético 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

Para essa autora, as representações sociais podem ser compreendidas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. (JODELET (2001, p. 22).

Para Mazzotti (1994), uma representação social se dá por meio de três dimensões esquematizadas: a informação, o campo de representação ou imagem e a atitude. A informação vai ao encontro da organização dos conhecimentos que um grupo social tem a respeito de um objeto específico. O campo de representação ou imagem se trata das proposições a respeito do objeto da representação. A atitude pode ser definida como a tendência global sobre o objeto da representação social.

> Cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Essas três dimensões da representação social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido. (MAZZOTTI, 1994, p. 63)

Também presentes na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, estão dois processos cognitivos que fazem parte da formação das representações sociais: Ancoragem e Objetivação. De acordo com Moscovici, ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. (MOSCOVICI, 2007, p. 61). Ainda segundo Moscovici,

> [...] a ancoragem consiste em um processo em que alguns elementos desconhecidos são introduzidos em nosso sistema particular de categorias na tentativa de tornar familiar o insólito e insólito o familiar e, com isso, “atenuar essas estranhezas e introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares que, num certo sentido, se procuram. (MOSCOVICI, 1978, p. 61).

Já a objetivação modifica conceitos e concepções em instrumentos materiais e concretos que fazem parte da realidade. Moscovici afirma que a Objetivação tem como finalidade: [...] reabsorver um excesso de significações materializando-as [...]. E também transplantar para o nível da observação o que era apenas inferência ou símbolo” (MOSCOVICI, 1978, p. 111). Para Fonseca, Oliveira e Peixoto (2013, p.9):

> [...] a Objetivação, por sua vez, é um mecanismo de tornar a realidade concreta. A imagem torna-se concreta, física, cópia da realidade concebida. Para esclarecer o conceito de Objetivação um bom exemplo é a imagem de Deus (abstrato) codificada em Pai (concreto), apresentada por Moscovici.

Diante de tal perspectiva, elucida-se que a Ancoragem e a Objetivação são complementares, a Ancoragem possui o significado e a Objetivação cria a realidade.

A Teoria do Núcleo Central

A Teoria das Representações Sociais Moscovici (1978) é alvo de estudo de muitos autores e se complementam em três correntes distintas: Willem Doise, a partir de uma perspectiva sociológica; Denise Jodelet, que se dedica à sistematização da Teoria das Representações Sociais; e Jean Claude Abric, que se dedica à pesquisa de cunho cognitivo-estrutural, conhecida também como Teoria do Núcleo Central, que será utilizada no presente trabalho.

A abordagem estrutural apresentada por Abric como contribuição metodológica e teórica é respaldada sob a ideia de que as representações sociais estão dispostas em volta de um núcleo, este que estabelece a significação da representação social. Tal abordagem oferece elementos fundamentais para o entendimento do desenvolvimento da aquisição e da transformação das representações sociais. Para Abric (2001): "identificação da 'visão de mundo' que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarifica os determinantes das práticas sociais." (ABRIC, 2001, p. 11).

Segundo a Teoria do Núcleo Central (TNC) de Abric (1996), as representações sociais são formadas em torno de um Núcleo central e também de um Sistema Periférico. O Núcleo Central diz respeito às memórias coletivas que reafirmam a significação, a conservação e a consistência as representações, estando, dessa forma, resistentes às mudanças. "A organização de uma representação apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação." (ABRIC, 1976 apud ABRIC, 2001, p. 19). O Núcleo Central carrega elementos permanentes e continuados das representações sociais, sendo de natureza normativa e funcional. Os aspectos normativos correspondem às normas e valores impostos pela sociedade e que os membros de um certo grupo carregam. Já os aspectos funcionais dizem respeito à natureza do objeto que é representado. O Núcleo Central está diretamente ligado ao contexto social, ideológico e histórico em que os sujeitos estão inseridos. Segundo Abric (2001, p. 20), o Núcleo Central possui duas funções:

> Função geradora: é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.
>
> Função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação.

O Sistema Periférico, na teoria de Abric, é o encarregado pela contextualização e atualização da representação. Esse sistema é mais flexível e móvel, visto que carrega também experiências individuais dos sujeitos.

> Eles permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando representações sociais individualizadas. (...) constitui um elemento essencial no estudo dos processos de transformação das representações, sendo um indicador bastante pertinente de futuras modificações ou um sintoma indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em andamento." (ABRIC, 2001, p. 25-27).

Para o autor, o Sistema Periférico também possui suas funções:

> Função de concretização: [...] constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento. Eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.
>
> Função de regulação: mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação.
>
> Função de defesa: o núcleo central de uma representação resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. Então, o sistema periférico funciona como o sistema de defesa da representação [...] (ABRIC, 2001, p. 24).

Além de o Sistema Periférico ser o orientador de condutas comportamentais, ele é também o responsável por algumas situações, como:

> [...] tomadas de posição do sujeito. Eles indicam de fato, o que é normal de se fazer ou de se dizer em uma dada situação. Eles possibilitam, assim, a orientação das ações e reações dos sujeitos de modo instantâneo, sem a necessidade de recurso aos significados centrais (ABRIC, 2001, p. 25).

Diante da perspectiva de Abric, o Sistema Central e o Sistema periférico se complementam por suas características e funções distintas. O Núcleo Central integra os elementos resistentes a mudanças, imaculados pelo tempo, e o Sistema Periférico unifica a representação já existente e as experiências de cada indivíduo, fazendo assim com que haja uma integração desses dois sistemas para a compreensão da Teoria das Representações Sociais. Para Mocovici e Vignaux (2003, p. 219),

> [...] a hipótese é que os elementos estáveis exercem uma pré-eminência sobre o sentido dos elementos periféricos e que os primeiros possuem uma resistência mais forte às pressões da comunicação e da mudança do que os últimos. Somos tentados a dizer que os primeiros expressam a permanência e uniformidade do social, enquanto os últimos expressam sua variabilidade e diversidade.

Portanto, os grupos e os sujeitos assumem papéis na realidade social que nela interferem. As representações sociais são um processo em que pensamento, sociedade, linguagem e atitude estão ligados indissociavelmente.

Considerações finais

Diante desse estudo e do objetivo geral da pesquisa que estamos investigando, o de *identificar as representações sociais dos alunos do curso de Jornalismo da Uniube, sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores,* podemos dizer que a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a Subteoria do Núcleo Central de Abric podem constituir-se num referencial teórico-metodológico apropriado para o desenvolvimento de pesquisa.

De acordo com os autores estudados, compreendemos que, com a elaboração das representações sociais, temos a oportunidade de transformar o novo, o desconhecido, que causa desconforto, em algo familiar. Sabemos que o familiar é, para nós, o conhecido, a confirmação de

nossas crenças. Assim, identificar as representações sociais dos alunos sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores no curso de Jornalismo pode contribuir para reflexões e tomadas de decisão no sentido de auxiliar o processo de avaliação na Educação Superior.

Concordamos com Munhoz (2010, p. 145) quando afirma que a Teoria das Representações Sociais "tem se constituído em um valioso suporte teórico para pesquisas no campo da educação [...] pelo fato de essa abordagem possibilitar aos pesquisadores o contato com a diversidade e complexidade do contexto escolar"

Referências

ABRIC, J. C. **Prácticas sociales y representaciones.** México. Coyoacán, 2001.
ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais:** aspectos teóricos e aplicações à Educação. Em Aberto, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

FONSECA, H. O. OLIVEIRA, R. M. R. PEIXOTO, A.C.S. **Ancoragem**. Cadernos Cespuc, vol. , n. 23, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/alpha/Downloads/8297-30341-1-PB%20(1).pdf

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012. 488 p.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: _____. (Org.). Textos em representações sociais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOSCOVICI. S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, Georges. O conceito de themat. In: **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 215-250.

NASCIMENTO, Carla Alessandra de Oliveira. **Estágio Obrigatório:** As representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013.

SÁ, C. P. **Representações sociais:** o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.). O conhecimento no cotidiano. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Representações Sociais e Avaliação Educacional**: o que revela o *Portfólio*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

Jodelet, Denise. **Representation sociale:** phénomènes, concepts et théories. In. S. Moscovid (org.) **Psychologie Sociale.** Paris: PUF, 1984, p. 357-378.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Judith Mara de Souza Almeida[1]
Rutileia Maria de Lima Portes[2]
Luana Tillmann[3]

Sem financiamento

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo

O objetivo deste trabalho é narrar e analisar uma experiência de formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na modalidade a distância. Três questões nortearam esse estudo: 1) Por que a escolha do curso de formação continuada em AEE? 2) O que motivou a opção pelo curso na modalidade a distância? 3) Qual a concepção de formação dos professores/cursistas? Participaram desta pesquisa três professoras de institutos federais distintos e que atuam na formação a distância e onze professoras de um grupo de cento e oitenta que realizaram o curso. A base teórica para realização deste estudo foi composta por: Nóvoa (2015), Mantoan (2015) e Brasil (2007). O percurso teórico-metodológico por nós escolhido foi a pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CONNELLY; CLANDININ, 2004). Os textos de campo foram compostos a partir de uma entrevista com os três questionamentos, analisados a partir da composição de sentidos (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001). Como resultados, compartilhamos que a maioria dos professores realizou a formação pelo fato de estarem de alguma forma em contato com estudantes público-alvo da educação especial. Em relação à opção pelo curso a distância, os professores/cursistas apontaram: a gestão do próprio tempo para estudo, a falta da oferta de cursos na área na modalidade presencial, gratuidade, entre

outros. Todos esses aspectos foram fatores determinantes na escolha dos professores pelo curso. Concluímos a pesquisa destacando a formação a distância como uma possibilidade de ampliar a participação de professores em processos formativos. Apresentamos como desafios a superação da concepção de formação que não compreende a experiência como possibilidade de aprendizagem.

Palavras-chave – Atendimento Educacional Especializado. Formação continuada. Educação a distância.

TEACHERS EDUCATION FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

Abstract
The objective of this paper is to narrate and analyze an experience of continuing education of teachers for the Specialized Educational Attendance - AEE in the distance modality. Three questions guided this study: 1) Why the choice of the continuing education course in ESA? 2) What motivated the choice for the course in the distance modality? 3) What is the conception of the formation of teachers/learners? Three teachers from different federal institutes that work in distance education participated in this research and eleven teachers from a group of one hundred and eighty who took the course. The theoretical basis for this study was composed by: Nóvoa (2015), Mantoan (2015) and Brasil (2007). The theoretical and methodological path chosen by us was narrative research (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CONNELLY; CLANDININ, 2004). The field texts were composed from an interview with the three questions, analyzed from the composition of meanings (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001). As a result, we share that most teachers conducted the training because they are in some way in contact with students targeting special education. Regarding the option for the distance learning course, the teachers / students pointed out: the management of their own time for study, the lack of offering courses in the area in face-to-face mode, free of charge, among others. All these aspects were determining factors in the choice of teachers by the course. We conclude the research highlighting the distance education as a possibility to expand the participation teachers in formative processes. We present as challenges the overcoming of the conception of formation that does not understand the experience as a possibility of learning.

Keywords – Specialized Educational Service. Continuing education. Distance education.

Professoras Pesquisadoras

Somos três pedagogas, cujo percurso de vida, experiências prático-profissionais se convergem, visto que todas nós estamos envolvidas na atuação, em diferentes instituições de ensino, para efetivação da inclusão de estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista, com altas habilidades/superdotação e, ainda, com distúrbios e transtornos de aprendizagem. No dia a dia, são inúmeros os desafios que enfrentamos: falta de recursos que favoreçam a acessibilidade de alguns estudantes, como computador com software específico para estudantes com deficiência visual; resistência de professores em relação às adaptações necessárias em alguns casos e a formação de professores que é foco desse trabalho. Temos consciência da diferenciação entre professor especializado para atuar no AEE e professor também responsável pela inclusão atuante na classe comum, mas optamos neste trabalho por refletir sobre o processo de formação de professores para atuação no AEE, pois entendemos a relevância do apoio do professor especializado tanto ao estudante público-alvo desse atendimento quanto ao professor da classe comum para apoiá-lo no trabalho de incluir a todos, conforme propõe Mantoan (2015).

Percurso teórico-metodológico

O percurso teórico-metodológico usado para desenvolver este estudo foi a pesquisa narrativa, que possibilita compreender a experiência como história vivida *(living)* e/ou contada *(telling).* Nessa perspectiva, a narrativa é objeto e método de pesquisa. Objeto, porque nós, pesquisadoras, concentramos nossos esforços para compreender a experiência estudada. É, também método, porque é narrando que apresentamos e discutimos nosso objeto de estudo e, ainda, compomos sentidos da experiência vivida (CLANDININ; CONNELLY, 2000, CONNELLY; CLANDININ, 2004, 2011).

O conceito de experiência aqui compartilhado tem como base a perspectiva *Deweyana,* ou seja, é caracterizada pela interação contínua do pensamento humano com o ambiente pessoal, social e material. A experiência é compreendida como: [...] *as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros* [...] (CLANDININ; CONNELLY 2004, p 27). Para esses autores, a experiência pode ser fonte de entendimento e de conhecimento, visto que pesquisadores narrativos estudam experiências de indivíduos no mundo e buscam maneiras de compreender como elas são vividas e compostas.

Na presente proposta, caracterizada como *telling* ou o contar de uma experiência, narramos uma história vivida por nós, professoras formadoras e pesquisadoras/participantes em um curso de formação de professores para o AEE, na modalidade a distância.

Os textos de campo para esta pesquisa foram compostos por entrevistas realizadas com 11 professoras participantes do curso. O critério para seleção dessas participantes foi a entrega no prazo estabelecido da entrevista respondida. Essas entrevistas, elaboradas pelas pesquisadoras/participantes, eram compostas por três questões: 1) Por que a escolha do curso de formação continuada em AEE? 2) O que motivou a opção pelo curso na modalidade a distância? 3) Qual a concepção de formação dos professores/cursistas? Para analisar esses textos, utilizamos a composição de sentidos assumindo a interpretação como o resultado da interação entre textos de campo e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001). Por esse motivo, trouxemos no início do texto, um pouco das nossas experiências pessoais, pois os sentidos compostos são carregados de subjetividades. Optamos por compartilhar nossos sentidos a partir de poemas escritos por nós com base nos textos de campo, pois conforme Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001), é apenas uma entre outros possíveis caminhos para análise da experiência na pesquisa narrativa: histórias, teatro, resumo, síntese, diálogos. As autoras destacam que a composição de sentidos pode ser comparada a um trabalho artesanal de esculpir o barro com os dedos, assumindo a subjetividade, a singularidade nesse processo. Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) destacam que a subjetividade também diz respeito à elaboração dos textos de campo que, conforme as autoras, não são documentos impessoais, são na verdade moldados pelos olhos do pesquisador, o que implica maneiras pelas quais pessoas individualmente veem e interpretam. Conforme as autoras:

> Os sentidos que fazemos dos nossos projetos de pesquisa são filtrados pelas nossas crenças, atitudes e experiências prévias e também posições teóricas formais e informais que compreendemos e em que acreditamos (ELY, VINS, DOWNING, ANZUL, 2001, p. 38- nossa tradução)[1].

A seguir, as bases teóricas relacionadas ao tema em estudo: formação de professores e atendimento educacional especializado.

Concepções teóricas

Compreendemos a formação de professores a partir do conhecimento de si próprio, da apropriação dos saberes construídos ao longo das experiências e do trabalho do ponto de vista teórico e conceitual desses saberes (NOVOA, 2015, p. 17), pois, conforme Nóvoa (2015) destaca*, a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação*. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. [...] dito de outro modo, *o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam.* [...]. Foi a partir dessa perspectiva que estruturamos o curso de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na modalidade a distância.

Vale destacar que o Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço complementar ao trabalho do professor da escola regular, para estudantes com deficiências e/ou transtornos; suplementar ao trabalho do professor da escola regular para estudantes com altas habilidades/superdotação. Assim sendo, o AEE, desenvolve ações educacionais que buscam oferecer suporte necessário aos alunos público-alvo da Educação Especial, como recursos e estratégias que possam favorecer não somente o acesso ao conhecimento, mas principalmente o desenvolvimento da autonomia e independência dentro e fora do contexto escolar (BRASIL, 2007).

A proposta de formação e os sentidos da experiência

Pensando nessa responsabilidade, ou seja, a de oferecer o suporte necessário aos estudantes público da Educação Especial, organizamos o curso de formação de 180 horas em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade a distância, utilizando a plataforma *moodle* como espaço de construção de conhecimentos de maneira colaborativa. A proposta de formação foi elaborada com os seguintes objetivos: Construir conhecimentos, em um curso de formação continuada, sobre o AEE na sala de recursos multifuncionais; compreender a prática pedagógica na sala de recursos multifuncionais para o AEE; conhecer e compreender as especificidades relacionadas às deficiências física, sensorial, intelectual e, ainda, sobre os transtornos de aprendizagem e altas habilidades\superdotação; conhecer e aprender a utilizar os recursos disponíveis para alunos com deficiências, além de problematizar questões e promover ações relativas à inclusão de alunos público-alvo da educação especial na classe comum. O curso teve como público-alvo professores da rede pública ou privada de ensino e estudantes de licenciaturas

1 The meanings we make from our research projects are filtered through our beliefs, attitudes, and previous experiences as well as through both the formal and informal theoretical positions we understand or believe in.

(Letras, Geografia, história, matemática, pedagogia, entre outros). Cento e oitenta professores da rede pública de ensino se inscreveram para o curso. Por esse motivo, foi necessário dividi-los em três turmas, com oferta sequencial.

Como já dito, o curso foi desenvolvido no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem. Para a construção de conhecimentos sobre as deficiências e transtornos foram utilizados vídeos do *Youtube*, videoaulas elaboradas e executadas pelas professoras ministrantes, textos de apoio disponibilizados na biblioteca virtual, além da interação entre cursistas e professores em fóruns de discussão, elaboração de *wikis*, troca de mensagens via e-mail e mural de recados.

A proposta avaliativa do curso teve caráter formativo e permeou todo o processo. Inicialmente os cursistas, por meio de relato, foram avaliados de forma diagnóstica, com o objetivo principal de terem suas experiências prévias em relação ao tema valorizadas. Durante o processo, para acompanhamento das aprendizagens, de maneira processual, houve elaboração e entrega de atividades propostas, com respeito ao prazo para postagens (textos, mensagens em fóruns, *wikis* e diários reflexivos dialogados envolvendo reflexões sobre o processo e sobre a evolução individual dos participantes – autoavaliação). Após a postagem, nós, as professoras responsáveis pelo curso, avaliávamos a atividade e oferecíamos *feedback* aos cursistas.

Além de organizarmos a sala virtual, éramos também responsáveis por sanar as dúvidas do aluno, orientar e corrigir atividades realizadas, oferecer *feedbacks* em forma de comentários que auxiliassem o cursista no processo formativo.

Uma das primeiras atividades propostas foi a elaboração de um estudo de caso tendo como base as próprias experiências dos professores/cursistas com estudantes público-alvo da educação especial e como eles encaminhariam a situação. Nessa atividade percebemos que a maioria dos professores tinha alguma experiência com estudantes com deficiências, distúrbios e transtornos e, por esse motivo se matricularam no curso, conforme relatos a seguir:

Eu escolhi o curso de AEE, buscando aprender mais, para acrescentar novas práticas no meu dia a dia (L, julho de 2019).

Eu precisava da oportunidade em fazer um curso nessa área, devido à prática com estudantes com deficiência (E, julho de 2019).

Escolhi fazer o curso de AEE porque desde 2014 estou atuando no AEE e quanto mais conhecimento a gente tiver sobre o nosso trabalho, mais é possível contribuir com os estudantes que frequentam o AEE. Foi esse o meu objetivo principal (C, julho de 2019).

O meu motivo foi justamente estar em sala de AEE sem formação em AEE, esse tipo de curso não tem aqui em minha região e oferecido de forma gratuita então, melhor ainda (Ld, julho de 2019).

Eu sou professora do curso de magistério e como oriento estágio senti a necessidade de ter uma formação que auxiliasse as estudantes a pensar planos de aula com foco na inclusão e nas múltiplas necessidades das crianças. Eu não tinha essa formação e esse curso foi fantástico! Aprendi muito e hoje tenho vontade de lecionar esse conteúdo (H. julho de 2019).

Escolhi o curso porque era gratuito (T, julho de 2019).

O curso de AEE a distância ficou bem mais flexível, pois consegui conciliar o trabalho e estudos, o material didático ficou disponível o tempo todo e pude acessar a qualquer momento, a professora estava sempre à disposição para tirar minhas dúvidas e o mais interessante foi a interação dos colegas de curso, por isso não é por ser a distância que não exija dedicação e atenção, é um compromisso que assumimos e exigiu nossos esforços para uma aprendizagem bem-sucedida e, assim, colocar em prática com nossos alunos os conhecimentos adquiridos! Estou grata por tudo que vivi esses meses de aprendizagens... (Ja, julho de 2019).

Fiz o curso porque sou formada em pedagogia e logo no estágio me deparei com situações de alunos que precisam do AEE e no dia a dia da sala de aula a gente precisa ter esse conhecimento, porque vão chegar casos assim e a gente vai ter que ter um olhar diferenciado, um olhar mais amplo para enxergar esses casos. Tem que ter conhecimento para poder lidar com essas crianças, temos que estar preparados, atualizados (Je, julho de 2019).

Fiz o curso para aprender, pois quando se aprende se respeita e tudo que eu quero é ser uma profissional com conhecimento sobre o assunto e também ser humana, pois vi muitas professoras com o conhecimento, mas sem respeito ao ensinar as crianças na educação especial e não quero repetir esse erro. Busquei aprender ao máximo no decorrer do nosso curso para ser alguém que faça a diferença onde eu for trabalhar, sei que não vai ser fácil, porém quero fazer com excelência (A, julho de 2019).

Escolhi este curso pelo desejo de aprofundar-me na área. Por conhecer, entender e aprender como posso mediar o processo de aprendizagem de nossos educandos (Lu, julho de 2019).

Escolhi esse curso, pois através de experiências que tive sendo auxiliar e professora de algumas crianças especiais me despertou um enorme interesse em buscar novos conhecimentos nessa área. Esse curso me ajudou muito (S, julho de 2019).

Com base nas respostas apresentadas pelas cursistas sobre a questão 1) Por que a escolha do curso de formação continuada em AEE? Compomos um poema para compartilhar os sentidos da experiência:

Ampliar conhecimentos
Acrescentar novas práticas no dia a dia com estudantes com deficiências
Preparar, atualizar, conhecer, compreender
Estar em sala de AEE sem formação
Respeito pelo estudante
Ser mais humano
Estudar gratuitamente
Formadora em formação ajudando a pensar planos de aula com foco
na inclusão e nas múltiplas necessidades das crianças
Experiência despertando interesse em buscar novos conhecimentos
(sentidos compostos em forma de poema pelas pesquisadoras)

Em relação à questão 2) O que motivou a opção pelo curso na modalidade a distância? As professoras cursistas responderam:

A modalidade a distância foi por causa do acesso e oportunidade de encaixar os horários. Acesso no sentido que na minha região esses cursos são escassos (L, julho de 2019).

Nessa modalidade a distância, por causa da falta de oferta de cursos na área na minha região, também pela falta de tempo e acesso. Valendo ressaltar, a credibilidade da instituição (E, julho de 2019).

A escolha do curso a distância é justamente pela falta de oferta de cursos presenciais sobre o AEE (C, julho de 2019).

Um curso virtual facilita a nossa vida no dia a dia, pois podemos estudar em casa (Ld, julho de 2019).

O fato de ser a distância foi importante porque possibilitou que eu organizasse meus horários (H, julho de 2019).

Escolhi online, por eu conseguir estudar em horários flexíveis para conciliar trabalho e estudos (T, julho de 2019).

Optei por fazer o curso a distância por achar interessante e também pelo fato de que trabalho até 17 horas, depois chego em casa tem as crianças. Logo que eu chegava em casa já entrava no ambiente, facilitou bastante. Também, não é porque é a distância que não tem qualidade, achei muito interessante os conteúdos, estou muito satisfeita mesmo (Ja, julho de 2019).

A distância pela flexibilidade de horários de estudo, importante para quem também trabalha (Je, julho de 2019).

A distância foi o presente que pedi a Deus, porque o tempo é corrido entre cuidar das minhas filhas, trabalhar na educação infantil 8 horas diárias e fazer faculdade, só assim para fazer o curso. Obrigada por todas as vezes que procurei e vocês estavam dispostas a me ajudar (A, julho de 2019).

Quanto a modalidade a distância, o principal motivo foi a possibilidade de melhor administrar meu horário de estudo. E vantagem de ser gratuito. Sem falar o que uma colega ressaltou: a credibilidade da instituição (Lu, julho de 2019).

Sobre a modalidade a distância foi pela sua praticidade, como tenho uma bebê em casa ão preciso me deslocar e posso estudar cuidando dela (S, julho de 2019).

Analisando as respostas das professoras/cursistas, concluímos:

Flexibilidade de tempo e espaço
Gestão do tempo
Possibilidade em conciliar trabalho, estudos e família
Cursos presenciais escassos em certas regiões
Credibilidade da instituição
Gratuidade
Qualidade do curso
Praticidade
(sentidos compostos em forma de poema pelas pesquisadoras)

No que diz respeito ao questionamento 3) Qual a sua concepção de formação de professores? O questionamento surgiu como um pano de fundo do curso, pois não era nosso objetivo trabalhar essas concepções durante o processo formativo, entretanto, surgiram divergências nas concepções de formação apresentadas pelas cursistas quando apresentamos os instrumentos avaliativos, as atividades e discussão sobre a prática pedagógica que objetivavam realçar a perspectiva de formação com a qual nos identificamos, a concepção de Nóvoa (2015). As cursistas muitas vezes destacavam que não sabiam como fazer, não tinham formação, não realizaram curso, resistiam em compartilhar experiências, aguardavam o professor para dar respostas ou validar as respostas das colegas em fóruns, por exemplo. Houve, inclusive, uma cursista que desistiu do curso porque ela queria o professor o tempo todo respondendo aos questionamentos, ao passo que nós oferecíamos espaço para o protagonismo do professor/cursista. A seguir, as respostas apresentadas e posteriormente analisadas:

Adquirir conhecimentos em cursos, minicursos, palestras, oficinas, etc. (L, julho de 2019, grifo nosso).

Falar da importância de formação do professor, pra mim é algo bastante gratificante e necessário. Pois na minha prática, as formações continuadas a mim oferecidas que me ajudaram alcançar meus alunos, cada um na sua especificidade. Como já havia falado, a minha cidade ainda é muito carente no que se refere a cursos. Contudo as pessoas comprometidas com a causa no nosso município ajudam muito os professores a tornarem as escolas mais inclusivas. E isso se dá, através de formações, contratando profissionais para ministrar minicursos, palestras, etc... Ou seja, sou fruto de ricas formações (E, julho de 2019, grifo nosso).

Fazer cursos diferenciados: graduação, pós-graduação etc. (C, julho de 2019, grifo nosso).

Buscar formação em curso (Ld, julho de 2019, grifo nosso).

Formação: construir saberes, vencer dificuldades em busca de conhecimento para transformar vidas através de uma boa educação! (H, julho de 2019, grifo nosso).

Fazer cursos em determinada área (T, julho de 2019, grifo nosso).

Você se forma em cursos, palestras, eventos... Onde pessoas mais experientes possam te ensinar, dar exemplos de como fazer (Ja, julho de 2019, grifo nosso).

Buscar formação em curso, momento que você vai para a sala de aula virtual ou presencial para aprender sobre algo (Je, julho de 2019, grifo nosso).

A formação do professor e continuada nunca para, na área de inclusão também se aplica, pois a cada dia surgem pesquisas novas com métodos de ensino diferentes (A, julho de 2019, grifo nosso).

Quando penso em formação, penso em preparo, transformação, conhecimento, pesquisa, compromisso e comprometimento (Lu, julho de 2019, grifo nosso).

Penso que a formação, o curso é uma oportunidade indispensável para se aperfeiçoar, pois na área de ensino nunca podemos parar de buscar novos conhecimentos (S, julho de 2019, grifo nosso).

Analisando as respostas das professoras/cursistas ao terceiro questionamento, compomos os seguintes sentidos sobre as concepções de formação de professores que elas apresentaram:

Se formar é:
Adquirir conhecimentos continuamente com pessoas mais experientes em:
Cursos de graduação, pós-graduação, minicursos, palestras, oficinas, eventos
Momento que você vai para a sala de aula virtual ou presencial para aprender
É construir saberes,
Realizar pesquisas
Preparar, transformar, conhecer, aperfeiçoar, buscar conhecimentos
Onde está a experiência?
(sentidos compostos em forma de poema pelas pesquisadoras)

Conclusões

Desenvolver a presente pesquisa nos levou a concluir que são os saberes provenientes da experiência que provocam a relação entre o conteúdo, a teoria e as vivências pessoais. Os saberes profissionais não são construídos somente por meio dos saberes conteudistas. O que parece mais difícil é que quando questionamos os professores sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiências, distúrbios e transtornos, eles respondem que não têm formação, que ninguém os ensina como fazer. Assim, percebemos que esses professores não conseguem identificar essa formação na experiência e, mesmo em processo de formação, se não conseguem identificar, essa formação só passa por eles e não faz sentido, porque eles não refletem sobre.

Percebemos também, que como professoras formadoras, precisamos pensar em formações com muito espaço para reflexões sobre a prática, somente assim conseguiremos ajudar os professores a perceberem a reflexão sobre prática no dia a dia como oportunidade de formação.

Destacamos a necessidade de ofertarmos formações na modalidade a distância, pois essa modalidade amplia as possibilidades de participação dos professores, visto que flexibiliza tempos e espaços para formação. Ao mesmo tempo, vemos a necessidade de o professor desenvolver letramentos digitais, pois a evasão maior no curso está relacionada às dificuldades de acesso, compreensão sobre ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem.

Observamos a necessidade de maior envolvimento dos profissionais que se envolvem em projetos de formação de professores na modalidade a distância, pois de um grupo de sete professoras, somente três estiveram presentes e atuantes no curso.

Também consideramos a relevância de propormos cursos que possam contar com o apoio de tutores, porque como atuamos em outros processos, como atendimento aos alunos, pesquisas e atividades de extensão, percebemos que nem sempre apresentamos o apoio necessário em tempo hábil, o que não consideramos positivo para eles nem para nós.

A título de finalização, apontamos alguns caminhos para possíveis pesquisas: A evasão em cursos de formação de professores na modalidade a distância; Formação a distância para professores que atuam na inclusão de estudantes com deficiências, distúrbios e transtornos de aprendizagem na classe comum; a formação reflexiva de professores de atendimento educacional especializado, entre outros.

Referências

BRASIL. Resolução CNE\CEB **4\2009. Diário Oficial da União. Brasília, 5 de outubro de 2009, seção 1, p. 17.**

_____. Lei 11.892/2008. Disponivel em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 18/09/2017.

_____. Lei 13146\15. Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 01\12\17.

_____. **Atendimento Educacional Especializado:** orientações gerais e educação a distância. Brasília: MEC\SEESP, 2007.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, M. **Narrative inquiry:** experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p 502-528.

CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. **Narrative inquiry.** Complementary Methods for Research in Education. 3. Ed. Washington: American Educational Research Association, 2004. p. 327-353.

_____. **Pesquisa Narrativa:** Experiência e História na Pesquisa Qualitativa. Tradução: GPNEP**.** Uberlândia, EDUFU, 2011, 2015.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research:** living by words. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO A PARTIR DE MEMÓRIAS CONSTRUÍDAS

Kátia de Medeiros Penna[1]
Washington Luís de Deus[2]

[1] Universidade de Uberaba, katia.medeiros@rocketmail.com
[2] Universidade de Uberaba, kwdeus@yahoo.com.br

GT 03: Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
No curso de Mestrado em Educação, foram realizadas importantes reflexões nas aulas da disciplina Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. A partir dessa temática, vários questionamentos surgiram em decorrência dos estudos que foram empreendidos. O presente trabalho origina-se de memórias construídas durante as aulas dessa disciplina, e trará o relato de experiências vividas pelos autores. O aporte teórico-metodológico proposto pelas professoras responsáveis pela disciplina trata de concepções, tendências e práticas dos diferentes contextos, níveis e modalidades da formação e desenvolvimento de professores. O objetivo desse texto é apresentar as memórias construídas no período de março a julho de 2018, nessa disciplina, ressaltando a apropriação de conhecimentos construídos nesse período, pelos autores, tendo em vista a compreensão dos processos formativos para o exercício da docência. Foi realizada pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, de conhecimentos construídos nesse contexto. É relevante que o professor se aproprie de saberes que o preparem para a vida docente, visto que, somente munido de conhecimentos, lidará melhor com as situações diárias no âmbito universitário e desempenhará com maior segurança suas atribuições.

Palavras-chave – Formação de professores. Desenvolvimento profissional. Formação inicial e continuada.

TEACHER TRAINING: A STUDY FROM MEMORIES BUILT

Abstract
In the Master of Education course, important reflections were made in the classes of the subject Training and Teacher Professional Development. From this theme, several questions arose as a result of the studies that were undertaken. The present work originates from memories built during the classes of this discipline, and will bring the report of experiences lived by the authors. The theoretical-methodological approach proposed by the teachers responsible for the subject deals with conceptions, trends and practices of different contexts, levels and modalities of teacher education and development. The aim of this text is to present the memories built in the period from March to July 2018, in this discipline, emphasizing the appropriation of knowledge built in this period, by the authors, in view of the comprehension of the formative processes for the teaching practice. Bibliographic research and literature review of knowledge built in this context was performed. It is relevant that the teacher appropriates knowledge that prepares him for the teaching life, since, only with knowledge, will better deal with the daily situations in the university environment and will perform his duties with greater certainty.

Keywords – Teacher training. Professional development. Initial and continuing training.

Introdução

Este trabalho constrói-se a partir das memórias elaboradas durante o curso de Mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), na disciplina Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. Essas memórias, construídas semanalmente a partir dos encontros, não exprimem em sua linguagem escrita, as particularidades dos diálogos empreendidos no grupo durante as aulas.

A partir da metodologia proposta pelas docentes, as memórias referem às temáticas: a docência na contemporaneidade; o conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional; as concepções de formação de professores; saberes docentes e formação profissional; formação inicial e continuada: impasses, desafios e tendências de formação de professores; formação e desenvolvimento profissional no/para o ensino superior.

Abordamos nessas memórias, o conceito de formação de professores e de desenvolvimento profissional, amparados por García (1999), as concepções na formação de professores, com base nos estudos de Huberman (1992), além de Pimenta e Anastasiou (2010). O tema formação inicial e continuada, seus impasses, desafios e tendências na formação de professores, contou com estudos de Cunha (2015) e Gatti (2015). Autores como Imbernón (2015), Gaetta e Masetto (2013) e Cunha (2015) serviram como base para os estudos relacionados à formação e desenvolvimento profissional no/para o ensino superior.

O objetivo desse texto é apresentar as memórias construídas no período de março a julho de 2018, nessa disciplina, ressaltando a apropriação de conhecimentos construídos nesse período, pelos autores, tendo em vista a compreensão dos processos formativos para o exercício da docência. Foi realizada pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, de conhecimentos construídos nesse contexto.

Explorando as memórias

A formação de professores e o desenvolvimento profissional docente perpassa o debate de concepções e práticas docentes, pelo dimensionamento e análise de tendências, desafios e impasses que surgem na trajetória do ser professor, a partir do estudo de vários teóricos.

No Brasil, a formação em Pedagogia segue as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006). Diretrizes políticas são importantes na construção da imagem do pedagogo ao especificarem suas funções profissionais, onde reforçam a função da docência como central, contemplando também a gestão e a pesquisa.

Para Imbernón (2015), o trabalho docente revela-se complexo, sofre e causa lentas mudanças na cultura profissional, sendo essencial trabalhar velhas funções de acordo com as novas demandas da sociedade, mas para isto é necessário oferecer condições para a formação de novos saberes. Ainda de acordo com esse autor, o exercício da docência, em seu contexto, envolve a complexidade de ensinar bem, estar preparado para assumir novas funções e o estabelecimento de mecanismos de desaprender para aprender de novo, com o envolvimento de emoções e atitudes. Para Imbernón (2015, p. 20), “é papel da educação, da escola e do ensino, promover a formação em serviço, além de promover o entendimento da intencionalidade das mudanças no sistema educacional, com o uso de novas mídias e novos controles”.

O papel da escola é: oferecer um espaço de apropriação de conceitos científicos por meio da educação, um espaço promotor de conhecimento; incentivar mudanças qualitativas na relação entre as pessoas e o mundo e proporcionar uma educação humanizadora e que ensine a pensar. A docência, nesse contexto, apresenta-se como uma atividade colaborativa e mediadora.

O termo Desenvolvimento Profissional de Professores demarca uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente. Formar ou dar forma a alguém é um movimento de fora para dentro. Deste modo, o termo “formação” volta-se para a realização de cursos, oficinas e treinamentos (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

Numa perspectiva histórica, o desenvolvimento profissional docente, é um processo em construção desde tempos remotos da vida de cada professor e não é só durante o do período de estudos superiores que alguns denominam de formação inicial. Este desenvolvimento perpassa uma formação que tem seu entendimento como uma preparação para futuros profissionais da educação. Dependendo da concepção teórica que a fundamenta, pode ser denominada capacitação, qualificação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, formação continuada e/ou permanente, especialização, aprimoramento, superação, compensação, profissionalização (PRADA, 2010).

A partir dos estudos realizados, entendemos a formação docente como um processo de busca por ferramentas que permitam a apreensão e compreensão das diferentes concepções e práticas pedagógicas no bojo das transformações e relações sociais.

Como processo educativo que permita um trabalho docente melhor, o desenvolvimento profissional de professores pressupõe a construção de conhecimentos, e não apenas sua transmissão. Esta construção de conhecimentos envolve transformações educativas que necessitam ser realizadas através de processos de pesquisa.

García (1999) analisa a formação de professores e constata evolução nesta formação em termos de quantidade e qualidade. Existem diversas definições sobre o que seria o

Desenvolvimento Profissional de Professores. O termo “educação em serviço” é utilizado por García (1999) como sinônimo para desenvolvimento de professores, educação contínua e desenvolvimento profissional. E diferencia-os do termo “reciclagem”, para utilizar este último em caso de tornar-se obsoleto o conhecimento do professor acerca de determinada matéria.

O desenvolvimento profissional, no âmbito da educação escolar, pode vir a superar a concepção individualista de práticas atuais de formação permanente. As concepções de currículo, a inovação curricular e o papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular determinam as relações entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular. Em seguida, desatrela o desenvolvimento do ensino, da aula e de tudo o que nela acontece, para que deixe de ser o único indicador válido na promoção de ações de formação para os professores. Aponta a necessidade de aprofundar nos conceitos de ‘profissional’, com vistas à importância de correlacionar a melhoria nas condições de trabalho, a possibilidade de aumentar a autonomia e a capacidade de ação individual e coletiva dos professores (GARCÍA, 1999, p. 145).

Esses exemplos explicitam a normatização de orientações de uma epistemologia da prática, cuja racionalidade é a de que o professor deve ter um perfil de pesquisador/investigador reflexivo que, inserido no processo de formação numa perspectiva teórico-prática, adquire *competências* (curriculares, disciplinares, pedagógicas e as de pesquisador).

Tais estudos fundamentaram um modelo curricular no pressuposto de que as ideias educativas deveriam ser experimentadas em sala de aula, voltando seu interesse para compreender os professores em sua prática, sugerindo a reflexão da mesma para resolução de problemas. Deste modelo extrai o conceito de professor pesquisador e artista, cuja liberdade lhe permite experimentar suas ideias para encontrar a melhor maneira de expressá-las.

Os trabalhos e posicionamentos dos autores estudados permite entender o saber docente como algo do qual o professor é portador, pois o conhecimento, sendo este acadêmico ou não, não se constitui como produto isolado de um contexto social, econômico e político, mas, ao contrário, constitui-se como um saber que se expressa como resultante das necessidades coletivas e sociais de um determinado grupo social. Nesse contexto, o cruzamento interlocutivo destes autores permite evidenciar como o saber docente expressa uma necessidade “orgânica” dos professores, possibilitando-nos inferir que o trabalho docente ultrapassa a simples transmissão de saberes historicamente acumulados.

A este respeito, acrescentamos que não há dúvidas que o exercício do trabalho docente não passa somente pela formação acadêmico-profissional na qual o profissional adquire conhecimentos teóricos e ensinamentos técnicos para o exercício da docência.

A formação de professores sob a ótica de Gatti (2015), envolve uma reflexão sobre impasses, desafios e tendências envolvidos. Esta reflexão mantém intimidade com uma fuga das opiniões de senso comum, uma ponderação sobre as representações forjadas nos limites do cotidiano, e um distanciamento das particularidades.

A autora questiona os aparentemente óbvios motivos dessa formação, se é necessária ou não, se é importante ou não, quais componentes considerar e quais seriam as dinâmicas formativas. Identifica a necessidade da constituição de algum referencial na contemporaneidade com posições fundamentadas na filosofia educacional, na perspectiva de sociedade e nas experiências profissionais.

Para Mizukami (2013 apud GATTI et al, 2013, p. 23),

> A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

É preciso considerar a necessidade de renovação estrutural; de renovação curricular; atenção àscaracterísticas e formação dos formadores; além da renovação de posturas.

Acrescenta ainda o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e dos Educadores:

> Todas as gerações que nos precederam [...] foram vítimas desses vícios orgânicos de nosso 'aparelhamento de cultura' cuja reorganização não se podia esperar de uma mentalidade política, sonhadora e romântica, ou estreita e utilitária, para a qual a educação nacional não passava geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas. (BRASIL, 2010, p. 19).

Para Cunha (2015), o termo *formação* liga-se preponderantemente, ao mundo do trabalho. A complexidade das atividades produtivas instauradas a partir da Revolução Industrial demanda pessoas que dominem saberes específicos para responder às demandas das exigências de produção. Esta condição reforça o papel da escolarização e a relação entre educação e trabalho, atribuindo à expressão *formação* um caráter pragmático e utilitário. Essa autora demonstra a urgência da superação de um conjunto de visões historicamente construídas. Para isso, propõe que um Programa de Formação deve centrar em três elementos fundamentais: o currículo acadêmico, os sujeitos em formação e os espaços de trabalho.

Estudos sobre os sujeitos em formação abrangem investimentos para tornar o sujeito protagonista fundamental de sua formação, levantar questionamentos sobre o conhecimento que os alunos dos cursos de formação de professores têm da sua condição e responsabilidade para com a profissão que elegeram, se os docentes do programa reafirmam, pelas escolhas metodológicas e de conteúdo, a identidade dos estudantes como futuros professores, e finalmente, mas não menos importante, se são percebidos como adultos em processo de formação.

Os parâmetros para a formação inicial encontram correspondência em processos de *formação continuada* de professores. Quando a instituição formadora estiver articulada com a escola, em diálogo permanente sobre a formação dos novos professores, os docentes responsáveis pelas classes escolares serão parceiros na atividade formativa. Nesse processo, tanto os docentes universitários como os professores das redes de ensino exercitariam uma reflexão sistemática sobre as suas práticas e alcançariam patamares significativos de interação. Desta forma, aprenderiam constantemente em torno do futuro professor, ao mesmo tempo que tomariam essa experiência como eixo de sua própria reflexão.

Os caminhos para compreender a formação desejada pela Universidade é que esta instituição de ensino, ao tomar para si a legitimação da formação inicial de professores, não pode entender essa como uma tarefa solitária, de caráter meramente acadêmico. Precisa se articular com os sistemas escolares e seus professores. Dentre as necessidades formativas, o docente precisa ter uma visão das demandas do trabalho docente, alicerçadas em sua condição de estudante ou na prática profissional.

Os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber, não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos, não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. É preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o quotidiano dos professores com atividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras.

Quase tão antiga quanto a humanidade, para o exercício da profissão docente, não falta meios. Falta-lhe determinar finalidade e essencialidade. Tão necessária, tão rica e tão desvalorizada.

O professor, considerando Freire (2007), é fundamental no processo de humanização, no incentivo ao exercício da cidadania e da formação crítica, portanto, sua formação é de extremo interesse quando tomamos como perspectiva o papel socializador que as instituições educativas possuem na vida de cada indivíduo.

O desenvolvimento dos alunos será considerado mediante o atendimento aos objetivos e finalidades de cada nível de ensino, pela atuação do professor. (BRASIL, 2010). O ambiente universitário possui características específicas, trazendo para a atuação desse professor, condições diferenciadas de ensino.

Historicamente, as Universidades sofrem influências das mudanças de legislação, de pensamentos educacionais, de governos, que tentam estabelecer relações que satisfaçam as necessidades do mercado de trabalho quando se trata da formação de professores.

Gaeta e Masetto (2013) refletem de modo sistemático sobre a formação docente para atuar no ensino superior em um cenário de constantes mudanças de antigos modelos. O fazer pedagógico de professores iniciantes na educação superior deve evoluir em novos saberes acadêmicos e a construção de sólida formação humanística para a prática docente.

Experiências sobre o que é ser professor, adquiridas enquanto alunos de diferentes professores ao longo da vida escolar são levados pelos professores iniciantes para a docência universitária. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Bozu (2010, p. 58) define o professor iniciante como “[...] aquele recém-graduado da universidade que exerce a docência pela primeira vez em uma instituição educativa”. García (1999) considera que o professor passa pelas etapas de pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente. A etapa inicial é o momento de árdua ponderação sobre o reconhecimento do que é ser professor e vital no processo de construção do profissional docente.

Existe um quadro de sintomas apresentado pelos professores, que inclui desespero, ansiedade, medo, preocupação, insegurança.

No início da carreira, Huberman (1992 apud NÓVOA, 1992) destaca que os professores iniciantes passam na universidade, a fase de “sobrevivência e descoberta” da profissão, a partir da diversidade de disciplinas e de conteúdos nos diferentes cursos da instituição. A “sobrevivência” constitui-se como um período tensionado em compreender as especificidades, os saberes e os fazeres da profissão docente, o que implica em aprender a ser professor. A profissão docente é uma “descoberta”, é uma experimentação da docência e do campo de atuação profissional.

É importante que a instituição de ensino superior ofereça um programa de apoio e acompanhamento ao professor iniciante da universidade, que inclua formação continuada. Estabelece-se assim, possibilidades para o desenvolvimento profissional, onde a universidade se torne lugar para aprendizagem da docência, por meio de compartilhamento de experiências e conhecimentos docentes com os colegas, com reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido.

O trabalho torna-se bastante infrutífero na ausência deste apoio, pois a formação pessoal do aluno e sua falta de identificação com o universo acadêmico são questões nas quais o professor pouco poderá influenciar.

Considerações finais

Assim, destacamos que na formação inicial, ou na formação continuada para o Ensino Superior, o educador não pode se deixar reduzir à mera função de executor de tarefas previamente pensadas e concebidas por outrem. O caminho para a autonomia profissional está diretamente relacionado à construção cotidiana da crítica reflexiva pautada no princípio da solidariedade e do fazer coletivo.

Os autores estudados nos levam a considerar que o ideário pedagógico, sua prática, os saberes essenciais, bem como o dia a dia em sala de aula e o relacionamento professor-aluno devem ser buscados inicialmente nos cursos de licenciatura e de formação pedagógica.

É essencial que o professor aproprie-se de conhecimentos que o prepare para a vida docente, visto que, somente munido de conhecimentos, o professor lidaria melhor com as situações diárias no âmbito escolar, desempenharia com maior firmeza as suas tarefas, e teria maior segurança naquilo que diz e que propõe. Do educador, pois, é exigido um investimento pessoal e institucional de formação permanente, além de um constante balanço de suas competências, fundamentando sua prática pedagógica numa perspectiva reflexiva, validadora do exercício da docência e que, por fim, leve em conta a consciência social, que se consolida, portanto, em um amplo compromisso político e ético do educador com a docência.

Referências

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** (REID), n. 3. p. 55-72. Bogotá, Colombia, Enero-Junio de 2010. Disponível em: http://www.ujaen.es/revista /reid/revista/n3/REID3art3.pdf. Acesso em: 03 jun 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 jul 2019.

_____. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco. AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Coleção Educadores. Recife: Editora Massangana. 2010. 126 p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf. Acesso em: 03 ago 2019.

CUNHA, Maria Izabel. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: SILVA JUNIOR, Carlos Alberto; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2015. P. 85 – 95.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Rev. Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan/jun. 2013. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74. Acesso em: 03 abr 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GAETA, Maria Cecília Damas; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor iniciante no ensino superior** – aprender, atuar, inovar. São Paulo: Editora Senac, 2013. V. 1. 139 p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: SILVA JUNIOR, Carlos Alberto; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2015. P. 229 – 243.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto, 1992, p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: SILVA JUNIOR, Carlos Alberto; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (Orgs.) **Por uma revolução no campo da formação e professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina; SILVA JUNIOR, Carlos Alberto; PAGOTTO, Maria Dalva Silva (Orgs). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Unesp, 2013. Parte I, p. 23-54.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté – SP. Cabral Editora Universitária, 2010.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

HISTÓRIA ORAL: ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Leonardo Nascimento Pena[1]
Maria Isabel Esteves de Alcântara[2]
Valeska Guimarães da Cunha[3]

[1]Universidade de Uberaba, leopenamestrado@gmail.com
[2]Universidade de Uberaba, isabebel.alcantara@gmail.com
[3]Universidade de Uberaba, valeska.guimaraes@uniube.br

Sem financiamento

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
O presente estudo tem como objetivo analisar o surgimento da História Oral e sua importância como escolha teórica-metodológica na pesquisa em educação, abordando seus diversos gêneros e suas particularidades. A História Oral, por se inserir como novidade no campo da pesquisa contemporânea, possui características próprias da modernidade, ao mesmo tempo em que guarda estreitos laços com o passado: se de um lado consiste num resgate pontual da memória de determinado povo, cultura ou assunto, seu registro permite ao homem moderno conhecer e acessar o conhecimento diretamente do sujeito da história ou de agentes históricos que funcionam como depositários dos fatos, ainda que de modo subjetivo. O presente trabalho, surgiu do desenvolvimento de uma atividade avaliativa da disciplina Pesquisa em Educação, do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), na qual os alunos da disciplina deveriam apresentar uma aula sobre as metodologias de pesquisas estudadas ao longo do semestre letivo. Assim, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura, a qual teve como objetivo identificar e

descrever as formas de pesquisa em História Oral, suas características, sua metodologia e a sua importância para a construção do conhecimento. Por fim, algumas reflexões servirão para compreender a História Oral como verdadeira fonte de saber, assim como importante instrumento de denúncia e crítica da própria história.

Palavras-chave – História Oral. Surgimento. Características e gêneros. Pesquisa em educação

ORAL HISTORY: THEORETICAL-METHODOLOGICAL CHOICE IN RESEARCH IN EDUCATION

Abstract
The present study aims to analyze the emergence of Oral History and its importance as a choosen theorical-methodology in educational research, addressing its different genre and its particularities. Oral History, as a novelty in the field of contemporary research, has its own characteristics of modernity, while keeping closeties with the past: if on the one hand it consists of a punctual rescue of the memory of a particular people, culture or subject. Its record allows modern man to know and access knowledge directly from the subject of history or from historical agents who function as depositaries of facts, albeit in a subjective way. The present work suggested the development of an evaluative activity of the Research in Education discipline, of the Master of Education course at Uberaba university (UNIUBE), in which the students of the discipline should present a class about the research methodologies studied throughout the course. School semester. Thus, a literatura review was developed, with literatura review, which aimed to identify and describe the forms of research in Oral History, their characteristics, their methodology and their importance for the construction of knowledge. Finally, some reflections on will serve to understand Oral History as a true source of knowledge, as well as an important instrument of denunciation and criticism of history itself.

Keywords – Oral history. Emergence. Features and genres. Education research.

Introdução

Antes de existir a língua escrita, existiu a língua falada, de modo que a transmissão da cultura e dos saberes e humanos se dava pela oralidade. Pode-se afirmar que a oralidade foi a primeira forma de registro da história, uma vez que precede a escrita. No entanto, foi com a invenção do gravador que surge a modalidade de pesquisa e registro histórico hoje conhecida como História Oral, uma vez que a tradição oral dos povos se perdia com o transcurso das eras e, não raras vezes, era transmutada pelos mitos ou pelos interesses dos detentores da autoridade em cada povo.

Com o surgimento da gravação e da degravação (transcrição do saber oral) na idade contemporânea (meados do século XX) é que a história oral se consagrou como uma nova forma de registro histórico, típico dos tempos modernos. Somente o incremento da tecnologia permitiu, por conseguinte, o registro fiel da oralidade como instrumento inovador na pesquisa da história, especialmente no que se refere ao ato de dar voz aos atores marginalizados e desvalidos da sociedade.

O presente trabalho surgiu do desenvolvimento de uma atividade avaliativa da disciplina Pesquisa em Educação, do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), na qual os alunos da disciplina deveriam apresentar uma aula sobre as metodologias de pesquisas estudadas ao longo do semestre letivo.

Assim, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, a qual teve como objetivo identificar e descrever as formas de pesquisa em História Oral, suas características, sua metodologia e a sua importância para a construção do conhecimento. Este texto promove uma reflexão sobre uma temática de pesquisa, visando a formação intelectual e a autonomia do mestrando, tendo em vista as particularidades desta escolha teórico-metodológicas, que oportuniza um panorama sobre as práticas de pesquisa vigentes no âmbito da área da Educação. Essa opção teórico-metológica contribui para as pesquisas no campo da formação de professores, inicial e continuada em diferentes níveis e modalidades de ensino articulados com o desenvolvimento do ensino, do currículo, da identidade e da profissionalidade.

Para a construção dos objetivos propostos utilizou-se como metodologia de pesquisa, uma revisão de literatura, a qual constitui um estudo sobre o que já foi escrito por outros pesquisadores sobre o tema estudado, retirando dos textos revistos as contribuições necessárias para desenvolver o objeto da pesquisa. Destaca-se que a revisão de literatura “consiste em detectar, consultar e obter a bibliografia e outros matérias úteis para os propósitos do estudo, dos quais extraímos e sintetizamos informações relevantes e necessárias para o problema de pesquisa.” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.76)

Importante ressaltar que a pesquisa que tem com metodologia a história oral, busca trazer à tona as histórias que não foram contadas pela história original, pois ela conta a história dos oprimidos, das pessoas que não tiveram voz na construção de um determinado contexto histórico, daí a sua importância para o pesquisador que objetiva conhecer todos os lados do contexto histórico objeto da sua pesquisa, por ser a história oral uma verdadeira fonte de saber, assim como importante instrumento de denúncia e crítica da própria história.

A seguir, apresentaremos os diversos gêneros de história oral, após um breve relato do contexto histórico do seu surgimento, visando a melhor compreensão do assunto.

Contexto histórico

A história oral surge no cenário mundial, como atividade organizada, em 1948, através do professor Allan Nevis que lançou The Oral History Project na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos. Seu surgimento ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, devido a necessidade de buscar novas formas de captação das experiências vividas por combatentes, familiares e vítimas dos conflitos (MEIHY, 1996 apud ICHIKAWA; SANTOS, 2003).

Schwarzstein (1991) afirma que os historiadores norte-americanos foram os primeiros a descobrirem os documentos orais, com a criação de um centro, na Universidade de Columbia, cujo objetivo era relacionar testemunhos de personalidade importantes da política e da sociedade norte-americana. Tinha como critério registrar a personalidades proeminentes ou testemunhas de fatos importantes por meio de gravação, para salvá-los para a posteridade. O objetivo era exclusivamente a criação de uma fonte. Os testemunhos foram cuidadosamente degravados, mesmo sem as fitas preservadas. De certo modo, a primeira geração de estudiosos viu a história oral como um instrumento para fazer biografias orais e um meio de reunir informações para futuros historiadores e pesquisadores.

Na Europa a história oral surge na década de 1970, tem seu primeiro impacto na Inglaterra, em um movimento que teve sua origem fora do meio acadêmico. Desde a sua origem está vinculada às “History Workshops”, que começaram associadas à história dos trabalhadores e à história social no Ruskin College, uma instituição atípica e marginal no contexto acadêmico de oxoniano. Neste caso, está claramente associada a opções de compromisso político e em estreita conexão com os movimentos operários tradicionais e os novos movimentos sociais. A história oral inglesa não é monopólio do meio acadêmico, também as associações local, sindicatos e organizações diversas participam dela. Como prática acadêmica, os historiadores ingleses, liderados por Paul Thompson e Raphael Samuel, também consideraram o objetivo de sua prática a história social dos setores subalternos, aqueles que não tiveram espaço ou voz na cultura hegemônica. (SCHWARZSTEIN,1991)

Na América Latina, a história oral surgiu primeiramente no México, na década de 1960, sendo desenvolvida no Instituto Nacional de Antropologia e História e no Instituto de Investigação Dr. José MaríaLuis Mora. A maioria do projetos desenvolvidos teve como objetivo criar arquivos para serem consultados por outros historiadores. Seu objetivo inicial foi recuperar testemunhos dos camponeses sobre a Revolução Mexicana, mas em seguida vários outros assuntos foram abordados, tais como história do cinema, da educação, da medicina, da diplomacia, do refugiados espanhóis no México. No país foi dada grande importância para a visão dos marginalizados pela história, daqueles cuja visão do passado poderia contradizer as versões públicas e oficiais mais recentes (SCHWARZSTEIN,1991).

Assim a história oral surgiu em meados do século XX, com a invenção dos gravadores de voz que foi de fundamental importância para o seu surgimento, nos Estados Unidos, na Europa e no México. No Brasil, a metodologia foi introduzida na década de 1970, quando foi criado o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas. (FGV a, s/d.).

Importante destacar que, em 1974, o CPDOC deu partida ao projeto de elaboração do Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro, obra de referência voltada para a história do Brasil no período pós-1930 e que, em 2010 o Dicionário ganhou uma nova atualização, contando agora com cerca de 7.500 verbetes, todos passíveis de serem consultados e lidos na íntegra a partir da base de dados integrada do acervo do CPDOC. (FGV b, s/d)

Schwarzstein (1991) destaca que a partir de 1975, no Brasil, CPDOC iniciou um programa de entrevistas, cujo objetivo era estudar as grandes transformações da década de 1930, por meio da coleta de testemunhos da elite política brasileira, ou seja, seus principais.

Conceitos e características

A história oral já foi classificada, ao longo dos anos, como método, técnica e teoria. No entanto, há um consenso no meio acadêmico em classificá-la como uma metodologia de pesquisa (SILVEIRA, 2007). Nesse contexto, Silveira (2007, p. 38) citando Alberti (2005, p. 155) afirma que:

> A História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente.

A história oral como metodologia de investigação, tem ganhado espaço no meio acadêmico, é o que explica Riberti (2010, p. 193) ao afirmar que:

> Prática reconhecidamente significativa como metodologia de investigação social, a história oral tem ganhado cada vez mais espaço nos meios acadêmicos, devido ao seu papel de instrumento de luta política, capaz de revelar sujeitos e discursos geralmente ocultados nas análises históricas e de outras disciplinas. Diante de processos recentes de fragmentação e desenraizamento de modos culturais, a história oral vem se constituindo como uma boa alternativa metodológica para a compreensão das problemáticas dos sujeitos, das memórias, culturas e identidades. Esta prática é, portanto, uma alternativa crítica à análise das novas questões históricas e sociais que se colocam no século XXI.

Já Thompson (2002, p.9) nos faz a seguinte pergunta: o que entendemos por “história oral”? Afirmando ter forte preferência por uma definição mais ampla, o autor, diz que entende por “história oral a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências.”

De acordo com Portelli (2001), a pesquisa que tem como metodologia de pesquisa a história oral, esta inicia-se pela oralidade do narrador, mas é encaminhada e concluída em direção ao texto escrito do historiador.

Ademais, conforme explicam Stanisk, Floriani e Silva (2015, p. 121):

> Na percepção de Carneiro (2012, p.121) história oral é uma importante ferramenta porque busca compreender as transformações ou mudanças que ocorrem na comunidade, na mata ou mesmo “no modo de vida das pessoas”. Acrescentamos à discussão do autor a permanência (valores culturais, espirituais, sociais) que são mecanismos de representações plenos de sentidos e significados e que se consolidam como patrimônios imateriais e/ou materiais no interior de um agrupamento humano.

Freitas (2007) adverte que a história oral, não é uma outra história, ou uma nova história, que ela deve ser vista como uma metodologia de pesquisa, o que significa pensar nela como articuladora de conteúdo teórico e prático. Assim, é necessário entender que a história oral complementa a história escrita, não podendo essa ser desvalorizada ou colocada em segundo plano, em detrimento da história oral.

Nesse contexto, a história oral como uma metodologia de pesquisa busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos excluídos da história oficial e inseri-los dentro dessa história. Além do que, se preocupa em oportunizar aqueles que são excluídos da história oficial, manifestar sobre os acontecimentos, haja estes não possuírem formas suficientemente fortes para o enfrentamento das injustiças sociais (ALVES, 2016).

Ademais, é importante ressaltar que a história oral

> [...] tem sua importância apoiada no fato de que possibilita ao pesquisador entender não somente acontecimentos, fatos, mas também explorar as emoções (SOUZA, 2009), o que podemos considerá-la como uma fenomenologia, isto por trabalhar com questões que estão relacionadas às subjetividades e intersubjetividades, as quais não podem ser apreendidas de forma quantitativa. (STANISK; FLORIANI; SILVA, 2015, p. 123)

Insta mencionar que através da história oral há um resgate da memória. É através da memória dos velhos, conforme afirma Bosi, que poderemos conhecer um mundo social que possui uma riqueza e diversidade, haja vista que "a construção social da memória é um fenômeno que nos acompanha por toda a vida, mas, durante a velhice, a memória pode ser uma companhia mais presente, pois tem-se mais tempo para lembrar". (BOSI, 1987, p. 40).

Gêneros da história oral

Conforme amplamente demonstrado a história oral, utiliza a oralidade como fonte e as informações são colhidas por meio de entrevistas, isso exige do pesquisador/historiador atenção na abordagem para a construção do sentido (STANISK; FLORIANI; SILVA, 2015). Ela pode ser dividida em e História de Vida; História Temática; Tradição Oral; História Testemunhal.

A elaboração do projeto de pesquisa passa pela escolha do gênero que servirá de base para o trabalho e há de ser definida desde o início, uma vez que essa definição afetará todo o andamento do estudo proposto. Esse expediente é imprescindível por força da evidente diferença de objetivos, bem como em razão das particulares que cada gênero de história oral exigem na condução das entrevistas, e, consequentemente, nas posteriores análises que o material coletado poderá propiciar (BONI, 2013).

Um fato digno de registro é uma certa resistência por parte de pesquisadores que privilegiam a história oral de vida enquanto a melhor forma de desempenhar trabalhos na área. Isso se deve ao embate entre os que preferem o uso de questionários, pré-estabelecidos e pontuais, e outros que optam pelo método de entrevistas livres, com mais ou menos intervenção do pesquisador. (BONI, 2013)

Registre-se que diferentes ramos do saber hoje se utilizam da história oral, o que afeta diretamente aspectos relacionados à profissionalização de pesquisadores que se especializam na área, já que cada gênero possui suas peculiaridades que se aplicam mais especificamente a uma ou outro campo. Contudo, nada impede que os trabalhos apresentem características de mais de um gênero, de modo a se complementarem. (BONI, 2013)

História Oral de Vida

Na história oral de vida o sujeito entrevistado tem liberdade para relatar livremente sobre sua experiência pessoal, lhe é dado espaço para que sua história seja contata segundo a sua vontade (MEIHY, 1996 apud ICHIKAWA; SANTOS, 2003).

Os autores Mota, Reginato e Gallian (2013, p.1682) afirmam que a história oral de vida "consiste na arte de apreender narrativas a fim de obter material para conhecimento e análise de um determinado processo social do presente, favorecendo não apenas os estudos de identidade, mas também de toda a memória de uma cultura."

Insta mencionar que na história de vida o entrevistado é quem define quem e quais acontecimentos devem dela participar. Ademais, ao construírem suas histórias de vidas, ao relatarem suas memórias, os entrevistados, são livres para relatar, não necessitam seguir uma ordem cronológica, suas memórias vão sendo relatadas da forma como são lembradas.

A utilização de entrevistas, testemunhos e histórias de vida são utilizadas para analisar os mais variados processos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos desses processos ou representações. Segundo Hall (apud SANTOS, 2000) houve uma evolução no entendimento de que a história oral não representa exatamente uma experiência vivida em estado puro, já que os depoimentos extraídos irão ser submetidos ao mesmo trabalho crítico das outras fontes históricas. Isso acontece porque a isenção e a imparcialidade do pesquisador não implica na neutralidade com relação aos fatos por ele já conhecidos ou comprovados, cabendo ao historiador não se descuidar da verossimilhança dos fatos que conduzem sua pesquisa.

A técnica de entrevistar consiste basicamente no estabelecimento de um diálogo presidido pelo interlocutor que questiona determinado assunto. Entretanto, existe diferença entre história de vida e depoimento, sendo que esta está na forma como age o pesquisador ao aplicar cada uma das técnicas da história oral (entrevistas, depoimentos e histórias de vida), ao longo do diálogo com o informante. Ao colher o depoimento a conversa é dirigida pelo pesquisador, enquanto que na história de vida quem conduz a entrevista é o informante, outra diferença está no tempo demandado no encontro com o informante "a entrevista pode se esgotar num só encontro; os depoimentos podem ser muitos curtos, residindo aqui uma de suas grandes diferenças com relação às histórias de vida. [...] Toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos" (SANTOS, 2000, p. 4)

História Oral Temática

Na história oral temática há maior objetividade: a partir de um assunto específico e preestabelecido, busca-se o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido. Ela tem características bem diferentes da história oral de vida, pois detalhes da vida pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central. (MEIHY, 1996 apud ICHIKAWA; SANTOS, 2003, p. 2).

História Oral Temática consiste, portanto, numa abordagem na qual o entrevistado também revela suas experiências de vida a partir de certa temática que geralmente é estabelecida pelo pesquisador, razão pela qual tem sido a modalidade de história oral mais utilizada por atender aos mais variados temas de projetos de pesquisa. Com isso, tem conquistado cada vez mais a preferência dos pesquisadores (SILVA et al, 2016;MACÊDO, et al. 2013).

Já com relação ao método da história oral temática, pode-se dizer que enquanto o gênero de história de vida possui como foco principal o relato do colaborador e a intervenção do interlocutor, em história oral temática utiliza-se o recurso de roteiros e questionários predeterminados que norteiam os temas a serem abordados durante as entrevistas. Por esse motivo, é possível se perceber maior intervenção do entrevistador, que assume o papel de direcionar os temas da pesquisa, respeitando, de qualquer modo, a subjetividade do entrevistado (BONI, 2013).

Conquanto a coleta livre e espontânea de depoimentos consista numa forma mais fidedigna de coleta de testemunhos e relatos históricos, a utilização de questionários não deixa de trazer uma certa rigidez à pesquisa e nem sempre deixará a vontade o ator social que se dispõe a colaborar coma pesquisa, embora seja um instrumento que garante maior objetividade ao pesquisador.

História Oral Tradição Oral

Na tradição oral, o foco é a permanência dos mitos, a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto, que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional. (MEIHY, 1996 apud ICHIKAWA; SANTOS, 2003, p. 2).

Nesse sentido, a Tradição oral consiste num conjunto de testemunhos ou relatos transmitidos oralmente de geração em geração, numa determinada comunidade, povo ou etnia. Sendo um dos gêneros de história oral, é frequente sua coleta e identificação através das cantigas de roda, dos contos provenientes de comunidades rurais e urbanas, do folclore, da literatura oral, da genealogia, etc (CARVALHO, s/d).

Quanto à tradição oral, Freiras (2016, p. 19) citando Jan Vansina, especialista em tradição oral africana, afirma que:

> […] uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas, também, como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuções-chaves, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra.

Há que que se fazer, porém, uma distinção entre tradição oral e História Oral, sendo a primeira o conjunto de narrativas e contos sobre o passado de determinado povo ou cultura, enquanto a entrevista ou depoimento colhido da História Oral se caracterizaria por relatos subjetivos que não são amplamente conhecidos (CARVALHO, s/d).

História Oral Testemunhal

Trabalha com lembranças traumáticas e/ou dolorosas dos entrevistados, ou seja, daqueles que sofreram com um processo trágico. Nessa espécie de história oral, deve atenrar para o fato de que estamos há colaborar para trazer a público sofrimentos mais íntimos do informante, aqueles que estão escondido nas profundezas de seu ser, pois estes lhes causam momentos de angústia e de não dizer.

A ética, portanto, no que tange a pesquisa com a História Oral Testemunhal exige do pesquisador sensibilidade no trato com o entrevistado e com os assuntos abordados, já que geralmente ele estará remexendo um passado doloroso. Nesse contexto interessante trazer os ensinamento de Oliveira (2013, p. 134 e 145) ao afirmar que:

> A prática da história oral testemunhal mantém olhos, ouvidos e espírito atentos ao relato do trauma, entendido aqui como ferida aberta na alma e no corpo por acontecimentos muitas vezes indizíveis, que encontram dificuldade para serem elaborados na forma de palavra. A responsabilidade ética do trabalho de história oral testemunhal é a devolução da dignidade não só ao narrador, mas a todos os envolvidos no processo voltado à memória coletiva, à autoestima e à identidade, rompendo com a indiferença que assusta.

Insta destacar que, a história oral testemunhal se caracteriza pelo seu importante papel de denúncia, contribuindo para a recuperação de fatos e acontecimentos muitas vezes obscuros e de pouca visibilidade no cenário público, já que levanta questões muitas vezes trágicas e mal esclarecidas. Desse modo, representa importante instrumento de contra a detração dos direitos humanos.

Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo identificar e descrever as formas de pesquisa em História Oral, apresentando seus conceitos, características, metodologia e a sua importância para a construção do conhecimento, para tal foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura, na qual foi possível identificar que a História Oral, por buscar conhecer a história que está oculta, em determinado contextos histórico, torna-se uma verdadeira fonte de saber, bem como instrumento de denúncia e crítica da própria história.

Ante a todo o exposto, podemos reconhecer a importância da história oral no registro das transformações culturais e comportamentais da sociedade. A coleta direta de informações com base em questionários, depoimentos e entrevistas traz uma enorme contribuição para o registro da história, pois traz o sujeito histórico para dentro da pesquisa. Por isso, cabe ao pesquisador, após colher todo o material que fornecerá substrato ao seu estudo, ser fiel aos relatos pessoais, sem se descuidar, no entanto, da finalidade social e da fidelidade para com aqueles fatos notórios ou já comprovados historicamente. Isso se deve ao fato de que o agente pesquisador não pode desprezar seu compromisso crítico e investigador, próprio processo de pesquisa.

Desse modo, a condução da pesquisa será determinante no resultado final da história oral, já que o pesquisador determina, por assim dizer, o rumo e a direção que levará à sua finalidade precípua. Isso não significa intervenção direta do agente coletor dos relatos, mas implica na organização e coerência da pesquisa, ainda que as surpresas e informações inexatas possam surgir. Nesse caso, o pesquisador não deve ser temerário, mas, ao contrário, deve avaliar as inconsistências coletadas de forma crítica, como todo bom historiador.

Por fim, através de um pequeno esboço acerca da História Oral, seu surgimento e gêneros de pesquisa, podemos entender como o registro da história por intermédio direto dos agentes históricos é importante como forma de pesquisa, mas também como verdadeira contribuição para a evolução do conhecimento humano.

Referências

BONI, Marcela. História oral temática: particularidades metodológicas. **Fala Escrita**. 29 jan. 2013. Disponível em: https://falaeescrita.wordpress.com/2013/01/29/historia-oral-tematica-particularidades-metodologicas/. Acesso em: 15 jul. 2019

CARVALHO, Márcia Evelin de. **História Oral X Tradição Oral**: uma experiência com crianças Afro-brasileiras. s/d. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/f337d999d9ad116a7b4f3d409fcc6480.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

FGV. **O que é história oral**. s/d. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral. Acesso em: 29 maio 2019.

FGV**. CPDOC** – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. s/d. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sobre. Acesso em: 29 maio 2019.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral:** possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. Disponível em:http://www.memoria-historia.com.br/artigos%20e%20textos/historia-oral.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

ICHIKAWA, Elisa Yoshie; SANTOS, Lucy Woellner dos. Vozes da História: Contribuições da História Oral à Pesquisa Organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27, 2003, Atibaia. **Anais**... Atibaia: ANPAD, 2003. 1 CD. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2003-epa-0186.pdf. Acesso em: 29 maio 2019.

MACÊDO, Maria Lúcia Azevedo Ferreira de; et al. História Oral Temática na Pesquisa em Enfermagem: estudo bibliométrico. **CogitareEnferm**. v. 19 n. 2, Abr/Jun 2014, p. 84-91. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/37360/22930. Acesso em: 16 jul. 2019.

MOTA, Carla Souza; REGINATO, Valdir; GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. A metodologia da história oral de vida como estratégia humanizadora de aproximação entre cuidador/idoso. **Cadernos de Saúde Pública,** Rio de Janeiro, v. 29, n. 8, ago, 2013, p.1681-1684. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v29n8/v29n8a20.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

PORTELLI, Alessandro. “História oral como gênero”. Trad. Ribeiro, Maria Therezinha Janine, Rev. Téc. Fenelon, Dea Ribeiro. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. n 22, São Paulo: EDUC, 2001. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/10728/7960. Acesso em: 29 maio 2019.

RIBERTI, Larissa Jacheta. Ensaios de história oral. Resenha. **História Oral**, v. 13, n. 2, jul.-dez. 2010, p. 193-195.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Aprendendo a ouvir: a história oral testemunhal contra a indiferença. **História Oral**, v. 16, n. 2, jul./dez. 2013, p. 129-148. Disponível em: https://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=313&path%5B%5D=321. Acesso em: 30 maio 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO,Maríadel Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Rev. Tec. Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. Fontes Orais: testenunhos, tragetórias de vida e história. **Revista Via Atlântica**, 2000, p. 1-10,. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhostrajetoriasdevidaehistoria.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

SCHWARZSTEIN, Dora. Introduccion. In: MOSS. W. PORTELLI, A. FRASER, R. y outros. **Los Fundamentos de LasCiencias Del Hombre**: La historia oral. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1991. p. 7- 20. Disponível em: https://metodosytecnicasdeinvestigacion2unpsjb.files.wordpress.com/2017/09/la-historia-oral_22-08-2017-134924.pdf . Acesso em: 16 julho 2019.

SILVA, Heloisa da; et al. As Entrevistas e a História Oral na Educação Matemática: da produção de fontes às possibilidades de análise. **Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades**. São Paulo, 13 a 16 jul. 2016. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6719_2705_ID.pdf. Acesso em: 16 jul 2019.

SILVEIRA, Éder da Silva. História Oral e Memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **Métis: história e cultura**, v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/835/592. Acesso em: 29 maio 2019.
STANISK, Adelita; FLORIANI, Nicolas; SILVA, Adnilson de Almeida. Metodologia da História Oral e seu uso em Pesquisas Etnoecológicas. **Terra Plural**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p. 119-134, jan/jun. 2015. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/download/7452/4931. Acesso em: 10 jul 2019.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. Trad. ZHOURI, Andréia; PEREIRA, Lígia Maria Leite. **História Ora**l. n. 5, 2002, p. 9-28. Disponível em: http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=47&path%5B%5D=39. Acesso em: 29 maio 2019.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Marina Machado Caliento[1],
Roberta Costa[2]
Martha Maria Prata Linhares[3]

[1]UFTM, marinamachado02@hotmail.com
[2]EEST, roberta.costa@uberabadigital.com.br
[3]UFTM, martha.prata@gmail.com

Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

GT: 03 Formação e desenvolvimento profissional docente

Resumo

A formação de professores na contemporaneidade é considerada como um processo de profissionalização e preparação para o desenvolvimento da prática docente, no entanto, não se pode esperar que após a formação os professores estejam totalmente aptos para atuar diante os desafios da sala de aula e preparados para responder as diferentes situações encontradas nos ambientes escolares. Frente a grandiosidade do compromisso docente, adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades para estar preparado para ensinar, se torna um requisito básico para uma atuação profissional eficiente. Para isso é importante que a busca por aperfeiçoamento da docência seja um processo permanentemente em construção. Considerando a importância do preparo profissional do professor, este estudo consiste em uma reflexão sobre o que dizem os autores e o que pensam os professores sobre desenvolvimento profissional docente. O discurso dos sujeitos

da pesquisa foram submetidas à análise lexical por meio dos Softwares NVivo (QSR) e Iramuteq e as reflexões apresentadas, nos levam a pensar sobre a constituição da profissionalidade docente, o ambiente no qual ocorre o desenvolvimento profissional, as transformações na vida pessoal e profissional do professor e a importância da formação permanente dos professores para amplo desenvolvimento de sua atuação profissional e das ações educativas.

Palavras-chave – Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Concepções de Professores.

TEACHER TRAINING AND CONCEPTIONS ON TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract

Contemporary teacher education is considered to be a process of professionalization and preparation for the development of teaching practice, however, it cannot be expected that teachers will be fully able to cope with classroom challenges and be prepared to respond to the different situations found in school environments. Faced with the greatness of teaching commitment, acquiring knowledge and developing skills to be prepared to teach, becomes a basic requirement for efficient professional performance. For this it is important that the pursuit of teacher improvement is a process that is permanently under construction. Considering the importance of teacher professional preparation, this study consists of a reflection on what the authors say and what teachers think about teacher professional development. The speech of the research subjects were subjected to lexical analysis through the NVivo (QSR) and Iramuteq softwares and the presented reflections lead us to think about the constitution of the teaching professionalism, the environment in which the professional development occurs, the transformations in life personal and professional knowledge of the teacher and the importance of the permanent formation of teachers for the broad development of their professional performance and educational actions.

Keywords – Teacher Education. Professional Teacher Development. Conceptions of Teachers.

Introdução

Por vivermos em um contexto de profundas transformações culturais, epistemológicas, e sociais, refletir sobre o papel do professor e sua preparação para a docência é de extrema relevância para a área educacional. Considerando que a sociedade atual exige uma educação comprometida com mudanças, a forma como o professor aprende a ensinar é fator crucial para o progresso das novas gerações (VAGULA, 2007).

Diante da relevância da atuação docente é importante refletir sobre a influência de sua formação na contemporaneidade. De acordo com Imbernón (2011, p. 68):

> A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos cientifico, cultural, contextual psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro do professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando as suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar

Assim, podemos pensar que ao término da graduação o importante é que os professores desenvolvam não só conhecimentos específicos da área, mas também um compromisso com os ideais da educação, buscando promover valores democráticos a fim de preparar seus alunos para que se tornem cidadãos conscientes, críticos e participativos, envolvidos com o próprio bem estar assim como de toda a sociedade.

Frente a grandiosidade do compromisso docente, construir os conhecimentos e desenvolver habilidades para estar preparado para ensinar é "[...] um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional". (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Se tornar professor não é apenas uma atividade burocrática na qual apenas se adquire conhecimentos ou uma habilitação legal para o exercício da docência, é importante que a formação dos professores passe por busca constante por aprimoramento, que colabore para o desenvolvimento de sua prática.

As atribuições da formação docente são bem abrangentes, e o professor também reflete a docência a partir de suas experiências de vida, não somente intelectual, mas também pessoais, afetivas e emocionais. Nessa perspectiva Autores (2016, p.185) afirmam que o processo de tornar-se professor "[...] reflete na realidade profissional na qual o docente está imerso e pela qual é refletido", assim é importante considerar que antes de se formar professor, o futuro professor traz consigo diferentes concepções e crenças sobre o que é ser professor, sobre como é sua área de trabalho e o desenvolvimento da carreira profissional.

Isso gera um desafio para a formação, em que é preciso transformar a visão de aluno para que ele possa ver-se, como professor e compreender concretamente sua atuação. De acordo com Pimenta (2005) o exercício de reconhecimento profissional, a partir da significação e revisão da profissão é o que constrói sua identidade enquanto professor.

Formação e o processo de tornar-se professor

O trabalho em sala de aula consiste em desempenhar uma tarefa primorosa, uma atitude que transcende os muros das instituições e se desenvolve no dia a dia da prática docente, é a oportunidade em que o professor compartilha com seus alunos informações e experiências e, principalmente, auxilia a construção de novos conhecimentos. De acordo com Autores (2016, p.185) à docência precisa ser tratada de maneira "crítico-reflexiva", pois é uma profissão formada pela "inter-relação" de fatores como, "[...] experiências, crenças, relações, trajetória formativa".

Partindo dessa perspectiva é importante que o professor esteja preparado para exercer uma prática contextualizada às mudanças culturais e pessoais dos alunos, assumindo assim, uma postura aberta, capaz de criar e ensinar alternativas para os desafios cotidianos. Com isso espera-se que o processo de formação docente possa desenvolver nos alunos alguns aspectos, conforme descrito por Pimenta (2005, p.18):

> [...] desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano, espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e

> da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, contribuírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

É certo que a formação docente é um processo bastante complexo, no qual o professor precisa desenvolver certas competências e habilidade e também se apropriar dos fundamentos didático-pedagógicos, contudo não se pode pensar que após a formação os professores estarão prontos para responder as diversas situações do âmbito escolar.

Vale ressaltar que a qualidade da educação, em partes está vinculada ao desempenho dos professores, sendo assim é preciso reforçar que a busca por conhecimento e qualificação docente, se tornam um importante fator no que diz respeito à atuação em sala de aula. Nesse sentido concordamos com Cunha e Zanchet (2010, p. 193), quando afirmam que:

> Talvez seja possível inferir que, se houvesse a geração de um clima de alta qualificação da docência, haveria melhores indicadores da qualidade do ensino, sobrepondo-se aos resultados concretos de pesquisas ou aos investimentos em aparatos e em infraestrutura. Poder-se-ia, também, estimular nos docentes a autorreflexão sobre a tarefa docente e a inserção dos professores da educação superior nos programas de formação pedagógica (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 193).

Considerando isso, podemos dizer que os profissionais da educação têm muito a observar a cerca de sua formação e prática profissional.

Pimenta (1996) afirma que pesquisas sobre a formação inicial de professores têm demonstrado um currículo bastante formal e distante das realidades vivenciadas nas escolas.

A formação inicial apresenta aos futuros professores concepções pouco problemáticas sobre a escola, os alunos e as divergências das práticas de ensino. Isso pode causar uma dissociação entre a formação teórica e a prática. E alguns casos esta contradição leva os professores em formação pensarem que os conhecimentos disciplinares são mais relevantes que a experiência profissional, esquecendo que a prática é diferente da teoria. Nesta perspectiva é importante considerar que:

> [...] para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc. (Nóvoa, 2009, p. 14).

Reforçando essa ideia, os componentes teóricos são fundamentais para a formação, no entanto, sozinhos, não formam professores, é sua união com a prática que poderá aperfeiçoar a atuação docente".

Refletir sofre a formação e a atuação docente remete a importância de um preparo profissional, pois para que professores continuem a oferecer um ensino de qualidade a seus alunos, é importante um esforço para continuar a aprender ao longo de suas carreiras. A busca pelo desenvolvimento profissional docente parte da necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar o seu repertório de competências pessoais e profissionais.

Procedimentos metodológicos

Os dilemas, dúvidas e as divergências encontradas pelos docentes durante o exercício de sua profissão, revelam a necessidade de busca por desenvolvimento profissional docente. Desta forma buscamos analisar depoimentos de oito professores, sendo quatro atuantes no Ensino Fundamental I e quatro no Ensino Fundamental II, a fim de ter elemento para compreender suas concepções sobre o desenvolvimento profissional docente.

No Quadro 1 apresentamos o ano/turma, e a graduação dos professores para que essas informações possam dar visibilidade e voz aos diálogos produzidos neste estudo e para preservar a identidade dos sujeitos, substituímos seus nomes.

Quadro 1 – Perfil dos professores, sujeitos da pesquisa:

Professor	Ano/Turma	Graduação
Professor 1	Ensino Fundamental II	Ciências
Professor 2	Ensino Fundamental II	Geografia
Professor 3	Ensino Fundamental II	Português
Professor 4	Ensino Fundamental II	História
Professor 5	1° ano – Ensino Fundamental I	Pedagogia
Professor 6	2° ano – Ensino Fundamental I	Pedagogia
Professor 7	4° ano – Ensino Fundamental I	Pedagogia
Professor 8	5° ano – Ensino Fundamental I	Pedagogia

Fonte: Das organizadoras, 2018.

Para a realização da pesquisa os professores participantes da pesquisa responderam uma única pergunta aberta, pois pensamos ser possível estimular a cooperação e permitir que o participante fique à vontade para expor suas percepções sobre o desenvolvimento profissional docente. Assim, partimos da seguinte questão: o que significa para você a expressão “desenvolvimento profissional docente”?

Para a codificação, interpretação e análise de dados utilizamos dois softwares, o software IRaMuTeQ (Interface de R pouranalyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), para análise de similitude[2], e o software Qualitative Solutions Research NVivo (QSR), para analise através da nuvem de palavras[3]. De acordo com os autores como, Camargo e Justo (2013) e Guizzo, Krziminsk e Oliveira (2003) ambos os softwares são projetados para ajudar na organização, análises da pesquisa, além de encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como entrevistas, respostas abertas de pesquisa, também artigos e mídia social.

[2] A análise de similitude é baseada na teoria dos grafos, ou seja, uma técnica que possibilita identificar conexidade entre as palavras. Seu resultado indica a conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação (CAMARGO; JUSTO, 2013).

[3] A nuvem de palavras permite o agrupamento de termos ou palavras e organiza os resultados graficamente em função de sua frequência (CAMARGO; JUSTO, 2013).

De acordo com os autores Camargo e Justo (2013, p. 1) o IRaMuTeQ[4] possibilita explorações do corpus textual e permite a construção de categorias naturais, a partir do uso de técnicas estatísticas no campo das pesquisas qualitativas.

Já segundo Guizzo, Krziminsk e Oliveira (2003) o software NVivo[5] permite a utilização do sistema de indexação, sendo possível acrescentar, modificar, ligar e cruzar dados, ou ainda, registrar ideias.

A utilização dos softwares nos possibilitará fazer relações com o depoimento dos entrevistados e integrar pontos de reflexão entre os dados registrados e a análise e interpretação dos dados obtidos. A partir das respostas obtidas na entrevista, os softwares nos proporcionaram uma análise através da similitude e da nuvem de palavras e assim foi possível trazer à tona e discutir algumas concepções dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente.

Concepção de Desenvolvimento Profissional

Estar em uma sala de aula frente a alunos é uma tarefa trabalhosa, com diversas exigências, complexidades, amplos conhecimentos e envolve dedicação e comprometimento. Concordamos com Imbernón (2011, p.76) ao afirmar que a profissão docente é:

> [...] desenvolvida por vários fatores: seu salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nos centros onde trabalha, a promoção dentro da profissão, estruturas hierárquicas, etc, e, é claro, para a formação permanente que essa pessoa está realizando ao longo de sua vida profissional.

Dentre os vários desafios que o professor enfrentará, podemos citar a necessidade de estar preparado para trabalhar com a diversidade existente nos ambientes escolares. Atuar frente a esses desafios requer evolução diária da prática didática, assim, é importante que a formação dos futuros professores esteja além dos básicos conceitos didáticos e reconheça a importância da formação ao longo da vida profissional, considerando a busca constante por autonomia, novas metodologias, estratégias de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

Em outra perspectiva, Imbernón (2011, p.77) afirma que o desenvolvimento profissional se dá a partir da “formação” e o destaca, como um processo dinâmico que se legitimará “quando contribui para o desenvolvimento profissional dos professores no domínio do trabalho e das aprendizagens profissionais”.

Cada professor tem seu modo particular de pensar, definir e falar sobre o desenvolvimento profissional docente, contudo, os resultados das entrevistas trouxeram indicações de conexidade entre a opinião dos professores ao conceituar o tema abordado na entrevista. Dessa forma, criamos uma análise de similitude para visualizar o que pensam os professores entrevistados sobre o desenvolvimento profissional docente.

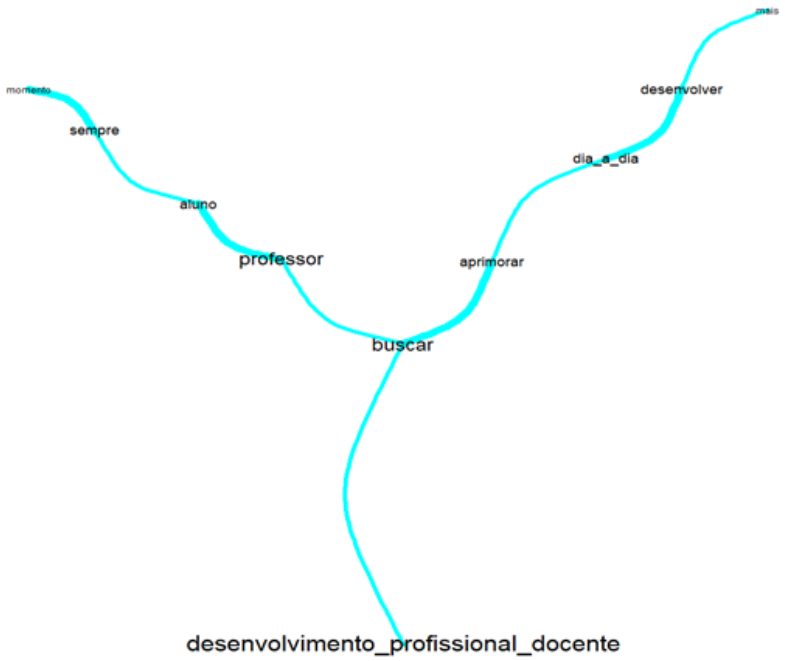
---

[4] [...] um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org) (Camargo e Justo, 2013, p. 1).

[5] [...] permite a quebra de divisões rígidas entre categorias de dados e formas de interpretação, oferecendo caminhos para conectar partes do projeto e integrar pontos de reflexão e dados registrados (GUIZZO, KRZIMINSK E OLIVEIRA, 2003, p. 56).

A Figura 1 mostra uma conectividade entre os termos mais abordados pelos professores no momento da entrevista. Os dados obtidos através da análise da entrevista dos professores e da análise de similitude nos levaram a pensar que, o desenvolvimento profissional docente está atrelado a busca do professor por desenvolvimento, conhecimento e aprimoramento em seu dia a dia e na relação com seu aluno.

Figura 1 – Representação da Análise de Similitude das falas dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente.



Fonte: Das autoras, com base no software IRaMuTeQ, 2019.

No depoimento dos professores entrevistados, observamos também uma ligação com a fala de Imbernón (2015) quando é mencionado que o desenvolvimento profissional ocorre durante a prática pedagógica. Os professores relatam acreditar que "*o curso de graduação ensina as diretrizes necessárias a serem aplicadas, mas é a prática, o dia a dia do profissional, que desenvolve suas habilidades e aprimora a metodologia aplicada*" (PROFESSOR 3), assim é importante que os professores estejam "*sempre em busca de novas aprendizagens, para poder colocar em prática o que a teoria muitas vezes não nos ensina*" (PROFESSOR 6).

Já na interpretação de Rudduck (1991, p. 129) o desenvolvimento profissional docente é visto como "a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações". Nessa mesma perspectiva um dos professores acredita que o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como a relação frequente com o dia a dia dos educandos e um aperfeiçoamento contínuo das práticas didáticas.

> O desenvolvimento profissional docente acontece fora do meio acadêmico, no dia a dia da escola, no contato rotineiro com o aluno. Dá-se no processo continuo e interminável do aperfeiçoamento das técnicas e metodologias, somado as interações sociais, efetivando um processo de educação na relação humana. (PROFESSOR 1).

Essas interpretações podem ser atreladas ao que Tardif (2002, p.38) chama de "saberes experimentais", que se constroem a partir da improvisação, interpretação resultantes do exercício da docência, no qual os professores desenvolvem habilidades e capacidades de compreender qual a melhor estratégia para se utilizar diante de situações vivenciadas no dia a dia de seu trabalho.

Do ponto de vista de, Imbernón (2011) o desenvolvimento profissional dos professores não se dá apenas a partir do desenvolvimento pedagógico, do conhecimento, da autocompreensão, do desenvolvimento cognitivo e teórico, mas de todos estes elementos. Para alguns professores o desenvolvimento profissional docente também é visto como um processo de aprimoramento permanentemente em construção e mudanças, ou seja, "*[...]consiste em aperfeiçoar o trabalho em sala de aula, na integração e troca de experiências com os colegas de profissão, assim como buscar materiais para reformular e estimular a prática do ensino aprendizagem*" (PROFESSOR 2). Da mesma forma é visto como um *"[...] movimento, conectado relacionando e atualizando conhecimentos e conteúdos, não podendo estar acomodado*" (PROFESSOR 7).

Os relatos apontam que durante o processo de desenvolvimento profissional se torna imprescindível uma atuação dinâmica, na qual o professor busque aprimoramento de sua prática afim de se tornar um profissional:

> *[...] estimulador, motivador, inovador, um mestre do tentar desenvolver uma mente criativa e observadora. Com um professor mediador, articulador e dinâmico o educando será uma pessoa mais crítica e mais pensante. Sendo assim, o momento em que vivemos com uma sistema globalizado está a todo momento estimulando professores e alunos a serem sempre uma máquina do saber/aprender para continuar vivendo em uma sociedade que exige de todos um ser que seja evoluído, rápido e integrado ao sistema moderno (PROFESSOR 4).*

Através dos relatos e da análise de similitude, é possível notarmos que o desenvolvimento profissional docente é encarado pelos professores entrevistados como uma oportunidade de superar desafios, buscar novas estratégias de aprendizagens, novos conhecimentos, integração e troca de experiências.

Vale ressaltar que do ponto de vista da maioria dos entrevistados o desenvolvimento profissional docente não está apenas relacionado com a busca por formação, mas também está relacionado com as experiências vivenciadas em sala de aula e nos momentos em que o professor procura "*[...] refletir sobre sua prática e buscar meios para melhorá-las, transformá-las, aprimorar o seu conhecimento afim de alcançar bons objetivos com seus alunos*" (PROFESSOR 8). E para um efetivo desenvolvimento profissional é preciso "*[...] buscar novos conhecimentos, cursos e muita leitura*", *para evoluir a prática profissional e o e dia a dia do nosso trabalho, onde superamos os desafios*" (PROFESSOR 5).

Para ampliar a análise dos discursos dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente, criamos uma nuvem de palavras, que proporcionou uma organização e sistematização dos dados obtidos nas entrevistas, conforme mostra a figura 2.

Figura 2 – Concepções sobre Desenvolvimento Profissional Docente

Fonte: Das autoras, com base no software QualitativeSolutionsResearchNVivo (QSR), 2018.

As palavras em destaque na Figura 2 reforçam a compreensão do desenvolvimento profissional docente como algo relacionado com o trabalho, o conhecimento, a prática do professor, e sua busca por aperfeiçoamento.

Os conceitos expostos pelos autores aqui citados e pelos professores entrevistados, nos fazem refletir que o processo de desenvolvimento profissional docente é contextualizado principalmente a partir de situações vivenciadas no ambiente de trabalho e pode contribuir para autocompreensão dos professores. As reflexões evidenciam ainda que, o desenvolvimento profissional docente é um processo no qual os professores buscam identificar as potencialidades e defasagens presentes em sua prática profissional, afim de aprimorá-las.

Diante do exposto é importante ressaltar, que tornar-se um bom professor pressupõe um longo processo, no qual o educador passa por várias etapas e formações em seus processos de aprendizagem e aprimoramento profissional.

Considerações Finais

Este trabalho é um convite à reflexão sobre a formação docente e seu desenvolvimento profissional, na qual buscamos mostrar algumas ideias gerais a partir das concepções de autores e professores.

A análise dos dados evidencia situações desafiadoras que apontam a necessidade de aprimoramento da prática profissional, e compreendemos que o processo de desenvolvimento profissional docente constitui um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade do desempenho didático dos professores.

Apesar dos diversos conhecimentos e habilidades que os professores adquirem durante sua formação, para ensinar é preciso desenvolver habilidades profissionais que só são obtidas através do engajamento, do trabalho cotidiano, da vivência e conhecimento de seu meio. Para ratificar essa compreensão entendemos que assim como a formação acadêmica, as experiências práticas do professor também são fundamentais para o seu desenvolvimento profissional.

A análise de similitude e da nuvem de palavras apontam o conceito de desenvolvimento profissional docente expostos pelos entrevistados e evidenciam uma ligação com as compreensões definidas pelos autores, que reforçam a ideia de que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, repleto de adaptações, que contribuem para o aprimoramento da atuação do professor.

Diante dessas considerações, é possível compreender que o ciclo da vida profissional de um professor é bastante complexo, sendo necessário não só uma boa formação acadêmica, mas constante reflexão, aprimoramento de sua prática e valorização do desenvolvimento profissional docente.

Referências

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. 18 p. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 08 dez. 2018

GUIZZO, Bianca Salazar; KRZIMINSKI, Clarissa de Oliveira; OLIVEIRA, Dora Lúcia Leidens Correa. O Software QSR NVIVO 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e da saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 53-60, abr. 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23510/000397047.pdf>. Acesso em 20 set. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. Um nuevo desarrollo professional del profesorado para una nueva educación. **Revista Ciências Humanas**. v. 12 n. 19 p. 75 -86 Dez. 2011.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Valorização do conhecimento docente. In, **Por uma revolução no campo da formação de professore**s / organização Bernadete Angelina Gatti... [et. Al.] – 1° ed. São Paulo. Ed Unesp, 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento **Profissional: passado e futuro**. sísifo – Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. v.22, n.2, p.72-89 . São Paulo,1996.

_____. Saberes pedagógicos e atividade docente / texto de Edson Nascimento Campos ... [et al.] Selma Garrido Pimenta (organização) – 4° ed: Cortez, 2005.

RUDDUCK, Jean. **Innovation and Change.** Milton Keynes: Open University, 1991.

SILVA, Ketiuce Ferreira; PRATA - LINHARES, Martha M. **Desenvolvimento profissional docente na educação a distância: relatos de uma pesquisa participante**. Série-Estudos (Ucdb), v. 21, p. 184-202, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VAGULA, Edilaine. **A formação de professores**: o ensino médio e os saberes da docência. Londrina: Secretaria de Educação, 2007. 31 p. (Cadernos PDE, v. 2). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_uel_ped_md_edilaine_vagula.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Regina Lima Andrade Gonçallo[1]
Martha Maria Prata Linhares[2]

[1]UFTM, reginaysabella@gmail.com
[2]UFTM , martha.prata@gmail.com

Sem financiamento

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
O presente trabalho tem como foco de estudo o tema desenvolvimento profissional docente dos professores universitários e realizou um levantamento sobre o tema a partir de pesquisas realizadas no Brasil. Para seu desenvolvimento, foram analisados os trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Considerando o espaço temporal de 2005 a 2015 e foram localizados sete trabalhos. Para fundamentação teórica utilizamos autores Marcelo (2009), Ponte (1995) e Bolzan (2010). Os resultados das pesquisas apontam a falta de uma formação específica para o docente no ensino superior o que gera dificuldades e inseguranças na prática docente, observamos ainda que nas pesquisas é expressivo o número de professores que revelam a necessidade de programas de formação sistematizados e valorização profissional.

Palavras-chave: Docência universitária. Prática docente. Desenvolvimento Profissional Docente. Pesquisas

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHERS: WHAT THE RESEARCHS SAY

Abstract
The present study focuses on the theme of professional development of university professors and carried out a survey on the subject based on research carried out in Brazil. For its development, we analyzed the works available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. Considering the time span from 2005 to 2015 and seven jobs were located. For theoretical reasons we use authors Marcelo (2009), Ponte (1995) and Bolzan (2010). The research results point to the lack of specific training for teachers in higher education, which generates difficulties and insecurities in teaching practice. We also note that the number of teachers reveals the need for systematized training programs and professional appreciation

Keywords – University teaching. Teaching practice. Professional Development Teacher. Researches

Introdução

A formação é hoje um dos grandes problemas da ação docente, por isso têm sido crescentes as discussões e debates sobre o assunto, porém, nem sempre, o enfoque se canaliza para a formação dos docentes que atuam no ensino superior, além disso, vivemos num período de intensos debates no mundo, que tem demandado dos professores novas posturas.

O processo de aprendizagem dos discentes universitários solicita dos professores uma postura reflexiva com ações planejadas, o que exige das instituições de ensino superior significativo investimento na formação docente de seus profissionais. Frente aos novos desafios ditados pela sociedade do conhecimento, surge o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente que visa demarcar uma diferenciação entre o processo tradicional e não contínuo de formação docente (PONTE, 1998).

O conceito de desenvolvimento profissional docente vem substituir à formação continuada. A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009, p. 26) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada .
Imbuído dessa perspectiva de formação, o desenvolvimento profissional docente envolve um processo amplo de formação que implica em uma responsabilidade individual, coletiva, institucional e política.

Compreender a docência nesta direção incide em um entendimento no qual sua aprendizagem se relaciona à tomada de consciência que os sujeitos em processo de profissionalização docente produzem sobre o ensinar e o aprender. Nesta direção, a sensação de incompletude e a busca por uma continuidade formativa constituem-se como dimensões preponderantes à produção docente.

O desenvolvimento profissional docente não está atrelado, apenas, ao desenvolvimento pedagógico e a compreensão de si mesmo. Ele deve ser pensado levando em conta as condições que envolvem o contexto de trabalho. Ou seja, associado a situação organizacional da instituição como um todo. É preciso entendê-lo numa perspectiva mais abrangente, envolvendo tanto as condições sociais, econômicas, históricas e o contexto educacional.

Este processo deve estar assentado no modo como as experiências docentes se desdobram a partir de reflexões e de interações estabelecidas através dos acontecimentos e fatos reproduzidos no exercício docente, as quais sua base no contexto histórico cultural em que a docência é produzida (BOLZAN, 2010).

Percebendo a importância em conhecer como acontece o desenvolvimento profissional docente do professor universitário buscamos conhecer as pesquisas referentes ao tema.

Metodologia

Para realização da pesquisa, escolhemos a seguinte base: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, na qual aplicando os descritores no "Desenvolvimento profissional docente" e "Professor universitário", para o período de 2005 a 2018, encontramos 11 trabalhos relacionados ao tema.

Ao realizar uma análise mais pormenorizada dos resumos, percebemos que apenas 7 trabalhos estão relacionados ao desenvolvimento profissional do docente universitário.ao propósito da pesquisa.Após a escolha dos trabalhos foram realizadas análises a fim descrevê-las e conhecer o que dizem as pesquisas relacionadas ao desenvolvimento profissional do docente universitário.

Resultados

Apresentamos a seguir, quadro que disponibiliza os trabalhos selecionados para a análise:

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

TÍTULO	AUTOR	ORIGEM	CATEGORIA	ANO
Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional	Amali de Angelis Mussi	PUC – São Paulo	Tese	2007
Ações formativas desenvolvidas em universidades federais mineiras: estratégias de aprendizagem e (re) elaboração dos saberes docentes?	Claudete de Freitas da Silva	UFV	Dissertação	2011
Docência universitária no curso de enfermagem: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade	Marlucilena Pinheiro da Silva	UFU	Tese	2013
Desenvolvimento profissional docente na EAD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância	Ketiuce Ferreira Silva	UFTM	Dissertação	2014
Desenvolvimento profissional do médico professor: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia	Wellington dos Reis Silva	UFU	Dissertação	2014
Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade	Marcelo Marchine Ferreira	UFSCAR	Tese	2015
A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores universitários	Ana Carla Ramalho Evangelista Lima	UFBA	Tese	2015

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2017

No trabalho intitulado “Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional” de Mussi (2007) o foco principal foram os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores que exercem a docência no ensino superior. Nesta investigação o pesquisador procurou apreender quais os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica docente.

Para a sua realização, quatro professores universitários analisaram casos de ensino que contemplavam situações escolares enfrentadas por diferentes professores de ensino superior e elaboraram um caso de ensino a partir das experiências vividas no ensino superior. De modo geral, as estratégias de análise e de elaboração de casos de ensino permitiram apreender os saberes da docência e suas fontes, bem como diferentes tipos de conhecimentos que estão na base de sua atuação profissional e seus processos de raciocínio pedagógico. Evidenciaram dúvidas, certezas, conflitos que orientam e caracterizam suas práticas profissionais. Explicitaram processos de reflexão envolvidos no ensino dos professores e estimularam sua postura reflexiva diante das situações escolares e a complexidade que caracteriza a docência no ensino superior. Evidenciaram ainda que o uso de casos de ensino se constituiu em importante estratégia de investigação para promover processos de desenvolvimento profissional.

A pesquisa “Ações formativas desenvolvidas em universidades federais mineiras: estratégias de aprendizagem e (re) elaboração dos saberes docentes?” de Silva (2011) teve como objetivo compreender o processo de aprendizagem profissional dos docentes universitários, buscando analisar o processo de elaboração e ou (re) elaboração do saber pedagógico de professores universitários, no âmbito de programas de formação, buscando identificar a contribuição desses programas para os professores a partir de um diagnóstico entre os docentes participantes.

A pesquisa foi realizada em três universidades federais de ensino superior de Minas Gerais (Universidade Federal de Viçosa, Federal de Minas Gerais e Federal de Uberlândia). Os sujeitos da pesquisa foram três técnicas em assuntos educacionais, uma doutoranda e oito professores e os instrumentos de coleta de dados foram: levantamento documental, entrevistas semiestruturadas, questionário e a técnica da bola de neve. Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Os resultados revelaram que algumas instituições federais do estado de Minas Gerais possuem ações formativas, porém não existem programas sistematizados. As ações formativas analisadas pela pesquisa são estratégias de (re) elaboração do saber docente, capazes de fomentar a reflexão sobre a prática e apontar caminhos para o enfrentamento dos desafios da docência universitária.

O trabalho intitulado “Docência universitária no curso de enfermagem: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade” de Silva (2013) localizou-se na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, abordando a temática docência universitária, com ênfase no enfermeiro-docente.

Seus objetivos foram conhecer, estudar e analisar o grau de importância que o enfermeiro enquanto docente universitário atribui às categorias: formação profissional, concepção do processo ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais. Visou compreender as relações

que estabelece entre as quatro categorias em estudo com o princípio de integralidade. Como população-alvo, participaram quarenta e três enfermeiros-docentes de quatro Instituições de Ensino Superior IES, envolvendo todo o Estado do Amapá.

Em síntese, os resultados revelaram que os participantes da pesquisa sentem a necessidade de ter uma formação pedagógica específica para atuar na docência universitária. Apontam tal responsabilidade, não pela ausência de empenho próprio de cada enfermeiro-docente, mas pela falta de estímulo e interesse das próprias IES em criarem situações concretas de formação e valorização da docência no ensino superior.

A pesquisa “Desenvolvimento profissional docente na ead: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância” de Silva (2014) teve como objetivo compreender o contexto que permeia o desenvolvimento profissional docente de professores e tutores a distância, que atuam em um curso de pedagogia na modalidade à distância. A pesquisadora adotou a abordagem qualitativa, pesquisa participante e bibliográfica e os instrumentos de pesquisa foram observação, análise documental, questionário de identificação e entrevistas semiestruturadas.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores que participaram de uma entrevista semiestruturada e seis tutores que participaram de grupo focal. Os resultados demonstram que os professores entrevistados apontam a necessidade de melhorar a formação docente para esta modalidade. Os tutores demonstram sobrecarga de trabalho, falta de autonomia e reflexão, trabalho isolado

A pesquisa “Desenvolvimento profissional do médico professor: um estudo de caso na universidade federal de Uberlândia” de Silva (2014) teve como objetivo compreender o desenvolvimento profissional do médico professor da Universidade Federal de Uberlândia, a partir de suas experiências profissionais na docência. Tratou-se de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, de abordagem qualitativa. Os dados foram obtidos por meio de dois questionários, um simplificado e o outro de aprofundamento.

As análises indicam que o desenvolvimento profissional do médico professor da UFU acontece ao longo de sua trajetória docente, e envolve demandas específicas da área, orientação pedagógica e aspectos relacionados às dimensões: pessoal e profissional. Os médicos professores embasam sua prática docente predominantemente em saberes experienciais.

As principais queixas e desafios apontados pelos médicos professores estão relacionadas com as condições de trabalho. Essas condições passam pela sobrecarga de atividades, que dificulta o equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão universitária, falta de incentivos para participação em cursos de formação continuada para o professor na área médica, além da má remuneração.

Quanto ao processo identitário do médico professor, há o vínculo direto com sua trajetória de vida e envolve tanto a dimensão pessoal quanto a profissional, de modo que, em vários momentos, as fases da vida e da profissão se entrelaçam. Nesse sentido, o estudo aponta para a necessidade de políticas institucionais de formação, valorização e desenvolvimento profissional dos professores, que certamente se refletirão na melhoria constante do processo formativo desenvolvido nos cursos de Graduação.

Na pesquisa “Docência no ensino superior : aprendendo a ser professor de contabilidade UFSCAR” Ferreira (2015) objetivou compreender quais concepções sobre ser professor fundamentam e dão sentido à docência de professores de contabilidade no ensino superior. Os sujeitos da pesquisa foram doze professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Paraná e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada.

As análises foram fundamentadas pela Análise Textual Discursiva e como resultado verificou-se que “ser contador” é mais forte do que as concepções do “ser-professor”.

No trabalho “A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores universitários” realizado por Lima (2015) teve como objetivo compreender o sentido atribuído por professores universitários, sobre sua experiência no contexto da docência e as possíveis influências que estas exercem em seu processo formativo. Participaram como sujeitos da pesquisa seis docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA.

A pesquisa teve base qualitativa, natureza fenomenológica e abordagem (auto) biográfica. Para a análise foram considerados quatro eixos: os percursos e lugares da formação do docente universitário; desenvolvimento profissional docente, as experiências formadores, seus contextos, conteúdos e formatos; as expectativas institucionais sobre a formação, pelo olhar dos docentes universitários. Como resultado, foi confirmada a importância e a influência dos processos formativos na prática pedagógica para um ensino de qualidade.

O trabalho intitulado “Docência universitária no curso de enfermagem: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade” de Silva (2013) localizou-se na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, abordando a temática docência universitária, com ênfase no enfermeiro-docente. Seus objetivos foram conhecer, estudar e analisar o grau de importância que o enfermeiro enquanto docente universitário atribui às categorias: formação profissional, concepção do processo ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais. Visou compreender as relações que estabelece entre as quatro categorias em estudo com o princípio de integralidade. Como população-alvo, participaram quarenta e três enfermeiros-docentes de quatro Instituições de Ensino Superior IES, envolvendo todo o Estado do Amapá. Em síntese, os resultados revelaram que os participantes dessa pesquisa sentem a necessidade de ter uma formação pedagógica específica para atuar na docência universitária. Apontam tal responsabilidade, não pela ausência de empenho próprio de cada enfermeiro-docente, mas pela falta de estímulo e interesse das próprias IES em criarem situações concretas de formação e valorização da docência no ensino superior. A preocupação em aprimorar a formação do egresso em bases sociais e de humanização já se torna mais evidente. A vontade de ser um enfermeiro-docente perpassa por uma reflexão e reconstrução da docência que se vive atualmente nos cursos de graduação em enfermagem.

Considerações finais

Após análise global dos textos, podemos observar que as pesquisas apontam a falta de uma formação específica para o docente no ensino superior, o que gera dificuldades e inseguranças, a necessidade de uma postura reflexiva das práticas, falta de programas de formação sistematizados, e pouca autonomia docente.

Referências

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária: movimentos construtivos da docência no ensino superior. In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL 2010, Londrina - PR. ANPED SUL 2010.

FERREIRA, M. M. **Docência no ensino superior:** aprendendo a ser professor de contabilidade. Tese, Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

LIMA, A. C. R. E. **A experiência na docência**: por uma formação que faça sentido aos professores universitários. Tese, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2009.

MUSSI, A. de A. **Docência no ensino superior**: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, 2007.
PONTE, J. P. (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, & C. Loureiro (Eds.), **Desenvolvimento profissional de professores de Matemática:** que formação? (pp. 193-211). Lisboa: SPCE.

SANTOS, E. G. **A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da educação básica:** a tessitura de redes de relações entre escola e universidade. Tese. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

SILVA, C, de F. **Ações formativas desenvolvidas em universidades federais mineiras**: estratégias de aprendizagem e (re) elaboração dos saberes docentes?. Dissertação. Universidade Federal de Viçosa. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2011

SILVA, K. F. **Desenvolvimento profissional docente na EAD**: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância. Dissertação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

SILVA, M. P. **Docência universitária no curso de enfermagem**: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade, Tese. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SILVA, W.dos R. **Desenvolvimento profissional do médico professor**: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação, Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

AS NECESSIDADES FORMATIVAS NO ÂMBITO DE UM MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ESPANHOL

Rosemira Mendes de Sousa

Universidade Federal de Uberlândia, rosemira.mendes@gmail.com

Sem financiamento

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo

Este artigo se insere no âmbito de um projeto de pesquisa de doutorado em Educação, cujo objetivo é estruturar um modelo de formação continuada para professores de espanhol como língua estrangeira. Buscou-se, neste texto, fazer uma revisão de literatura sobre as necessidades formativas, partindo-se do pressuposto de que qualquer proposta de formação continuada deve levar em conta as necessidades dos professores. A pesquisa bibliográfica se centrou, inicialmente, na análise do termo "necessidade", em caráter generalista, partindo em seguida para a análise da expressão "necessidades formativas". Em um terceiro momento, verificando-se que a teoria da atividade de Leontiev representa um marco teórico muito importante nessa área, fez-se uma análise da referida teoria, apresentando-se os componentes da atividade humana sob a ótica dos ensinamentos de Leontiev. Foram trabalhados, então, os referidos componentes, quais sejam: as necessidades e os motivos, os objetivos, as condições e meios de seu alcance, as ações e operações. Procurou-se dar exemplos de aplicação da teoria da atividade como forma de clarificar o entendimento sobre o tema. Por fim, passou-se à justificação da escolha desse marco teórico como embasamento sobre o estudo das necessidades dos professores, dentro do contexto da criação de um modelo de formação continuada para docentes de espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chave – Língua Espanhola. Necessidades formativas. Formação continuada.

TRAINING NEEDS UNDER A CONTINUING EDUCATION MODEL FOR SPANISH TEACHERS

Abstract
This article is part of a PhD research project in Education, which aims to structure a model of continuing education for teachers of Spanish as a foreign language. This essay aimed to review the literature on formative needs, based on the assumption that any proposal for continuing education should take into account the needs of teachers. The bibliographical research initially focused on the analysis of the term “necessity”, in a generalist character, followed by the analysis of the expression “formative needs”. In a third moment, considering that Leontiev's theory of activity represents a very important theoretical framework in this area, an analysis of this theory was made, presenting the components of human activity from the perspective of Leontiev's teachings. These components were then worked on, namely: needs and motives, objectives, conditions and means of reaching them, actions and operations. We tried to give examples of the application of activity theory as a way of clarifying the understanding on the subject. Finally, we justify the choice of this theoretical framework as a foundation on the study of teachers' needs, within the context of the creation of a model of continuing education for teachers of Spanish as a foreign language.

Keywords – Spanish language. Training needs. Continuing education.

Introdução

A velocidade das mudanças no mundo atual, especialmente em decorrência da revolução da informação e dos sistemas de comunicação, impõe mudanças sociais relevantes que atingem diretamente a educação. Nessa realidade, é fundamental que o professor se mantenha em constante processo de atualização de conhecimentos, processo esse identificado por muitos autores pela expressão “formação continuada”. Conforme destaca Repkin (2003), “a sociedade contemporânea em desenvolvimento atribui um papel cada vez maior à educação e ao conhecimento”. Essa valorização vem desde a era da revolução científico-industrial, mas ganha ainda mais relevo nestes tempos neo-tecnológicos, pós-industriais, visto que o uso intenso de tecnologias científicas está cada vez mais presente na cadeia produtiva, exigindo da pessoa constantemente que adquira conhecimentos novos e complexos (REPKIN, 2003). Nesse sentido: “Se, há relativamente pouco tempo, aprender ainda tinha a função de preparar para a vida, e para o resto da vida se poderia viver para sempre a partir desta bagagem que se tinha “acumulado”, hoje em dia a aprendizagem está se tornando uma forma necessária da vida.” (REPKIN, 2003).

Trata-se de uma realidade que atinge praticamente todas as áreas do conhecimento e, no âmbito do ensino, todos os seus níveis e atores, incluindo escolas, professores e estudantes. Há poucas décadas, as crianças iam para a escola apenas a partir dos sete anos de idade e recebiam informação somente de forma oral ou escrita, por meio dos pais e professores. Com a popularização do rádio e da televisão, houve uma ampliação dos canais de aquisição de conhecimento, mas nada se compara ao impacto do surgimento da internet e do crescimento de aparelhos a ela conectados, como celulares e *tablets*. Por outro lado, o livro em papel encontra agora dificuldade de chegar às crianças, posto que deve disputar espaço e tempo com formas mais interativas de transmissão da informação. Para além dessas mudanças, o surgimento da rede mundial de computadores e a

massificação do seu uso oportunizaram novos e praticamente infinitos espaços para a produção e registro de conhecimento, seja por meio de *blogs*, sítios de internet ou redes sociais. Em síntese, a criança e o adolescente têm, hoje, uma diversificação de fontes de informação infinitamente superior ao que as gerações anteriores tinham, o que causa uma mudança notória na forma como aprendem. Essa revolução tecnológica afeta também as escolas, que precisam aprender a lidar com elas e com as novas necessidades dos alunos e professores. Aliás, os professores sentem os mesmos impactos dos estudantes, embora sob um viés relativamente distinto. No que diz respeito à forma como adquirem os conhecimentos que serão transmitidos aos alunos, há as mesmas questões que afetam os alunos: perda de espaço dos livros impressos, multiplicação das fontes de informação, multiplicação dos produtores de conteúdo. Por outro lado, os professores passaram a enfrentar situações até pouco tempo raras, como questionamentos de crianças sobre informações obtidas por meio da internet, informações essas que não chegariam a elas se não fosse a rede mundial de computadores. Sem se esquecer, ainda, das dificuldades de ensino para alunos que aprenderam a usar ferramentas de aprendizagem bastante distintas do livro e da exposição oral em sala de aula. Em síntese, há uma revolução permanente na área educacional, cuja velocidade se mostra cada vez maior.

Na área do ensino de língua espanhola, em atenção a tais mudanças, propõe-se então a formulação de um modelo de formação continuada para os professores que trabalham com o idioma como língua estrangeira. O primeiro passo, pois, em direção à edificação desse modelo é a identificação das necessidades atuais nessa esfera, condição imprescindível a todo plano de formação. É preciso definir quais são elas, a fim de reelaborá-las em termos de necessidades de formação, para só então organizá-las e operacionalizá-las em termos de plano de formação (LIMA, 2015. pp. 344-345). Essa afirmação se mostra ainda mais verdadeira diante dos fatos citados, pois é inegável que as necessidades dos professores de hoje refletem as transformações aceleradas pelas quais o mundo está passando, não havendo como se apoiar em carências levantadas há duas ou três décadas, dadas as mudanças nos paradigmas sociais e educacionais.

Sobre o tema, recorda Galindo (2012, pp. 39-40) que as necessidades “situadas no tempo e no espaço constituem premissa fulcral que delineia a defesa da validade e da importância dos processos formativos serem” nelas baseados. Na mesma linha, defendem Tirados e Maura (2007, p. 04) que o desenho de estratégias de formação docente deve partir inevitavelmente das necessidades dos professores, que representam um fator de primeira ordem em todo o processo formativo, vez que permitem estabelecer parâmetros sobre as deficiências com o fim de estabelecer melhores elementos de correção delas mesmas. Referidas necessidades formativas dos professores configuram um campo necessário e ainda pouco explorado nos processos de sua formação inicial e continuada (NUÑEZ e RAMALHO, 2002. p. 02).

Pretende-se, pois, nesta breve análise, trabalhar os conceitos relacionados às necessidades formativas, buscando uma fundamentação epistemológica para a construção de um modelo de formação continuada para os professores de espanhol como língua estrangeira. O objetivo não é, neste texto, apontar quais são as necessidades de tais docentes, mas qual será a base teórica de uma futura pesquisa sobre elas. Importantes, nesse sentido, as palavras de Alves (1992, p. 2), para

quem o esforço de elaboração teórica é essencial, pois “o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa”.

O caminho percorrido para tanto, nesta análise, irá da conceituação geral de necessidade, passando pela sua definição no campo específico da formação dos professores para, enfim, buscar o suporte teórico específico a ser acolhido nesta pesquisa. Com o objetivo de atingir esse fim, foi feita uma revisão de literatura apoiada em livros e artigos de autores da área de Educação, brasileiros e estrangeiros.

Definição de necessidade

No dicionário, primeira fonte de consulta, foram encontradas várias definições para a palavra, destacando-se as seguintes, por serem mais próximas da discussão entabulada neste texto (HOUAISS): 1) qualidade do que é necessário; 2) o que não se pode evitar; 3) carência (do que é preciso); 4) o que é imprescindível; 5) o que é útil; 6) exigência que visa a um objeto específico e satisfaz-se com ele; 7) exigências mínimas para satisfazer condições materiais e morais de vida.

Na sequência, fez-se uma análise de textos de diversos autores na área educacional sobre o tema, constatando-se, assim como ocorreu na pesquisa ao dicionário, uma variedade considerável de definições sobre o termo “necessidade”. Essa variedade não passou despercebida por Rodrigues e Esteves (1993, p. 12), que registraram a ambiguidade da palavra e seu caráter polissêmico, ou seja, sua variedade de significados. Utiliza-se o termo, na linguagem cotidiana, para se fazer referência a diferentes fenômenos, incluindo desejo, vontade, aspiração, precisar de algo ou uma exigência. Há, de um lado, a ideia do que tem que ser, daquilo que não pode ser prescindido ou evitado. De outro, há um registro um tanto quanto mais subjetivo da palavra, confinando o termo “necessidade” ao sujeito que a sente, fora do qual o termo não tem existência (RODRIGUES e ESTEVES, 1993. p. 12). Em síntese, há uma dualidade semântica marcada por conotações objetivas, de um lado, porque refletem uma necessidade natural e social, e subjetivas de outro, porque só existem por meio do filtro das percepções do indivíduo acerca da realidade, tratando-se, portanto, de uma construção mental (LIMA, 2015. p. 345).

Ressaltado esse caráter polissêmico, destacam-se as definições trazidas por alguns autores específicos. Leone (2012, p. 87) menciona que as necessidades são representações da realidade construídas em determinado contexto e por determinados sujeitos, tendo a autora adotado em seu estudo a definição de necessidade como o que faz falta, como aquilo que é percebido como fazendo falta (LEONE, 2012. p. 90). Ramalho, Núñez et. al. (2013), por sua vez, destacam a definição de Zabalza, segundo a qual uma necessidade seria instituída pela divergência que se produz entre, de um lado, a forma como as coisas deveriam ser, ou seja, as exigências, a forma como poderiam ser, ou seja, as necessidades de desenvolvimento, ou como gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas), e de outro lado, a forma como essas coisas são de fato. Em síntese, nessa linha de raciocínio, tratar-se-ia da diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado (RAMALHO, NÚÑEZ, et al., 2003. p. 03).

Ainda no campo da definição do termo “necessidade”, Lima (2015, p 345) menciona três polos de percepção: 1) o da representação da situação atual, expressa em termos de problemas, disfunções, exigências, dificuldades, defeitos; 2) o da representação da situação esperada, manifestada por desejo, aspiração, motivação; 3) e o da representação das perspectivas de ação, nas quais a necessidade se exprime por meio de ações a serem realizadas. Para Lima, basta existir um desses três polos para que se configure a expressão de uma necessidade.

Por fim, apenas para complementar a noção de que realmente se trata de um conceito polissêmico, convém relembrar as inúmeras abordagens feitas por Rodrigues e Esteves na obra “Análise de necessidades na formação de professores” (1993), um marco teórico sobre o assunto. As autoras, ao abordarem o tema, categorizam as necessidades em cinco possibilidades fundamentais. Em primeiro lugar, diferenciam as pessoais (aquelas que se referem ao ser humano como indivíduo) daquelas do sistema (as necessidades não satisfeitas, mas necessárias à existência e ao funcionamento de um sistema). Segundo, em linha parecida, colocam em oposição as particulares (aquelas de um indivíduo e que fariam muito de sujeito para sujeito) e as coletivas (necessidades que se manifestam na totalidade ou na maioria dos seus membros). Em terceiro lugar, as autoras opõem as conscientes (que consubstanciam uma demanda precisa) das inconscientes (necessidades que não são percebidas pelo sujeito ou, quando o são, isso se dá de forma nebulosa e confusa). Na sequência, Rodrigues e Esteves falam da oposição entre necessidades atuais (podem incidir no presente) e as potenciais (somente podem ser satisfeitas a longo prazo). Finalmente, em quinto lugar, as autoras abordam as necessidades segundo o setor em que se manifestam (ex.: vida privada e familiar, vida social, vida política, vida cultural, vida profissional).

Definição de necessidades formativas

Tendo sido feita essa revisão bibliográfica em busca de uma definição geral do termo, passou-se para a análise específica da expressão “necessidades formativas”, em virtude do direcionamento da pesquisa para a área educacional. Nesse âmbito, temos em Galindo (2012, p. 39) a definição de que são elas as demandas educativas situadas no tempo e no espaço. Recolhendo definições de outros autores, Galindo (2012) diz que

> as necessidades formativas são representações mentais e socialmente construídas pelos sujeitos (ESTRELA et al, 1998); traduzem-se em dificuldades, problemas, anseios, medos, aspirações, desejos [...] (RODRIGUES, 2006); são dinâmicas, evolutivas e mutáveis (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). São objetivas porque tem existência real e são subjetivas porque são únicas e particulares (GALINDO, 2012. p. 40).

Para Tirados e Maura (2007, p. 04), as necessidades de formação docente constituem carências no desenvolvimento profissional dos professores que variam em dependência tanto das exigências sociais como das particularidades individuais dos docentes. Notam-se aqui algumas características já vistas anteriormente: a) o elemento “carência”, também expressado pela palavra “falta”; b) a dualidade entre elementos objetivos e subjetivos.

Também em consonância com uma das definições gerais de “necessidade” vistas anteriormente, Leone (2012, p. 91), citando Rodrigues, diz que o termo no campo da formação deve ser percebido como aquilo que faz falta para o exercício profissional, como aquilo que pode ser obtido a partir do processo formativo.

Aliás, se há autores que destacam uma dualidade na definição da palavra “necessidade”, como mencionado há pouco, outros autores veem uma nova dualidade quando se está na esfera específica das “necessidades formativas”. Lima (2015, p. 346) aborda a perspectiva dialética da expressão, que pode representar tanto o “conjunto de aspectos considerados inerentes ao desenvolvimento dos professores novos sem o qual se pode afirmar que possuem uma carência formativa”, quanto representar “o que o professorado manifesta como necessário e do qual deseja obter uma capacitação para poder realizá-lo”.

Nota-se claramente, nessa pequena amostra sobre o tema, que realmente há uma multiplicidade de definições tanto do termo necessidade, em sua faceta geral, quanto da expressão “necessidade formativa”. De fato, há textos de inúmeros autores tratando das duas questões e a diversidade de definições tente a provocar uma confusão na compreensão do leitor. Além disso, em relação às necessidades formativas em específico, como elas tendem a abarcar um amplo leque de requisições, situações, tentativas de camuflagem e representações que as revelam ou as indicam (GALINDO, 2012. p. 39), torna-se patente – em princípio – a dificuldade de se promover uma análise dessas necessidades (LEONE, 2012. p. 89).

Necessidades formativas e teoria da atividade

Partindo-se da premissa de que o primeiro passo para a construção de um modelo de formação continuada é averiguar quais são as necessidades formativas, é preciso definir claramente como essa expressão será utilizada, estabelecendo-se um marco teórico claro que possa direcionar, desde o princípio, as pesquisas que serão feitas. Em síntese, como já foi dito anteriormente, é imprescindível estabelecer as bases epistemológicas do estudo no tocante ao que se toma por necessidades formativas.

No esforço por uma revisão de literatura sobre o significado dessa expressão, chamaram a atenção os ensinamentos de Alexei N. Leontiev sobre a teoria da atividade, bem como os conceitos trazidos pela teoria histórico-cultural, que teve como precursor o teórico bielorruso Lev S. Vygotsky. Decidiu-se, pois, pela adoção dos referidos ensinamentos como referencial teórico estruturante das pesquisas a serem realizadas. Antes de apresentar as razões pelas quais foi feita a escolha desse referencial, torna-se essencial destacar, ainda que em linhas gerais, as principais ideias estabelecidas pela teoria da atividade, além de se mostrar importante a discussão sobre os conceitos de “atividade de estudo”.

Iniciemos pela teoria da atividade. Davidov (1999, p. 01) explica que, por atividade, deve-se entender a transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. Essa definição traz a pedra angular da teoria: seu caráter objetal, ou seja, sua relação com o objeto. Conforme ensinou Leontiev (1983, p. 50), trata-se de um sistema que possui uma estrutura, etapas internas e desenvolvimento, orientando o sujeito no mundo dos objetos. Quem atua sobre o objeto é o sujeito, podendo ser

o objeto algo material ou uma ideia. A relação entre o sujeito e o objeto é sempre mediada por ferramentas, as quais são chamadas de artefatos de mediação (ROLINDO, 2007. p. 53). Em síntese, na teoria da atividade de Leontiev, “a atividade humana é considerada o processo que medeia a relação entre o ser humano (sujeito da atividade) e a realidade a ser transformada por ele (objeto da atividade)” (NÚÑEZ e RAMALHO, 2011. p. 74).

Feita essa definição geral sobre a teoria, é importante mencionar Davidov (1999, p. 01). Segundo referido autor, Leontiev e seus alunos, quando investigaram a construção concreta da atividade humana, determinaram quais seriam os seus componentes: as necessidades e os motivos, os objetivos, as condições e meios de seu alcance, as ações e operações. A análise desses componentes é extremamente importante para se compreender a atividade de formação continuada e, principalmente, destacar o papel das necessidades formativas em sua construção.

Sobre este último tema, abordando-o agora sob a perspectiva dos ensinamentos de Leontiev e da teoria histórico-cultural, impõe observar que o agir ativo da pessoa não é suficiente para definir a atividade:

> A fome é capaz de fazer o animal se levantar, é capaz de dar à busca um caráter mais ou menos ansioso, mas nela não há elementos para direcionar o movimento para uma ou outra parte, modificá-lo de acordo com as demandas da localidade e com a natureza acidental das reuniões, escreveu Sechenov. Precisamente em sua função direcional, a necessidade é o objeto do conhecimento psicológico. No primeiro caso, a necessidade se manifesta como um estado de necessidade do organismo que por si só não é capaz de provocar qualquer atividade dirigida de maneira definida. Sua função é limitada à ativação das funções biológicas correspondentes e à excitação geral da esfera motora, que se manifesta em movimentos de busca não orientados. (LEONTIEV, 1983. p. 53)

Conforme explica Repkin (2003), “o principal é que qualquer atividade seja uma resposta a alguma necessidade da pessoa”. Em síntese, só há atividade se houver uma necessidade. Em consequência, “cada tipo de atividade é, antes de tudo, uma resposta a algum tipo de necessidade”. Nesse sentido, “a fim de dar uma caracterização adequada de um ou outro tipo de atividade é preciso, antes de tudo, verificar a que tipo de necessidade a atividade responde” (REPKIN, 2003).

Toma-se um exemplo singelo, fora da área de ensino, para ilustrar os conceitos aqui expostos. Esse exemplo será utilizado para cada um dos componentes da atividade. Nesse sentido, falemos em atividade de alimentação matinal, que só assim existirá se houver uma necessidade a ela ligada, a qual poderia ser, a título de ilustração, a necessidade de manter o corpo nutrido. Mas, “na perspectiva histórico-cultural e da teoria da atividade, o conceito de atividade não pode ser analisado separadamente do conceito de consciência”, cuja internalização “precede a ação como elemento da atividade” (NÚÑEZ e RAMALHO, 2011. p. 74-75). Portanto, a atividade de alimentação só pode ser considerada como tal se acompanhada da necessidade consciente de se manter o corpo com a devida nutrição.

Voltaremos ao exemplo ao falar de cada componente. Por ora, cabe ressaltar que essas conclusões são importantíssimas quando se fala em atividade de formação continuada de professores, pois a definição dessa atividade, tendo como referência as teorias de Leontiev, não pode ser feita sem que se verifiquem a quais necessidades ela responde. Mais uma vez, temos

aqui a importância de a pesquisa, com vistas à formação de um modelo de formação continuada, aprofundar-se na análise das referidas necessidades formativas, sem as quais não será possível nem mesmo se falar em atividade de formação.

Porém, conforme já visto, é preciso ter em consideração que a necessidade não é o único elemento formador da atividade. Vejamos, pois, os demais elementos.

Conforme ensinou Leontiev (1983, p. 62), não há atividade sem motivo, sendo que o motivo confere a ela determinada direção e se confunde com o seu objeto. Nessa linha de raciocínio, aplicando a teoria ao exemplo, o motivo da atividade de alimentação seria nutrir o corpo. Há que se considerar também como elemento formador da atividade o objetivo, o qual se relaciona com a ação, da qual se falará a seguir. Como, dentro de uma mesma atividade, pode haver várias ações, também haverá vários objetivos, os quais podem ser considerados parciais diante do objetivo geral daquela atividade específica. Se a minha atividade de alimentação matinal pressupõe meu deslocamento de casa até a padaria, então eu me visto com o objetivo de sair de casa, entro no meu carro com o objetivo de me alimentar na padaria e, lá chegando, faço o meu pedido com o objetivo de ter acesso ao alimento.

Como ensina Leontiev (1983, p. 65), todo objetivo existe dentro de certa situação objetal. Assim, para a consciência do sujeito, o objetivo pode se manifestar abstraído dessa situação. No entanto, suas ações não podem ser abstraídas do objetivo. Temos, portanto, a ligação clara entre objetivo e a ação, outro elemento da atividade, segundo a teoria proposta por Leontiev, que denomina de ação o processo que se subordina à representação daquele resultado que se pretende alcançar, ou seja, o processo subordinado a um objetivo consciente (LEONTIEV, 1983. p. 62). É importante destacar que a atividade e a ação constituem realidades próprias e não coincidentes entre si. Uma mesma ação pode formar parte de distintas atividades, pode passar de uma atividade a outra, revelando com isso a sua própria independência relativa (LEONTIEV, 1983. pp. 63-64). Deslocar-se de casa até a padaria é uma ação que não se confunde com a atividade de alimentação matinal tratada em nosso exemplo. Pode tal ação ser componente, por exemplo, da atividade de trabalho do funcionário da padaria ou, em relação à mesma pessoa que se alimenta, da atividade de adquirir alimentos para os funcionários de sua empresa. Por sua vez, a atividade de alimentação matinal pode conter a ação de se deslocar até a padaria, mas também pode ser feita em casa, o que exemplifica, ainda que de forma bastante singela e acientífica a teoria de Leontiev.

Ainda como componente da atividade, têm-se as operações, que são as formas de realização da ação. Leontiev (1983, p. 65) esclarece que os termos “ação” e “operação” frequentemente não se diferenciam. Não obstante, no contexto da análise psicológica da atividade, a distinção entre esses termos se mostra absolutamente imprescindível. As operações devem ser entendidas, pois, como as formas de realização da atividade. As ações se correlacionam com os objetivos. Já as operações se correlacionam com as condições e meios de seu alcance, que representam outro elemento da atividade. O autor destaca que o objetivo de certa ação permanece o mesmo, embora as condições ante as quais se apresenta a ação variam, sendo que o que variará será somente o aspecto operacional da ação (LEONTIEV, 1983. p. 65).

O exemplo ilustra a teoria. Dentro da atividade de alimentação matinal, cujo motivo é nutrir o corpo por conta da necessidade de que ele seja mantido de forma nutrida, há diversas ações. Uma delas, na exemplificação aqui criada, é a de se deslocar de casa até a padaria com o objetivo de lá se alimentar. Essa ação de se deslocar se mantém a mesma, embora seu aspecto operacional possa variar de acordo com as condições. Eu posso me deslocar a pé, se a distância me der condição de fazê-lo ou se não houver condição de utilizar meu carro por conta da falta de gasolina. A ação – deslocar-me até a padaria – é a mesma, mas a forma como ela se operacionaliza (a pé ou de carro) depende das condições concretas.

Em síntese de tudo o que foi exposto, convém recordar as palavras do próprio Leontiev (1983, p. 64), no sentido de que a atividade é normalmente realizada mediante um conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais, que podem ser subtraídos do objetivo geral.

Feita essa explanação da teoria de Leontiev, constata-se a vinculação da ideia de atividade de formação continuada com a de atividade de estudo, que foi trabalhada com bastante intensidade por Davidov por Repkin, na esteira também da teoria histórico-cultural. Aliás, o próprio Repkin questiona a ideia de atividade de estudo em geral, preferindo falar em formas específicas de atividade de estudo, dentre as quais seria possível incluir a atividade de formação continuada do professore de espanhol como língua estrangeira. Sobre o tema, diz o autor:

> A especificidade da atividade de estudo consiste no domínio individual de capacidades humanas. Se a pessoa tem uma necessidade de desenvolver habilidades, então a atividade de estudo é uma resposta a esta necessidade. Necessidades são concretizadas em tipos específicos de atividade (habilidades também são específicas). Não existe uma atividade de estudo como tal. Existem determinadas formas de atividade de estudo, que diferem uma da outra no tipo de habilidades para cujo domínio estão dirigidas. Existe atividade de estudo cognitiva, atividade de estudo artística, atividade de estudo esportiva, atividade de estudo técnica. Em qualquer caso específico, a atividade de estudo apresenta um modelo exclusivo da atividade humana produtiva correspondente. Portanto, é inútil falar da atividade de estudo em geral. (REPKIN, 2003)

O autor menciona que “a renovação do conhecimento nos diferentes tipos de cursos para ampliar as qualificações, para requalificar e assim por diante implica ‘perda de energia’ de grande magnitude”. E complementa: “Daí, portanto, surge uma necessidade natural de ponderar o que é exatamente o processo de aprendizagem e se as pessoas estão fazendo uso racional de suas capacidades, e este é o problema da atividade de estudo” (REPKIN, 2003).

Conclusão

Após a análise dos ensinamentos de diversos teóricos relacionados à área de Educação, no que diz respeito à atividade de formação continuada dos professores e, mais especificamente, no tocante às necessidades formativas, fez-se então a escolha pela base teórica sobre a qual será construída a pesquisa sobre um modelo de formação continuada para professores de espanhol. Na esteira de Núñez e Ramalho (2011), assumindo a teoria da atividade de Leontiev como fundamento epistemológico, a formação continuada será vista como uma atividade sistemática da cultura profissional “no contexto formal e que tributa para o desenvolvimento e para a renovação/

consolidação da identidade profissional" (NÚÑEZ e RAMALHO, 2011. p. 73). Com isso, ela deve ser vista para além das abordagens que a colocam como simples ferramenta de instrução e formação de habilidades, passando a ser vista como um tipo de atividade, no sentido dado pelos teóricos já citados, em que o professor se apropria da cultura profissional e modifica elementos chaves de seu agir, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional. É, em síntese, uma atividade transformadora tanto do objeto do conhecimento quanto do sujeito-professor, cujo motivo é apropriar-se de novos conteúdos da cultura profissional para melhorar a prática docente (NÚÑEZ e RAMALHO, 2011. pp. 73-74).

É sob esse prisma também que será pensada, elaborada e desenvolvida uma pesquisa de doutorado sobre as necessidades dos professores no tocante à atividade de formação continuada. Enfim, também na esteira de Núñez e Ramalho (2011, pp. 74-75), é assumida aqui a teoria da atividade como fundamento para criar um modelo de formação continuada para professores de espanhol como língua estrangeira, o que pressupõe entender os motivos e as necessidades como fontes motrizes desse processo, sendo certo que a atividade surge de necessidades que impulsionam motivos orientados à formação, esta última como forma de satisfazer necessidades. A escolha dessa base teórica se deveu, entre diversos fatores, à respeitabilidade dos ensinamentos dos autores citados, bem como ao fato de teoria da atividade fornecer os fundamentos para uma compreensão mais completa e abrangente da atividade de formação continuada, com destaque para as necessidades formativas dos professores.

Referências

ALVES, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq. São Paulo**, n. 81, p. 53-60, naui 1992.

DAVIDOV, V. V. O que é atividade de estudo. **Escola Inicial**, n. 7, p. 1-7, 1999.

GALINDO, C. J. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 38-50, 2012.

HOUAISS, A. **Grande Dicionário Houaiss**. Disponivel em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 31 jul. 2019.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem:** o que o professor disse. Tradução de Solange A. Visconte. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

LEONE, N. M. **A inserção no exercício da docência:** necessidades formativas de professores em seus anos iniciais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LEONTIEV, A. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIMA, E. F. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio-ago 2015.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo (inicial/ continuado). **Revista Iberoamericana De Educación**, España, v. 29, n. 1, p. 1-18, 2002.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan.-jun. 2011.

RAMALHO, B. L. et al. **Um estudo das necessidades formativas dos professores de física, química e biologia sob as exigências do "Novo Ensino Médio"**. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). 2003. p. 1-11.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 4, p. xx-xx, July-August 2003. Tradução do inglês para uso em sala de aula pelo corpo de tradutoras do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural/Unesp/Marília (Maria Farias, Stela Miller, Suely Mello).

RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1993.

ROLINDO, J. M. R. Contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade na educação atual. **Revista de Educação da Kroton Educacional**, Londrina, v. 10, n. 10, p. 48-57, 2007. ISSN 1415-7772.

SERRANO, M. P. ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores? **Tendencias Pedagógicas**, España, v. 4, p. 07-23, 1999.

TIRADOS, R. M. G.; MAURA, V. G. Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, España, v. 43/6, p. 01-14, ago 2007.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

UMA INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM DISCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO

Thaís Borges Duarte[1]
Marilene Ribeiro Resende[2]

[1]UNIUBE, thais.duarte@uniube.br
[2]UNIUBE, marilene.resende@uniube.br

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
Este artigo tem como objetivo apresentar um projeto que está em andamento e seus resultados parciais alcançados. O projeto está inserido na Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube. Este trabalho tem como objeto de estudo as representações sociais dos alunos concluintes do curso de Administração em relação às práticas pedagógicas de seus professores. Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza quali-quantiativa, com respaldo teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e na subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). Os dados serão coletados a partir de documentos e de dois instrumentos: questionário contendo questões abertas e fechadas; a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras. A análise dos dados coletados será efetuada com base na Teoria das Representações Sociais e Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e, para as questões abertas do questionário, serão utilizados também os softwares EVOC e Iramuteq. Espera-se que os resultados finais desse estudo possam subsidiar discussões e reflexões com relação às práticas pedagógicas dos professores do Ensino Superior, particularmente do curso de administração, e as implicações destas na aprendizagem acadêmica. Especificamente neste

artigo, será apresentado o resultado das pesquisas que compõem o estado do conhecimento, bem como sua análise.

Palavras-chave: Representações sociais. Práticas Pedagógicas. Curso de Administração. Discentes. Estado do Conhecimento.

AN INVESTIGATION IN THE FIELD OF SOCIAL REPRESENTATIONS WITH DISCENTS OF THE ADMINISTRATION COURSE OF AN INSTITUTION IN TRIÂNGULO MINEIRO

Abstract
This article aims to present a project that is in progress and its partial results achieved. The project is part of the Professional Development Research Line, teaching work and teaching-learning process, of the Uniube Graduate Program in Education. This work has as object of study the social representations of the students graduating from the Business Administration course in relation to the pedagogical practices of their teachers. It is characterized as a qualitative and quantitative research, with theoretical and methodological support in Moscovici's Theory of Social Representations (2004) and in the sub-theory of Abric's Central Nucleus (2000). Data will be collected from documents and two instruments: questionnaire containing open and closed questions; TALP – Free Word Association Technique. The analysis of the collected data will be performed based on Bardin's Theory of Social Representations and Content Analysis (2011) and, for the open questions of the questionnaire, the software EVOC and Iramuteq will also be used. It is hoped that the final results of this study will be able to support discussions and reflections regarding the pedagogical practices of higher education teachers, particularly of the business administration course, and their implications for academic learning. Specifically in this article, we will present the results of the researches that make up the state of knowledge, as well as its analysis.

Keywords – Social Representations. Pedagogical Practices. Business Administration. Student. State of Knowledge.

Introdução

No campo da didática, as pesquisas e as discussões acerca das práticas pedagógicas dos professores têm uma importância fundamental. No processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis intervém algumas questões básicas: o que se ensina, a quem se ensina, o como se ensina, para que se ensina. Essas questões dizem respeito ao professor, ao aluno, aos gestores, às políticas educacionais, aos marcos legais que orientam e regulam o ensino no país.

Na atualidade, a sociedade vem sofrendo grandes, rápidas e constantes mudanças que acabam por transformar a maneira como nos organizamos, trabalhamos, nos relacionamos e aprendemos. Essas mudanças refletem diretamente nas instituições de ensino em todos os níveis, na expectativa dos alunos e na importância das reflexões que fazemos acerca do que/como devemos ensinar, como também, do papel do professor e da sua formação, como explicitado por Flores (2010, p.185), apoiando-se em Perrenoud (1993), Marcelo Garcia (1994) e Esteve (2001)

> Uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido. A literatura neste âmbito sublinha a necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores

Ainda que os autores citados estejam se referindo à formação inicial, essa preocupação se estende para a formação continuada e atuação dos professores no ensino superior. As exigências e os desafios que se colocam aos professores são complexos e se situam em várias esferas. Uma delas diz respeito aos alunos, que têm crenças, expectativas, representações em relação à escola, ao ensino-aprendizagem, ao papel do professor, às formas de organização das aulas, às avaliações, etc.

O conhecimento dessas representações dos estudantes é importante para direcionar a atividade docente, que é complexa e contraditória, segundo nos diz Charlot (2008). É necessário construir condições propícias ao desenvolvimento e à atuação do docente, enquanto sujeito transformador, que cada vez mais deve estar preparado para a formação de profissionais para atuar de maneira responsável e comprometida na sociedade contemporânea

Nesse sentido, é fundamental que todas as partes sejam ouvidas para que se compreenda a realidade na qual está inserido o processo de ensino-aprendizagem na educação superior, os alunos e o professor.

Docente há sete anos no curso de Administração da Uniube, inquietam-nos essas questões no contexto desse curso, de modo especial o que pensam os alunos acerca das atividades de ensino-aprendizagem que lhe estão sendo apresentadas pelos seus professores. Essa inquietação foi aguçada com a participação em uma pesquisa realizada nesta Instituição, no campus de Uberlândia[6], que investigou alunos concluintes de alguns cursos daquele campus.

No movimento de construção da problemática da pesquisa, ao realizar a busca de publicações existentes sobre as representações sociais de alunos em relação às práticas pedagógicas de seus professores, deparamos com o artigo *Estado do conhecimento: práticas pedagógicas, formação e desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior* de Vieira, Resende, Cunha e Vieira (2018), publicado na revista Triângulo, o qual tem como objetivo geral verificar o que já foi produzido e pesquisado sobre a temática "formação e desenvolvimento profissional docente na educação superior". Para a realização do estudo, as autoras utilizaram como fonte de pesquisa artigos científicos publicados na plataforma Scielo, a partir dos termos indutores: a) Desenvolvimento Profissional Docente do Professor da Educação Superior; b) A Formação Continuada de Professores no Ensino Superior; e c) Práticas Pedagógicas na Educação Superior. Com relação às práticas pedagógicas na educação superior foram encontrados 15 artigos dos quais apenas 4 incluem os discentes como parte ouvida da pesquisa. Essa constatação aponta para o fato de que há poucas pesquisas que investigam a perspectiva do aluno para se entender e pensar as práticas pedagógicas dos professores.

[6] Pesquisa solicitada pelo Pró-reitor de Ensino Superior à professora Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira em conjunto com a Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Essa pesquisa teve como objetivo, identificar as Representações Sociais dos alunos sobre as práticas pedagógicas dos professores dos cursos de Engenharia, de Administração e Direito.

Assim, no contexto da importância de conhecer o que pensam os alunos da educação superior sobre as práticas pedagógicas de seus professores, de indícios de existência de poucas investigações nessa perspectiva, o projeto de pesquisa, que ora é apresentado, toma como objeto, as práticas pedagógicas dos professores do curso de Administração de uma instituição do Triângulo Mineiro. Esse objeto será tratado, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Tem como questão norteadora: quais são as representações sociais dos alunos das etapas finais do curso de Administração de uma instituição do Triângulo Mineiro sobre as práticas pedagógicas de seus professores?

O referido curso de Administração foi criado em 1989 e reconhecido em 1993 na modalidade presencial e atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aos objetivos, competências e habilidades previstas na Resolução nº 4 CES/ CNE, de 13 de julho de 2005 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. Atende ainda às legislações: a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 e a Lei nº 11.645/2008 (que propõe a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena); a Lei nº 9795/1999 que trata da Política Nacional de Educação Ambiental e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.536/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, o curso de Administração da IES pesquisada propõe uma formação que vise a "capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento adequado, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão" (DCNs/ 2005). O administrador egresso desta instituição deverá ser capaz de assimilar as novas informações e construir conhecimentos contextualizados para aplicá-los em situações diversas nos vários campos de atuação desse profissional.

É importante também ressaltar que a pesquisa diagnóstica, como é o caso desta, deve ser utilizada com o intuito da prevenção, pois ao se conhecer os aspectos positivos e negativos de um processo, devem ser destacados os bons resultados e se pensar em estratégias para se alcançar os objetivos desejados nos processos formativos tanto de professores, quanto de alunos.

Objetivos da pesquisa

Geral

Compreender as Representações Sociais dos alunos dos últimos períodos do curso de graduação de Administração de uma instituição do Triângulo Mineiro sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores.

Objetivos Específicos

a) Caracterizar o perfil socioeconômico e cultural dos participantes da pesquisa;
b) Contextualizar o curso de Administração pesquisado em seus aspectos legais (DCNs) e institucionais;
c) Identificar as Representações Sociais dos alunos sobre as práticas pedagógicas dos professores compreendidas na forma como o professor planeja o seu conteúdo, escolhe os procedimentos didáticos, avalia e relaciona-se com os alunos.
d) Identificar o Núcleo Central e Sistema Periférico das Representações Sociais, construídas pelos alunos dos últimos períodos do curso de graduação de Administração de uma instituição do Triângulo Mineiro, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores.
e) Discutir e refletir sobre possíveis implicações das Representações Sociais identificadas sobre as práticas pedagógicas dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre práticas pedagógicas

A pesquisa trata das representações sociais dos alunos de Administração da Uniube sobre as práticas pedagógicas de seus professores. Para tanto, faz se necessário conceituar e referenciar práticas pedagógicas e representações sociais.

Em relação às práticas pedagógicas, Libâneo (2013, p. 126) afirma, “a seriedade profissional do professor se manifesta quando compreende o seu papel de instrumentalizar os alunos para a conquista dos conhecimentos e sua aplicação na vida prática [...]”. O autor também acrescenta que tais objetivos somente podem ser alcançados por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, “através de aulas planejadas onde se evidenciem: a segurança nos conteúdos e nos métodos de ensino, a constância e firmeza no cumprimento das exigências escolares pelos alunos, o respeito no relacionamento com os alunos. (LIBÂNEO, 2013, p. 126).

Segundo Gandin (1983, p. 22), planejar constitui-se do ato de elaborar, executar e avaliar o processo educativo, como descrito pelo mesmo, planejar é:

> [...] transformar a realidade numa direção escolhida;[...] organizar a própria ação; [...] implantar “um processo de intervenção da realidade”; [...] agir racionalmente; [...] dar clareza e precisão a própria ação [...]; [...] explicitar os fundamentos da ação do grupo. [...] por em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação. [...] realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal; [...] realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver... se isso for essencial (importante).

Neste mesmo sentido, para Sant’Anna *et al.* (1989, p. 14) planejamento é:

> [...] é um processo contínuo que se preocupa com o ‘para onde ir’ e ‘quais as maneiras adequadas para chegar lá’, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo. É um processo de abordagem racional e científica dos problemas da educação, incluindo definição de prioridades e levando em conta a relação entre os diversos níveis do contexto educacional.

Assim, percebemos que o planejamento do ensino diz respeito à definição de objetivos e do que deve ser ensinado, à previsão de ações e técnicas para realizá-las, de modo a contemplar as necessidades do aluno, de modo contextualizado.

Em relação aos procedimentos didáticos, Farias *et al*. (2011, p. 137) os definem "como andaimes didáticos que, vinculados aos fins educativos, possibilitam maior interação do professor com os alunos e destes com o conhecimento". Trazem, também que as estratégias escolhidas, devem levar em consideração, além dos fins educativos, "a adequação ao conteúdo programático, às características dos alunos, aos recursos materiais e ao tempo disponível para o estudo" (FARIAS *et al.,* 2011, p. 140). Existem várias estratégias que podem ser utilizadas, tais como, seminários, estudos de caso, trabalhos em grupo, oficinas, exposição oral, debates, dentre outros.

A avaliação também fará parte das práticas pedagógicas pesquisadas e para Masetto (2003, p. 105) constitui-se na:

> [...] capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem, buscando informações (*feedback*) que ajudem os alunos a perceber o que estão aprendendo, o que está faltando, o que merece ser corrigido e o que é importante ser ampliado ou complementado, como os aprendizes poderão fazer melhor isso ou aquilo e, principalmente, como motivá-los para desenvolverem seu processo de aprendizagem.

É importante que a avalição seja vista como afirma o autor, constituindo-se em um momento também de aprendizagem e que tenha como objetivo levar ao aluno a refletir sobre como está sendo o seu processo de aprendizagem, além de motivá-los a se desenvolverem.

Também fará parte da pesquisa a relação professor/aluno, que, para Libâneo (2013, p. 274), é parte importante do processo "as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula faz parte das condições organizativas do trabalho docente".

Metodologia

Como citado anteriormente, a pesquisa será respaldada, teórica e metodologicamente na Teorias das Representações Sociais e na Teoria do Núcleo Central de Abric. Para Jodelet (2001, 22), a representação social "é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Para identificar e compreender as representações sociais, dois processos precisam ser entendidos, a ancoragem e a objetivação. A ancoragem procura dar nome a alguma coisa desconhecida. É tornar familiar o não-familiar, já a objetivação é o processo que busca cristalizar o novo objeto em questão

No que se refere, ainda, à metodologia, a pesquisa é classificada como um estudo quali-quantitativo, por utilizar pressupostos e procedimentos da pesquisa qualitativa, assim como procedimentos e ferramentas próprias da pesquisa quantitativa, porém, associando-as e entendendo-as como complementares. Serão realizadas pesquisa documental, bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica incluirá obras que fundamentarão teórica e metodologicamente o trabalho, assim como o levantamento do que já foi produzido sobre a temática. A pesquisa

documental abrangerá documentos que norteiam o curso de administração, em nível local e nacional. Para a coleta de dados, na pesquisa de campo será utilizada a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e um questionário com questões abertas e fechadas. A TALP tem como objetivo buscar elementos que, possivelmente, estruturam o núcleo central das representações sociais.

A análise dos dados coletados será feita a partir dos softwares EVOC associado à Teoria do Núcleo Central das representações sociais, desenvolvida por Abric (2000). Segundo esse autor, é importante compreendermos que as representações sociais são conjuntos organizados e estruturados a partir de um núcleo central e de um sistema periférico. Também será utilizado o software Iramuteq, que permite diferentes formas de análises estatísticas sobre *corpus* textual. Segundo Vizeu e Justo (2013, p. 1), "o Iramuteq possibilita os seguintes tipos de análises: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras". A Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, também, será utilizado para o tratamento das questões abertas. Para a autora (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, buscando inferir conhecimentos sobre o emissor das mensagens. Envolve uma etapa incial de leitura flutuante na qual o pesquisador procura se aproximar e se apropriar do texto, num processo de idas e vindas. A segunda etapa é a definição das unidades de registro que podem ser constituídas por palavras, ou conjunto de palavras, podendo definir/constituir também um tema. A terceira etapa é a definição de categorias, ou seja, uma reunião de elementos das unidades de registro.

Resultados parciais

O projeto de pesquisa está em andamento, já tendo sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. Como resultado parcial apresentamos a pesquisa concluída referente ao estado do conhecimento sobre o tema em relação à quantidade de trabalhos já realizados, em quais programas e cursos de origem, bem como as metodologias utilizadas e resultados alcançados. O estado do conhecimento é, segundo Morosini e Fernandes (2014, p.155), "Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica".

O objetivo deste levantamento é buscar respostas para alguns questionamentos tais como: Existem pesquisas sobre as representações dos discentes em relação às práticas pedagógicas de seus professores? Quantas dessas pesquisas são de Mestrado ou Doutorado? Quais os principais temas estudados em relação ao assunto?

As pesquisas foram realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Essa fonte de consulta foi escolhida por ser considerado referência, como afirma Brejo (2007, p.15):

> [...] é capaz de oferecer informações precisas, completas e abrangentes acerca de estudos acadêmicos realizados em todo território nacional e em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a Capes é responsável por atividades que envolvem quatro linhas de ação: acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e, avaliação da pós-graduação *strictu sensu*, tendo como princípio a busca de um padrão de excelência acadêmica sempre maior dos mestrados e doutorados nacionais.

Para a realização da pesquisa foram seguidos os seguintes passos: definição dos descritores, utilização da opção de refinar os trabalhos em relação à data de realização, pois somente foram considerados trabalhos realizados após 2014, ano no qual foi lançada a Plataforma Sucupira. Em seguida foi feita a análise individual dos trabalhos, excluindo os trabalhos que não tivessem relação com as representações sociais dos alunos em relação às práticas pedagógicas de seus professores e, por último, com o intuito de afunilar a pesquisa, acrescentou-se o descritor Administração, a fim de conhecer os trabalhos sobre o tema já realizados nos cursos de Administração. Ao encontrar trabalhos que atendiam aos requisitos acima, foram analisados dos mesmos o objetivo geral e seus resultados. O resumo dos resultados está apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultado das pesquisas

DESCRITORES	NÚMERO DE TRABALHOS	NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS
representações AND sociais AND discentes AND práticas AND docentes	15 dissertações 6 teses	———
representações AND sociais AND discentes AND práticas AND pedagógicas	14 dissertações 2 teses	———
representações AND sociais AND discentes AND práticas AND educativas	7 dissertações 2 teses	———
representações AND sociais AND alunos AND práticas AND pedagógicas	64 dissertações 23 teses	1
representações AND sociais AND alunos AND práticas AND docentes	72 dissertações 23 teses	———
representações AND sociais AND discentes AND práticas AND educativas	65 dissertações 21 teses	———
representações AND sociais AND discentes AND administração	2 dissertações 2 teses	———
representações AND sociais AND alunos AND administração	18 dissertações	2

Fonte: Duarte, 2019.

A primeira busca, utilizando os descritores, representações AND sociais AND discentes AND práticas AND docentes, resultou em um total de 21 trabalhos, sendo 15 dissertações e 6 teses, mas nenhuma tratava de representações sociais dos discentes em relação às práticas de seus docentes. O trabalho que mais se aproximou do tema foi “Representações sociais de licenciados do curso de pedagogia da UFRN acerca da prática educativa” de Maria das Dores Dutra Xavier, que tratava sobre as práticas educativas de maneira geral.

A pesquisa com os descritores: representações AND sociais AND alunos AND práticas AND pedagógicas apresentou 87 resultados sendo 64 teses e 23 doutorados. Após a leitura de vários trabalhos, pode-se verificar que, apenas, 1 dissertação trata da visão do aluno sobre as práticas pedagógicas dos professores que tem como título: “A avaliação no ensino de geografia: representação social da prova como instrumento avaliativo por alunos da educação básica. ” de Alessandro Ramos da Costa da Fundação Universidade Federal do Piauí de 2014.

Quando acrescentado o descritor administração, foram encontradas duas dissertações que tratam das representações sociais dos discentes em relação a apenas uma das áreas das práticas pedagógicas de seus professores. O primeiro trabalho denominado “ O significado de qualidade de ensino para o aluno ingressante de graduação” de Janaina de Avelar Franca da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças de 2015. Tem como objetivo principal identificar e discutir o significado atribuído à expressão qualidade de ensino na representação social do aluno ingressante de graduação. Através da utilização do teste de evocação de palavras e o método Delphi, determinou-se o núcleo central que é formado pelos elementos determinantes do significado da representação social (VERGARA, 2008), que apontou que expressão qualidade de ensino para os discentes participantes da pesquisa é representada pelas seguintes expressões: estrutura, professores, tecnologia, conceito da instituição, método de ensino, empregabilidade e conteúdo.

O segundo trabalho, intitulado “ Representações sociais de professores e alunos do ensino superior sobre relação professor e aluno” de Esther Cosso, do Centro Universitário FIEO, defendido em 2017, teve como participantes 49 professores e 106 alunos do curso de Administração e tem como objetivo identificar as representações sociais de professores e alunos do ensino superior sobre a relação professor aluno. No trabalho foi utilizada como metodologia de coleta de dados a TALP e para auxílio na análise o software IRAMUTEQ.

O trabalho apresenta como resultados por parte dos 42 professores que responderam ao questionário que a relação professor-aluno se refere à troca de conhecimentos e respeito. Em relação aos alunos, 99 responderam à questão referente à relação professor aluno, que apresentou como resultado respeito, troca de conhecimento e colaboração.

Considerações finais

Diante dos resultados do estado do conhecimento do tema pesquisado, pode-se concluir que ainda existem poucos trabalhos que levam em consideração a pesquisa sobre as representações sociais dos discentes em relação às práticas pedagógicas de seus professores. Neste sentido, reforça-se a justificativa deste projeto que visa conhecer as representações sociais dos discentes do

curso de Administração de uma instituição no Triângulo Mineiro, pois é fundamental incluirmos todos os elementos da tríade da educação: professor, aluno e conteúdo, a fim de propormos melhorias e caminhos que nos levem a maior eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. Paredes (org.), OLIVEIRA, D. C. (org). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BREJO, J. A. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996 – 2005)**. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_bb121d28eb696c878a81b3bab3a87beb .Acesso em: 16 ago. 2019.

FARIAS, I. M. S. [et al.]. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 182-188, set./dez. 2010
GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1983.

IRAMUTEQ, V. C. et al: **Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais**. Temas em Psicologia 2013, 21 (Diciembre-Sin mês): [Fecha de consulta: 21 de noviembre de 2018] Disponible em **<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751532016>** ISSN 1413-389X

JODELET, D. As representações sociais um domínio em expansão. In: _____. (Org.) **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ,2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. Campinas; SP.Ed. Papirus, 2013.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MOROSINI, N. C; FERNANDES, C.M.B. **Estado do conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399. Acesso em: 16/08/19.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social**.** 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes.2004.

SANT'ANNA, F. M. *et al*. **Planejamento.** *Planejamento de ensino e avaliação*. 11ª ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

VIEIRA, V. M. O. et al. Estado do conhecimento: práticas pedagógicas, formação e desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior**. Revista Triângulo,** v.11 n.2, 2018.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO EM DISCUSSÃO

Gerusa Dumont de Rezende[1]
Vania Maria de Oliveira Vieira[2]

[1] UNIUBE – gerusadumont@yahoo.com.br
[2] UNIUBE – vaniacamila@uol.com.br

Agência de financiamento: FAPEMIG e CNPq

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
A pesquisa de mestrado em desenvolvimento, "Concepção Humanista e Práticas Pedagógicas na Educação Superior", integrante de um estudo "guarda-chuva" intitulado "Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais", propõe como referencial teórico- metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a Subteoria do Núcleo Central de Abric. Como parte integrante desta pesquisa, o referido estudo realizou uma pesquisa bibliográfica, de cunho teórico, com o objetivo de compreender a gênese, conceito, finalidade e processos da Teoria das Representações Sociais e Subteoria do Núcleo Central. A partir deste estudo foi possível observar que a Teoria das Representações Sociais e a Subteoria do Núcleo Central podem constituir-se num referencial teórico-metodológico apropriado para o desenvolvimento de pesquisa, tanto no auxílio para a coleta dos dados, quanto para as análises.

Palavras-chave – Concepção humanista. Práticas pedagógicas. Educação Superior. Representações Sociais.

THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS: THEORETICAL-METHODOLOGICAL REFERENCE IN DISCUSSION

Abstract
The master's degree research in development, "Humanist Conception and Pedagogical Practices in Higher Education", part of an "umbrella" study entitled "Professional Development of Higher Education Teachers: Contributions from the Theory of Social Representations", proposes as a theoretical framework. Methodology Moscovici's Theory of Social Representations and the Abric Central Nucleus Sub-Theory. As an integral part of this research, this study carried out a theoretical bibliographic research, aiming to understand the genesis, concept, purpose and processes of the Theory of Social Representations and Sub-Theory of the Central Nucleus. From this study it was possible to observe that the Theory of Social Representations and the Sub-Theory of the Central Nucleus can constitute an appropriate theoretical-methodological framework for the development of research, both in the aid for data collection and analysis.

Keywords – Humanist conception. Pedagogical practices. College education. Social Representations.

Introdução

A pesquisa de mestrado, ainda em desenvolvimento, "Concepção Humanista e Práticas Pedagógicas na Educação Superior", corrobora os estudos da Teoria Humanista de Carl Rogers, ao considerar que os alunos aprendem melhor quando motivados por professores que lhes proporcionem um clima humano favorável à aprendizagem escolar. Este estudo integra uma proposta maior intitulada *Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: contribuições da TRS - Teoria das Representações Sociais,* inserida na RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. Pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, explicativa, adota como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abris (2000).

Apresenta como objetivo identificar e compreender as representações sociais dos alunos dos últimos períodos do Curso de Psicologia de uma universidade mineira sobre a concepção humanista nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores.

E como objetivos específicos:

- Mostrar o perfil sóciodemográfico dos participantes da pesquisa.
- Identificar, na Proposta Pedagógica do Curso de Psicologia, elementos que possam caracterizar a adoção de uma concepção humanista presentes nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores.
- Identificar o Núcleo Central das Representações Sociais dos alunos dos últimos períodos do Curso de Psicologia sobre a concepção humanista presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores.
- Analisar, a partir de entrevistas de grupo focal, as representações sociais dos referidos alunos, com relação às implicações da concepção humanista presente nas práticas pedagógicas dos professores sobre a aprendizagem dos alunos.

O *locus* da pesquisa será um curso de Psicologia de uma universidade mineira, e participarão 60 alunos dos últimos períodos desse curso. A coleta dos dados será realizada por meio de um questionário, contendo questões abertas e fechadas; a TALP, Técnica de Associação Livre; e entrevistas de Grupo Focal.

Para auxílio às análises, serão utilizados, além do referencial teórico-metodológico das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), os *softwares*, EVOC e Iramuteq. O primeiro irá processar as palavras da TALP e identificar o núcleo central e periférico das representações sociais. O segundo auxiliará na categorização das questões abertas do questionário e da entrevista de grupo focal.

Assim, considerando a proposta dessa pesquisa, surgiu a necessidade de conhecer e compreender o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici e subteoria do Núcleo Central de Abric, adotado para coleta e análise dos dados. É o que propõe o presente estudo.

Metodologia

Os caminhos percorridos para realização deste estudo tiveram início durante a participação no GEPRESP – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas/Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, em que foram acatadas, por nós, a sugestão de uma seleção de obras e artigos para compor o presente estudo. Essa seleção inclui os seguintes autores: Moscovici (2007); Alves-Mazzotti (2008); Jodelet (2001); Guareschi, (1996); Alexandre (2004); Abric (2000); Sá (2002); Moraes (2013) e outros.

Em seguida foram realizadas leituras e fichamentos que resultaram na construção do texto seguinte. Esse texto será utilizado como referencial para a coleta e análise dos dados.

A teoria das representações sociais: discussões introdutórias

Segundo Moraes *et al*. (2013, p 2) “a Teoria das Representações Sociais se revela como uma ótima via para aferir o pensamento e os registros simbólicos do grupo que se dispõe a pesquisar”.

Nessa mesma linha de pensamento, Alves-Mazzotti (2008, p. 20), ao retratar a importância das Representações Sociais, sob a visão de Moscovici (1990) no âmbito da Educação revela: “[...] para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar “um olhar psicossocial”, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social”.

Comungamos com a visão de Alexandre (2004), ao mostrar que só podemos enxergar o ser humano como um todo integrado, quando voltamos o olhar para todas as suas dimensões, biológicas, sociais e culturais. Nesse sentido, para esse autor a representação social, “enquanto objeto de estudo da Psicologia Social, permite a articulação do social e do psicológico, tornando-se um instrumento de compreensão e de transformação da realidade” (ALEXANDRE, 2004, p. 130).

Para Oliveira (2004, p.180), a Teoria das Representações Sociais abarca diferentes áreas do conhecimento, e, por isto, é considerada um significativo referencial teórico para os pesquisadores,

> [...] o romeno naturalizado francês Serge Moscovici é dono de uma obra considerável, tão importante para a psicologia (seu campo de formação e atuação) como para a história e as ciências sociais. Seus trabalhos e sua teoria das representações sociais (TRS) têm influenciado ao longo das últimas quatro décadas pesquisadores tanto na Europa como nas Américas, incluindo o Brasil.

De acordo com o pensamento desses autores elegemos essa teoria como suporte teórico-metodológico para a condução da pesquisa. Assim, procuramos compreende-la a partir dos estudos referentes às obras e artigos indicados pelo GEPRESP.

A gênese da teoria das Representações Sociais

Conforme Alves-Mazzotti (2008) o termo Representação Social foi introduzido por Moscovici em 1961, por meio de um estudo sobre a representação social da psicanálise. Tal processo de elaboração teórica deu-se a partir do conceito de representação coletiva, apresentado por Durkheim. Sobre isso, Denise Jodelet, considerada a principal colaboradora de Moscovici, pois sistematizou e aprofundou sua teoria, afirma que: "a expressão identitária já havia sido sublinhada por Durkheim: "O que as representações coletivas traduzem é o modo como o grupo se pensa em suas relações com os objetos que o afetam" (JODELET, 2001, p. 34).

Já para Oliveira (2004, p. 183), "Moscovici resgata tanto a evolutiva noção de representações coletivas de Durkheim como as inconciliáveis formas mentais do sociólogo francês Lucien Levy-Bruhl (1857-1939), traçando um paralelo com as obras de Piaget e Vygotsky".

Alves-Mazzotti (2008, p. 22) acresce ainda que o modelo de uma sociedade moderna, espelha-se em relações dinâmicas e uma conotação mais ampla, abarcando uma concepção psicossocial. Para essa autora isso constituiu um "trampolim" dos princípios de Durkheim para Moscovici:

> [...] a concepção de representação coletiva era bastante estática – o que correspondia à permanência dos fenômenos em cujo estudo se baseou – e, portanto, não adequada ao estudo das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos, e pela rapidez na circulação das representações. A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22).

Sobre isso Oliveira (2004, p. 183) complementa:

> [...] a distinção operada por Durkheim entre representações individuais (objeto da psicologia) e representações coletivas (objeto da sociologia) está na origem de certa dificuldade em se definir a psicologia social como ciência e também de certa incapacidade de os psicólogos considerarem a dimensão social presente nos atos individuais [...] A substituição do termo "coletivas" por "sociais" marca, assim, a original diferença estabelecida em relação a Durkheim.

Segundo Moscovici (2007, p. 49) o motivo da alteração do termo “coletivas” para o termo “sociais”, se deve:

> [...] para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”.

Para Alexandre (2004, p. 131) o entendimento de Durkheim para Moscovici difere-se no contexto da visão do ser humano como atuante e não passivo, em meio a transmissão trangeracional

> [...] uma função primordial da “representação coletiva” seria a transmissão da herança coletiva dos antepassados, que acrescentariam às experiências individuais tudo que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência ao passar dos anos. É justamente nesta questão que Moscovici diverge de Durkheim e acrescenta novos elementos à elaboração do conceito de representação social. Para ele, não é apenas uma herança coletiva dos antepassados, que é transmitida de maneira determinista e estática. O indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é criado por ela. Ele também tem participação na sua construção.

Com relação as contribuições de Moscovici para a Psicologia Social, Santos (2010) comunga da mesma visão descrita por Alexandre (2004), uma vez que o ser humano não é um ser estático; razão pela qual não se pode enfatizar apenas o seu comportamento e condutas, mas sobretudo sua dimensão social

> [...] a teoria das representações sociais seria uma forma sociológica de Psicologia Social originada na Europa a partir da publicação da obra seminal de Moscovici. Difere da forma tradicional de Psicologia Social predominante nos Estados Unidos de cunho cognitivista [...] Moscovici criticava a perspectiva da psicologia social norte americana, uma vez que esse tipo de pesquisa se resumia à simples coleta de informações, estáticas e meramente descritivas (SANTOS, 2010, p.41).

O conceito de Representações Sociais

Moscovici se recusou, não se sabe o real motivo, a dar uma definição ou conceituar Representações Sociais (GUARESCHI, 1996). Em suas obras descreve sobre a compreensão das Representações Sociais e sua importância:

> [...] todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações [...] Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes [...] As representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade (MOSCOVICI, 2007, p. 40)

Moscovici atento para as questões internas presente na natureza humana ao revelar “sabia-se que as representações sociais existiam nas sociedades, mas ninguém se importava com sua estrutura ou com sua dinâmica interna” (MOSCOVICI, 2007, p. 45). Abrange consequentemente o ser humano em seus aspectos cognitivos e sociais:

> [...] quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender (MOSCOVICI, 2007, p. 43).

Complementando tal pensamento de Moscovici, Jodelet (2001, p. 26) pontua:

> As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p. 26)

Por meio da linguagem e da cognição as representações sociais são uma maneira particular de compreender e comunicar o saber (MOSCOVICI, 2007), assim como contribuem para reestabelecer os costumes, os hábitos – dentre outros aspectos de um grupo estudado. “As representações, por outro lado, restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos” (MOSCOVICI, 2007, p. 52).

Complementando o pensamento de Moscovici, Alves-Mazzotti (2008, p. 23) revela:

> O que Moscovici procura enfatizar é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagem de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos [...] ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

Segundo Sêga (2000) as Representações Sociais contribuem também no contexto social, uma vez que na comunicação entre os membros de um grupo, emergem seus valores, ideologias; o que pode culminar em um conhecimento prático, por meio do cotidiano destas pessoas:

> As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem. O social intervém de várias formas: pelo contexto concreto no qual se situam grupos e pessoas, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que fornece sua bagagem cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias ligados às posições e vinculações sociais específicas. Em outras palavras, a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção social da nossa realidade (SÊGA, 2000, p. 128-129).

Em consonância com o pensamento de Moscovici, alguns autores contribuíram com relação ao conceito de Representação Social, dentre eles, Almeida; Santos; Trindade (2014, p. 139):

> Propomos a seguinte definição geral: o conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais largamente, ele designa uma forma de pensamento social.

Complementam, ainda, afirmando que “Moscovici (1961/1976) sustenta que quando o sujeito exprime suas opiniões e atitudes sobre um objeto ele já formulou uma representação deste objeto” (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2014, p. 141)

Nas palavras de Oliveira (2004), Moscovici tinha em mente compreender e analisar as práticas sociais por meio do tripé grupos/atos/ideias a fim de promover uma mudança na sociedade

> Mosovici interessou não apenas em compreender como o conhecimento é produzido, mas principalmente em analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa. Em suas próprias palavras, interessou-se no “poder das ideais” de senso comum, isto é, no “estudo de como, e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em práticas. Em síntese, preocupou-se em compreender como o tripé grupos/atos/ideias constitui e transforma a sociedade (OLIVEIRA, 2004, p.181).

Segundo a contribuição de Alexandre (2004) as Representações Sociais moldam o comportamento, formando novas condutas, também com o objetivo de contribuir para uma remodelação da sociedade:

> Outro aspecto da compreensão do conceito de representação social é o seu papel na formação de condutas. É ela que modela o comportamento e justifica a expressão. Moscovici diz que a representação social é uma preparação para a ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstruir os elementos do meio ambiente que o comportamento deve ter lugar. Para ele, o ser humano é um ser pensante que formula questões e busca respostas e, ao mesmo tempo, compartilha realidades por ele representadas (ALEXANDRE, 2004, p. 132).

Para Guareschi (1996, p. 20) as Representações Sociais também são compostas de afetos, uma vez que: “Representar algo não é uma construção árida de um ‘mapa cognitivo’, é um ato que provem de pessoas que pensam e sentem, que possuem motivações e intenções, que possuem uma identidade e vivem num mundo social”.

Por isto, para ele, o conceito de Representações Sociais é “dinâmico, gerador (generativo), relacional, amplo, político-ideológico (valorativo) e por isso tudo, social” (GUARESCHI, 1996, p. 19). Assim como as representações “implicam, e ao mesmo tempo constroem, ‘saberes’ sociais” (GUARESCHI, 1996, p. 20).

A finalidade das Representações Sociais

Conforme Moscovici (2007, p. 54), “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”.

Criamos as representações sociais para tornar familiar o que não é familiar. Ao contrário, segundo Nascimento (2013), a ciência busca transformar o familiar em não familiar.

Abric (1994a), citado por Sá (2002, p. 44), estruturou as finalidades das representações sociais em quatro funções:

> 1) Funções de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade. Saber prático do senso comum [...] e são mesmo condição necessária para a comunicação social.
>
> 2) Funções identitárias: elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos [...] a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante.

> 3)Funções de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas.
>
> 4)Funções justificatórias: elas permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos [...] permitindo assim aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes (SÁ, 2002, p. 44)

Para Moraes *et al.* (2013, p 3):

> [...] um dos objetivos primordiais das representações sociais é tornar familiar algo até então desconhecido, possibilitando a classificação, categorização e nomeação de ideias e acontecimentos inéditos, com os quais não havíamos ainda nos deparado. Tal processo permite a compreensão, manipulação e interiorização do novo, juntando-o a valores, ideias e teorias já assimiladas, preexistentes e aceitas pela sociedade.

Jodelet (2001, p. 17), explica o motivo das representações sociais serem importantes na vida cotidiana mostrando que "elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Os processos da objetivação e da ancoragem

Moscovici apresenta dois processos que dão origem às representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

> Conforme ensina Moscovici, o processo em que aquilo que é desconhecido e estranho se torna familiar, se desenvolve em um duplo mecanismo, de natureza psicológica e social: o da objetivação e o da ancoragem [...] A objetivação é o momento em que o abstrato se transforma em concreto, cristalizando as ideias e tornando-as objetivas, ao que Moscovici denomina "face figurativa". Tal processo permite trazer aquilo que até então inexiste para o universo do conhecido (MORAES *et al*., 2013, p.8).

Segundo Moscovici (2007, p. 61), "objetivar é transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico".

Nascimento (2013, p. 65) expressa a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, como dar sentido as palavras vazias. "Em relação à objetivação, na Teoria das Representações Sociais, ela consiste em relacionar um conceito a uma imagem, tornando-o familiar, em outras palavras, objetivar é atribuir sentido as palavras vazias".

Segundo Santos (2010, p. 48), ao atingir a realidade concreta, torna-se natural; ou nas palavras de Moscovici, familiar. "A objetivação transportaria o abstrato para a realidade concreta, que passaria a ser vista como natural". Como complementam Almeida; Santos e Trindade (2014, p. 146) a "objetivação torna concreto aquilo que é abstrato [...] Transformar o que é abstrato, complexo ou novo em imagem concreta e significativa, apoiando-se em concepções que nos são familiares".

Moscovici (2007, p. 61-62) define o termo ancoragem como:

> Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo

> a nós mesmos ou a outras pessoas [...] Pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representa-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes.

Com maestria, Moraes *et al.* (2013, p. 8-9) traduz a ancoragem como uma ação para familiarização do novo, a fim de gerar um conhecimento mais evidente para o grupo de pessoas envolvidas:

> Já a ancoragem diz respeito ao processo pelo qual a ideia é trazida para o contexto do familiar, que a inclui na categoria de "imagem comum". Nesse momento, é dado nome àquilo que não tinha nome, sendo possível imaginá-lo e representá-lo; ocorre a assimilação de imagens dadas pela objetivação, com a sedimentação de um registro simbólico. Assim, a ancoragem é um processo de familiarização do novo, transformando-o em um conhecimento hábil a influenciar outras pessoas, revelando-se como uma verdade para certo grupo.

Como afirma também Santos (2010, p. 47) "na ancoragem as representações sociais seriam teorias do senso comum, que ao serem internalizadas, permitiriam a organização da realidade [...] o objetivo da ancoragem seria tornar familiar o estranho e o desconhecido".

Conforme retrata Jodelet (2001 p. 39) "por outro lado, a ancoragem serve para a instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente". Nesta presente pesquisa tem-se também a intenção de contribuir com o docente do ensino superior em sua atuação como retratam Almeida; Santos e Trindade (2014, p. 146), "um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes".

Para Sêga (2000, p. 130), "o sistema de representação fornece os meios, as balizas pelas quais a ancoragem vai classificar no familiar e explicar de uma maneira familiar" A ancoragem também é vista como modos de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. Como aponta Doise (2010), citado por Almeida; Santos; Trindade (2014, p. 150), os três tipos de ancoragem:

> [...] propõe três tipos de ancoragem que condicionam as tomadas de posição individuais no campo das RS: a ancoragem psicológica (apoiada nos valores, atitudes e opiniões individuais), a ancoragem sociológica (que reflete a pertença social dos indivíduos) e a ancoragem psicossocial (apoiada na percepção das relações sociais e nas inserções assimétricas na sociedade).

Complementando Doise e Guareschi (1996, p. 29), retrata sobre a relação da ancoragem e o juízo de valor: "Esse processo de ancoragem implica, na maioria das vezes, também juízo de valor. E isso se entende, pois quando "nomeamos", classificamos alguém, já o classificamos dentro de categorias que historicamente comportam essa dimensão valorativa".

Para Alves-Mazzotti (2008, p. 29), a ancoragem diz está relacionada "ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro". A autora acresce, ainda que não se trata mais, como na objetivação, "de construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um pensamento constituído".

Concluindo, a partir da visão de Moscovici (2007, p. 78), podemos dizer que:

> Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Nas palavras de Almeida; Santos; Trindade (2014, p. 149), "Jodelet ressalta o processo de objetivação como um processo que traz à tona a intervenção do social na representação enquanto a ancoragem diz respeito à representação no social".

Sub-teoria do núcleo central

A subteoria do Núcleo Central foi proposta por Jean-Claude Abric em 1976, dentro de um contexto científico da pesquisa experimental.

A respeito dessa subteoria, Abric (2001, p. 18) explica que:

> [...] a hipótese chamada de núcleo central que pode ser formulada nestes termos: a organização de uma representação apresenta uma modalidade particular, específica: não unicamente os elementos da representação são hierarquizados, mas também toda representação está organizada ao redor de um núcleo central, constituido por um ou vários elementos que dão seu significado a representação (ABRIC, 2001, p. 18, *tradução nossa*).[7]

Sobre isso, segundo Santos (2010, p. 44), Abric desenvolveu assim a abordagem estrutural "na perspectiva estrutural de Abric, chamada de Núcleo Central, a ênfase estava centrada no caráter cognitivo estrutural da organização das representações sociais, na medida em que supõe que o conteúdo dessas representações articulava-se em níveis mais centrais"

Como complementa Abric (1994ª) citado por Sá (2002, p. 36): "[...] a definição que Jean-Claude Abric apresentara por ocasião da proposição da teoria do núcleo central, em 1976: "o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica".

A respeito da origem dessa abordagem, a estrutural, Nascimento (2013, p. 69) revela que: "Abric buscou em Fritz Heider (1927) e em Salomon Asch (1946) a ideia de organização centralizada em um núcleo para caracterizar a representação social como sendo composta por um elemento central que determina o significado do objeto apresentado".

Sá (2002) ao apresentar a abordagem estrutural destaca as três ideias fundamentais:

> – As representações sociais são conjuntos sociocognitivos organizados e estruturados.
>
> – Esta estrutura específica é constituída de dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico.

[7] Confira texto original: La hipótesis llamada del núcleo central que puede ser formulada em estos términos: la organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no unicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan sentido a la representación.

> – O conhecimento do simples conteúdo de uma representação não é suficiente para defini-la. É preciso identificar os elementos centrais – o núcleo central – que dão à representação sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim sua evolução e sua transformação [...] O núcleo central de uma representação é ele próprio um conjunto organizado (SÁ, 2002, p. 10)

Complementa Sá (2002, p. 71) posteriormente que é: "o levantamento do núcleo central que permite o estudo comparativo das representações [...] O levantamento do núcleo central é importante inclusive para conhecer o próprio objeto da representação, ou seja, para saber o que afinal de contas está sendo representado.

Para Flament (1987, p. 145 apud NASCIMENTO, p. 69) o núcleo central "é uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhes dá sentido"

A Teoria do Núcleo Central, apresenta hoje, segundo Sá (2002, p. 25) "um alto grau de elaboração teórico-conceitual e de refinamento metodológico, bem como uma importante produção empírica, o que faz dela um dos mais efetivos desenvolvimentos no campo de estudos das representações sociais".

Sá (2002, p. 61) defende que a teoria do núcleo central, pode ser considerada como uma abordagem complementar *à grande teoria*".

Para Jodelet (2001, p. 175), "A teoria de Abric acrescenta a noção de centralidade qualitativa e estrutural, o núcleo central. Ora, estudos empíricos mostram que se podem observar elementos de igual centralidade (muito forte) quantitativamente, mas que se diferenciam qualitativamente, alguns fazendo parte do núcleo central, outros não".

Com relação ao sistema periférico, de acordo com Sá (2002, p. 73), ele é tido:

> Em segundo lugar, como complemento indispensável do sistema central, haveria, segundo Abric um sistema periférico, constituído pelos elementos periféricos da representação, que, provendo a interface entre realidade concreta e o sistema central, atualiza e contextualiza [...] daí resultando a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada que igualmente caracterizam as representações sociais.

Já nas palavras de Abric (2001, p. 26), o sistema periférico:

> cuja determinação é mais individualizada e contextualizada, muito mais associada às características individuais e ao contexto imediato e contingente em que os indivíduos estão imersos. Esse sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação baseada no que foi vivido, uma integração, de experiências cotidianas. Permite modulações pessoais em torno de um núcleo comum, gerando representações sociais individualizadas. Muito mais flexível do que o sistema central, de alguma forma o protege, permitindo que integre informações e até mesmo práticas diferenciadas [...] Este sistema periférico não é, portanto, um elemento menor da representação. Pelo contrário, é fundamental, uma vez que associado ao sistema central permite que ele seja ancorado na realidade. (*tradução nossa*)[8]

[8] Confira texto original: Un sistema periférico cuya determinación es más individualizada y contextualizada, bastante más asociado a las características individuales y al contexto imediato y contingente en el que están inmersos los individuos. Este sistema periférico permite una adaptación, una diferenciación en función de lo vivido, una integración de las experiencias cotidianas. Permite modulaciones personales en torno a un núcleo central común, generando representaciones sociales individualizadas. Mucho más flexible que el sistema central, de algún modo lo protege al permitirle que integre informaciones y hasta prácticas diferenciadas [...] Este sistema periférico no es, por tanto, un elemento menor de la representación. Al contrario, es fundamental puesto que asociado al sistema central le permite anclarse en la realidad.

Em consonância com Moraes *et al.(*2013, p.12) esclarece que: “O sistema central determina a organização e gera o significado de uma representação, ao passo que o sistema periférico permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo”.

Para Nascimento (2013) o sistema periférico é um complemento do sistema central. O sistema periférico protege o núcleo central.

Jodelet (2001, p. 179) contribui ao dizer que pesquisas “apontaram o papel preponderante das práticas sociais no desencadeamento de transformações profundas das representações (no nível de seu núcleo central)”. E acresce, ainda que: “uma representação social comporta esquemas periféricos, estruturalmente organizados por um núcleo central, que é a própria identidade da representação” (JODELET, 2001, p. 184)

Contribuições das representações sociais para a psicologia social e a educação

Conforme o pensamento de Sá (2002, p. 13), sobre o estudo das representações sociais como um novo paradigma para a Psicologia Social, afirma que ela tem se configurado hoje em dia “como um dos mais produtivos no âmbito da psicologia social de origem europeia, tanto em termos de pesquisa empírica quanto de elaboração teórica.

Nessa mesma linha de pensamento, Jodelet (2001, p. 321), mostra também que o estudo das Representações Sociais no campo da Educação “favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação”.

Considerações finais

Conforme estudos realizados nessa pesquisa bibliográfica, pudemos observar que a Teoria das Representações Sociais e a subteoria do Núcleo Central oferecem um referencial teórico-metodológico adequado para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao possibilitar estudos sobre pensamentos, condutas, elementos afetivos, cognitivos e sociais, nos permitirá compreender e identificar as representações sociais dos alunos de Psicologia, com relação a concepção da Teoria Humanista de Carl Rogers, mediante as práticas pedagógicas dos docentes do curso de Psicologia. Assim como revela Moscovici (2007, p. 90), iremos “considerar as representações sociais como meios de re-criar a realidade”.

Consideramos, ainda, que os estudos produzidos por Moscovici, Abric e demais colaboradores, sobre o conteúdo e funções das Representações Sociais, fornecem um aporte para o desenvolvimento da pesquisa, que tem como propósito atentar para o pensar, a percepção, o agir e o conceito deste grupo de estudantes, a serem pesquisados, sobre a sobre a concepção humanista nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores.

Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais é uma opção para descrição e explicação dos fenômenos sociais, pois reproduzem pensamentos e comportamentos comuns a um grupo de indivíduos” (MORAES *ET AL*., 2013, p.3). Complementando, Moraes et al. (2013, p. 13), afirmam que “O tema “representações sociais” nos possibilita constatar a percepção de um grupo acerca de sua realidade, em dado momento, inseridos num contexto social específico, independentemente da corrente defendida pelo pesquisador” .

Referências

ABRIC, Jean-Claude. **Práticas sociales y representaciones**. México: Cultura Libre, 2001.
ALEXANDRE, Marcos. **Representação social: uma genealogia do conceito**. 2004. Comum, Rio de Janeiro. V.10, p. 122-138, julho/dezembro 2004. Disponível em: http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo, organizadoras. **Teorias das Representações Sociais: 50 anos.** Brasília: Technopolitik Editora, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n.1, p.18-43, jan / jun. 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169

GUARESCHI, Pedrinho A. **Representações sociais: alguns comentários oportunos.** In C. M. Nascimento-Schulze (Org.). N*ovas contribuições para teorização e pesquisa em representação social* (pp. 9-35). 1996. Florianópolis, SC: Coletâneas da ANPEPP 10. Disponível em: http://infocien.presser.net.br/Interface/Colets/v01n10a003.pdf

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

MORAES, Patrícia Regina de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Denise Almada de Oliveira; ESTEVAM, Sebastião José; MUNHOZ, Wanderley Adaid. **A teoria das Representações Sociais.** 2013. Disponível em: http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2013/teoria_representacoes.pdf

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Carla Alessandra de Oliveira. **Estágio obrigatório: as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de Licenciatura na região do Triângulo Mineiro**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2013. Disponível em: https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000252368.pdf

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. **Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.19, n.55, São Paulo, Jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. revista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Eliana Cavalcante Maués. **Representações Sociais da Psicologia do Trabalho: o olhar de formandos em Psicologia da Universidade Federal do Pará.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belém, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5125/1/Dissertacao_RepresentacoesSociaisPsicologia.pdf

SÊGA, Rafael Augustus. **O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. Anos 90** - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 8, n. 13, p. 128-133, julho de 2000. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6719

A DOCÊNCIA NOS CURSOS DE DIREITO: ALGUMAS REFLEXÕES

Diego Assunção Cunha

[1]Universidade de Uberaba – UNIUBE, diegoassuncao@hotmail.com

Sem financiamento

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo

As escolas de Direito incentivam a participação de profissionais do Direito (advogados, juízes, etc.) como professores, por acreditarem que isso seria mais importante para seus alunos em virtude das experiências forenses. No entanto, a questão é saber se apenas os saberes da formação acadêmica e mais os da experiência são capazes de formar bons professores, mesmo quando estamos diante de grandes profissionais do Direito. Para que seja feita uma análise sobre a qualidade dos cursos, serão apresentados dados relativos à aprovação dos bacharéis no Exame de Ordem e no ENADE, em comparação com o aumento do número de vagas do referido curso. Ainda, o presente artigo propõe uma reflexão sobre os instrumentos avaliativos usados nos cursos de Direito, bem como nos demais exames a que estão sujeitos os alunos do curso, como concursos jurídicos. A finalidade da pesquisa é interagir o mundo jurídico com o mundo acadêmico, buscando soluções para um melhor aprendizado do aluno do Direito, e consequentemente um futuro profissional.

Palavras-chave: Formação universitária. Curso de Direito. Docência.

THE TEACHING IN THE COURSES OF LAW: SOME REFLECTIONS

Abstract
Law schools foment the participation of Law professionals (lawyers, judges, etc) as teachers, believing that this would be more important to their students because of forensic experiences. However, the question is whether only the knowledge of academic education and more of experience are capable of forming good teachers, even when we are facing great legal professionals. For an analysis of the quality of the courses, data will be presented on the approval of the baccalaureate in the Order Exam and ENADE, compared with the increase in the number of vacancies in the course. Also, this article proposes a reflection on the evaluative instruments used in law courses, as well as in the other exams to which the students of the course are subject, such as legal competitions. The purpose of the research is to interact the legal world with the academic world, seeking solutions for a better learning of the law student, and consequently a professional future.However, the question is whether only the knowledge of academic formation and more of the experience are able to form good teachers, even when we are faced with great law professionals. Also, this article analyzes the evaluation method used by these teachers and law courses, in view of the exams to which the students of the course are subject, such as Examination of Order, ENADE and legal contests.

Keywords – University education. Law course. Teaching.

Introdução

Diante da constante evolução da sociedade surgem novos desafios, o que faz com que as universidades tenham que rever as práticas pedagógicas dos cursos superiores como forma de garantir o desempenho satisfatório.

Por este artigo, pretende-se gerar reflexões se apenas a formação no curso superior de Direito garante aos professores a capacitação necessária para a prática docente neste curso.

Busca-se ainda, com este trabalho, trazer dados a partir do contexto histórico do Curso de Direito, bem como analisar o aproveitamento do ensino por parte dos seus alunos. Com isso, poderia se contribuir para uma melhor formação de bacharéis em direito, permitindo uma melhora no ensino didático do curso, buscando a construção de alunos com capacidade crítica e argumentativa, não apenas repetidores de leis e conceitos preestabelecidos.

Num primeiro estágio de implantação de cursos superiores no Brasil, houve a criação de várias escolas que ofereciam cursos especializados.

> Nesse processo, entre a consolidação do ensino vinculado à igreja até o surgimento do ensino superior laico, houve a criação de várias escolas, as chamadas Escolas Superiores, que, de certa forma, constituíram o germe para a criação das universidades brasileiras no século posterior. (MELO, 2018, p. 71)

Especificamente quanto ao ensino jurídico, este teve início com a instalação dos Cursos Jurídicos, criados por Lei em 11 de agosto de 1827, no Convento de São Francisco, em São Paulo (SP), e no Mosteiro de São Bento, em Olinda (PE) (MGALHAS, 2008, s/p). Desde o seu surgimento, o curso de Direito sempre foi dogmático, possuindo um currículo extremamente conservador.

Para Marcos da Costa, ex-presidente da Ordem dos Advogados do Brasil de São Paulo, apesar de a história do ensino jurídico ser riquíssima. No entanto, segundo ele, atualmente há

necessidade de transformações, podendo-se considerar a situação do ensino de Direito no país dramática. Já se comparou o número total de cursos de Direito no mundo (cerca de 1.100) com o número de cursos no Brasil (mais de 1.200). “Isso evidencia um dado dramático. Nós sabemos que a grande maioria desses cursos não tem foco na boa formação, mas sim na questão mercantil. Os cursos mal avaliados nem deveriam ter sido abertos, foram criados sem nenhum critério. São verdadeiros estelionatos educacionais” (CHAVES, 2014)

Diante desse sistema vigorante no ensino do curso de Direito, há a necessidade de uma análise sobre essas práticas pedagógicas, permitindo-se averiguar se tais métodos continuam suficientes para se garantir um melhor aprendizado jurídico.

Além disso, as práticas pedagógicas adotadas, desde antemão, tem se mostrado não alinhadas com a evolução da sociedade, podendo ser estas as responsáveis pela queda na qualidade dos cursos de Direito na atualidade. Portanto, investigações sobre essas práticas poderia permitir uma reformulação deste curso superior, podendo garantir uma melhora na formação dos futuros bacharéis.

Ensino jurídico na atualidade: alguns problemas

O Exame de Ordem e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE fornecem dados quanto à aprovação e aproveitamento dos alunos. Por conseguinte, diante do primeiro tipo de avaliação mencionado, o Exame de Ordem, seus resultados permitem auferir uma baixa taxa de alunos aprovados.

Ainda, segundo artigo publicado no site Brasil Jurídico, é possível verificar por esses números um alto índice de reprovação. Conforme o site, “Assim, considerando que, conforme também informado pelo confiável blogexamedeordem.com.br, somente 20.995 foram aprovados na 1a. fase do XXVII, dessa feita dos prováveis 125.000 inscritos, resulta a triste comprovação da aprovação de tão somente 16,79%, e da REPROVAÇÃO de 83,21%”.

Diante desses dados, é possível constatar que há um crescente aumento de vagas, em contrapartida há um baixo porcentual de aprovação nos devidos exames. Assim, poderia se questionar como fator para essa discrepância a expansão indiscriminada do curso de Direito pelo País, conforme dados trazidos em matéria publicada pelo site O Sul. Segundo o site, “Um dos países com mais advogados no mundo, o Brasil vive uma expansão acelerada de cursos de Direito após o Ministério da Educação facilitar a abertura de graduações na área. A ampliação tem gerado crítica em relação à qualidade da formação e à empregabilidade dos alunos. De 2018 ao 10 de abril

[9] O Exame de Ordem, também conhecido por Exame da Ordem dos Advogados do Brasil ou Exame de Ordem Unificado, é uma avaliação a que se submetem, por força de lei, os bacharéis em Direito do Brasil, para que demonstrem sua capacitação e conhecimentos necessários ao exercício da advocacia. Este exame é organizado pela própria Ordem dos Advogados do Brasil, três vezes por ano.

[10] O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é uma prova escrita, aplicada anualmente, usada para avaliação dos cursos de ensino superior brasileiros. A aplicação da prova é de responsabilidade do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), uma entidade federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Participam dessa avaliação os alunos ingressantes e concluintes no ensino superior.

deste ano, em pouco mais de um ano e três meses, 52 mil novas vagas em direito foram criadas, aumentando o total em 20%, para 313 mil". E ainda, complementa a referida matéria "E, dos mais de 1.500 cursos existentes, só 161 receberam o selo OAB Recomenda, espécie de certificação da entidade". (O SUL, 2019)

Como visto, essa expansão está associada ao caráter capitalista. Nesse ponto, de acordo com Mészaros (2007, p. 116-117): Esperar da sociedade mercantilizada a promulgação activa – ou mesmo a mera tolerância – de um mandato às suas instituições de educação formal que as convidasse a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo: ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.

Por outro fator, quanto ao aspecto docente, há um costume por parte das instituições de ensino superior de optarem pela participação de juristas como professores, pois estes poderiam fornecer suas experiências e práticas forenses. No entanto, questiona-se se apenas a formação acadêmica neste ramo específico seria apta a transformar bons profissionais do Direito em bons professores. Desse modo, apenas o fato de ser juiz, promotor, delegado ou advogado renomado, por si só, pode não significar uma qualidade do ensino e garantir um aprendizado dos alunos.

Ainda, também se poderia mencionar como fator a concepção de provas adotadas no curso de Direito e até mesmo após a formação dos bacharéis.

Amorim e Queiroz (2009, p. 4612 e 4613) citam uma perversão sofrida na avaliação da aprendizagem no ensino jurídico, citando a utilização da nota pelo professor como uma poderosa arma no processo avaliativo a ser utilizada contra os alunos e afirmam que "o professor não pode sucumbir e utilizar a avaliação como um instrumento de poder, subjugando seus alunos."

Ainda sobre esse ponto, merecem destaque os apontamentos de Elliot, Fontanive e Klein, trazendo algumas ideias para melhor capacitar os professores para a avaliação em sala de aula, como forma de implementação de uma política educacional para melhorar a qualidade na educação.

> Sua implementação, no entanto, depende da ação dos professores dentro de suas salas de aula e do modo como eles conduzem a avaliação dos alunos. Os professores são conhecidos como o elemento-chave, que é responsável pela melhoria da avaliação em sala de aula e usa os resultados da avaliação para beneficiar o processo ensino-aprendizagem. (ELLIOT; FONTANIVE; KLEIN, 2003, p. 141)

É fato ainda que muitas vezes essas avaliações são utilizadas como formas punitivas pelos professores. Isso é resquício de métodos com os quais os professores foram avaliados ainda quando eram alunos, ou seja, há uma perpetuação da prática adotada no sistema avaliativo, o que revela uma falta de reformulação das práticas docentes. Segundo Luckesi (2005, p. 5),

> [...] são três as principais razões para a manutenção de práticas tradicionais de avaliação: a psicológica, a histórica e a social. A razão psicológica (biográfica, pessoal) tem a ver com o fato de que os educadores e as educadoras foram educados assim. Repetem automaticamente, em sua prática educativa, o que aconteceu com eles. Em segundo lugar, existe a razão histórica, decorrente da própria história da educação. E, por último, vivemos num modelo de sociedade excludente e os exames expressam e reproduzem esse modelo de sociedade.

Portanto, os alunos acabam sendo avaliados apenas ao final de cada período, com avaliações decorativas, não se analisando o seu pensamento crítico e sua capacidade argumentativa diante de casos concretos. Não obstante, sabem os mesmos alunos que irão encontrar essas avaliações decorativas ao se formarem, sendo que sua reprovação no Exame de Ordem irá implicar na impossibilidade de exercício da advocacia. Assim, é comum alunos passarem 5 anos de suas vidas no Curso de Direito para depois, por não lograrem êxito no Exame de Ordem, não poderem exercer a profissão.

Esse sistema avaliativo com ênfase na decoração é também adotado em provas de concursos públicos, com características também classificatórias, o que implica numa rivalidade constante entre os próprios colegas de curso.

A conjunção dos fatores analisados que revelam uma baixa qualidade do ensino jurídico exige um repensar das práticas pedagógicas nos cursos de Direito, devendo-se analisar aspectos de suma importância, como a possibilidade de se proporcionar um conhecimento docente para os professores, pois não basta a atuação como profissional jurídico.

Quanto à formação docente, seria importante uma visão mais ampla por parte do professor, que muitas vezes, por ser um jurista qualificado, acaba por entender que apenas no conhecimento no campo específico do direito seria suficiente para ministrar suas aulas, havendo muitas vezes até certo preconceito quanto à necessidade de uma formação pedagógica. De acordo com Garcia (1989):

> A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1989, p.26).

Além do mais, há a necessidade de se averiguar os métodos avaliativos adotados. Sabe-se que os concursos jurídicos e o próprio Exame de Ordem se pautam por critérios puramente decorativos. Mesmo partindo-se do fato de não ser possível abandonar a concepção decorativa, diante de um curso que requer leitura de artigos de lei, um repensar na avaliação para se privilegiar também aspectos argumentativos e críticos poderia ser condizente com a formação de alunos pensantes, e não meros decoradores. Para Vieira (2006, p. 26): “Quanto aos princípios que orientam um programa de avaliação, encontramos a continuidade, a amplitude e a compatibilidade necessárias entre avaliação e os objetivos propostos”. E também, isso permitiria uma maior motivação por parte dos alunos quanto ao aprender o Direito.

Vale ressaltar que não se cogita da possibilidade do fim das avaliações do Exame de Ordem, ENADE e de concursos públicos, até mesmo por apresentarem parâmetros para o melhoramento do ensino. Na realidade, o que se pretende é ampliar o conhecimento repassado, seja incentivando a exposição de ideias e o pensamento crítico, podendo-se trabalhar ainda numa concepção interdisciplinar as matérias jurídicas.

Além disso, o diálogo entre as disciplinas seria capaz de propiciar uma nova reflexão no campo jurídico, gerando um melhor conteúdo teórico que permitiria um pensamento crítico e futuros debates. De outro lado, na perspectiva unicamente unidisciplinar, dogmática e fragmentada do ensino jurídico, verifica-se um engessamento e conservadorismo, já que há resistência para a mudança de postura e quebra de paradigmas. Nesse ponto, convém trazer o pensamento de Felipe Adaid, em seu artigo publicado na revista online Jus:

> A formação crítica do aluno é tão fundamental quanto sua formação profissional propriamente dita. As matérias referentes à atividade prática e técnica jurídica – *e.g.*: processo civil, direito penal, direito constitucional – devem ser propostas de forma o mais interdisciplinar possível. O aluno tem que ter a certeza de que as disciplinas estudadas por ele se relacionam entre si. Consequentemente, o direito também relaciona-se com as demais áreas do conhecimento.

Dessa forma, há uma necessidade de se repensar o ensino jurídico, seja através do sistema avaliativo adotado, ou mesmo na formação docente, o que permitiria novas práticas pedagógicas como meio de desenvolvimento pessoal e profissional do aluno. Nesse ponto, a reformulação das práticas pedagógicas releva-se de suma importância, pois permitiria que o futuro professor quebrasse o paradigma de ensino que lhe foi ensinado, propiciando um novo modelo de ensino para os atuais alunos.

Buscando a adequação do Curso de Direito à nova realidade, o Conselho Nacional do Ministério da Educação (MEC) revogou a resolução nº 9 de setembro de 2004, passando o curso a ser regido pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN de 2018, Resolução n° 5.

Por essas novas DCN de 2018, as instituições de ensino superior em direito deverão capacitar seus alunos às seguintes competências, além de outras: interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar.

Verifica-se que há uma maior atenção com as novas tecnologias, e também com o aspecto argumentativo e interpretativo do direito, em contraposição apenas ao aspecto teórico e decorativo de leis.

Vale ressaltar que a elaboração do Exame de Ordem e, possivelmente, os demais exames e concursos públicos levarão em conta as diretrizes da nova resolução. Isso significa que os próximos exames levarão em conta disciplinas anteriormente ignoradas, a exemplo de direito previdenciário.

A docência no ensino jurídico e a formação pedagógica

Os professores do curso de Direito exercem à docência, no geral, como segunda fonte de renda, sendo a atividade docente exercida como forma de ampliar contatos profissionais e garantir status perante a sociedade. Portanto, acaba se tornando secundária a preocupação com o sistema de ensino adotado e suas práticas pedagógicas, pois o professor muitas vezes se limita a ensinar o direito da mesma forma como aprendeu, não gerando motivação para incrementar a atividade docente, por não ser sua principal fonte de renda.

No entanto, a realidade demonstra que a docência exige muito mais, além disso, ou seja, é de grande importância que os professores não dominem apenas aquele específico campo a ser ministrado, devendo possuir também diversos outros saberes, especialmente os pedagógicos. Dessa forma, há necessidade de uma reformulação dessas práticas pedagógicas para que o professor amplie o seu conhecimento acadêmico, buscando saberes sobre pedagogia, educação, sistemas avaliativos.

> Ao abandonar o conceito obsoleto que estabelece que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores, assumimos a crença de que ela ajuda a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la. Se necessário, deve-se remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos. (IMBERNÓN, 2009, p. 81)

Por outro lado, não há culpa apenas do renomado jurista que atua como professor. Isso porque o docente na área do Direito se subordina ao sistema educacional, à estrutura organizacional, ao Projeto Político Pedagógico, o que reflete na constituição de sua identidade como professor.

Como visto antes, muitas vezes prevalece o caráter capitalista, em que a instituição visa o lucro. Dessa forma, não há uma preocupação com a qualidade da docência, mas sim com a quantidade de alunos e principalmente com quantidade de pontos adquiridos em avaliações classificatórias.

Por esses motivos, o peso da aprovação dos alunos nos aludidos exames recai diretamente sobre o professor, que vê então na avaliação classificatória o meio ideal para se chegar a esse resultado.

Assim, predomina a cultura da competitividade dos alunos e professores, prevalecendo um individualismo exacerbado, não havendo um espaço colaborativo e reflexivo na ambiência universitária.

> [...] a liberdade acadêmica, tem ficado cada vez mais encolhida, constituindo-se em entrave diante das exigências de empresas quanto ao interesse nos serviços prestados pelas universidades. A essência do trabalho docente, como mediador de processos de ensino-aprendizagem centrados no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, deve adequar-se para responder exigências exógenas: testes padronizados, avaliações diversas para ranqueamentos, dentre outros. Esse formato é marcado por processo que, tacitamente, retiram a autonomia do professor [...]. (MELO, 2018, p. 71)

Como forma de mudança desse cenário, a formação pedagógica do professor poderia vir de forma mais preponderante a nível de mestrado e doutorado. Isso permitiria alterar o modelo tradicional de ensino jurídico, já poderia proporcionar o conhecimento de novas práticas pedagógicas aos professores. Além do mais, poderá haver a alteração do modelo de exposição de aulas, em que o professor deixaria de ler apenas artigos de leis, passando para um modelo de aulas dialogadas e mais didáticas. Ainda, evitaria a figura do aluno passivo, como aquele que apenas recebe a informação, e como medo de eventual punição em alguma avaliação, acaba por ser um mero repetidor do que lhe foi ensinado.

> No entanto, diante das profundas e substanciais mudanças na educação, esse paradigma conservador tem sido cada vez mais fragilizado, por meio de questionamentos, principalmente quanto a sua ineficácia perante aos processos de ensino-aprendizagem. O domínio do conteúdo pelo professor é condição essencial para a docência, mas corresponde apenas a uma das exigências da profissão docente, pois quem sabe precisa aprender a ensinar, o que significa compreender que é preciso romper com essa cultura do “ensino porque sei” para “ensino porque sei e sei ensinar”. (MELO, 2018, p. 104)

Desse modo, quanto à responsabilidade das instituições, estas devem se atentar para um novo projeto político pedagógico, o que capacitaria os professores de desempenharem técnicas e dinâmicas metodológicas interativas, pois a sala de aula não pode ser apenas o modelo tradicional de decorebas e recepção de informações, devendo também possibilitar o raciocínio e pensamento crítico por parte dos alunos.

Considerações finais

Diante dos dados apresentados, ou seja, quantidade de número de cursos de direito e relação de aprovados no Exame de Ordem, é constatável a insatisfação com a qualidade do ensino jurídico num todo.

Como fatores para a baixa qualidade do ensino no curso de Direito, conclui-se que há uma soma de responsáveis: a própria universidade ou faculdade, o professor, e o aluno.

Por um primeiro fator, percebe-se que a universidade é responsável por definir os programas do curso de Direito, havendo pouca discricionariedade por parte do futuro professor que ingressará como docente. Assim, uma política institucional que fosse direcionada para uma melhor aprendizagem do aluno, analisando suas dificuldades, poderia contribuir para uma melhora nos resultados.

Por conseguinte, o professor também detém parcela de responsabilidade, pois poderia se atentar que não basta o conhecimento específico em um ramo do direito para lhe dar o certificado de bom professor. Assim, como forma de melhorar a atividade docente, poderia buscar qualificação nesse ramo como, por exemplo, através de cursos em educação. Isso poderia contribuir para que o professor percebesse que a didática e interação com os alunos podem contribuir muito para a aprendizagem, além do conteúdo propriamente ministrado.

Já quanto ao aluno, este também precisa compreender que nem sempre o estímulo para o aprendizado virá da instituição de ensino ou de todos os professores, havendo necessidade de se buscar conhecimento fora do curso ofertado. Dessa forma, em um sistema de múltiplos fatores, não será o professor ou a instituição que irá impedir o desenvolvimento crítico e construtivo de um aluno dedicado que procurou outras fontes de saber.

Por fim, quanto ao sistema avaliativo, sabe-se que não há como abolir as avaliações feitas pelo ENADE, Exame de Ordem e os próprios concursos públicos, apesar destes adotarem principalmente avaliações tradicionais (classificatórias e questões objetivas) com ênfase na decoração de leis e súmulas. No entanto, há a necessidade de uma reformulação do sistema avaliativo, para que o aluno seja forçado a criar um pensamento crítico, bem como capacidades oratórias e argumentativas em um curso que possui o debate como principal característica. Para isso, deve ser sopesada também a avaliação e acompanhamento do aluno ao longo do curso, não apenas ao final, havendo também uma valorização de provas discursivas como forma de se avaliar o pensamento individual de cada um.

Referências

ADAID, Felipe. **Da zetética no ensino jurídico brasileiro**: uma busca por uma educação crítica. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/53313/da-zetetica-no-ensino-juridico-brasileiro-uma-busca-por-uma-educacao-critica#_ftn56https://jus.com.br/artigos/53313/da-zetetica-no-ensino-juridico-brasileiro-uma-busca-por-uma-educacao-critica#_ftn56. Acesso em: 20 set. 2019.

AMORIM, Rosendo Freitas; QUEIROZ, Olívia Pinto de Oliveira Bayas. **Estratégias de avaliação no ensino jurídico**. IN: Anais do XVIII Encontro nacional do CONPEDI, 2009. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/anais/36/12_1357.pdf> Acesso em: 24 jul. 2019.

BONELLI, Maria da Gloria. **Docência do Direito:** fragmentação institucional, gênero e interseccionalidade. Cadernos de pesquisa / mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00094.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2019.

BRASIL/MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais** – DCN de 2018, Resolução n° 5 do Conselho Nacional do Ministério da Educação (MEC) Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL JURÍDICO. Disponível em: https://brasiljuridico.com.br/artigos/absurdo-de-83-de-reprovao-na-1a-fase-xxvii-exame -da-oab. Acesso em: 08 ago. 2019.

CAPELLI, Jefferson Gustavo. **Avaliação do ensino jurídico no Brasil sob a ótica do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) realizado no ano de 2.015**. Âmbito Jurídico.com.br. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=20189&revista_caderno=13> Acesso em: 07 de junho de 2019.

CHAVES, Reinaldo. **Aos 187 anos, cursos jurídicos terão currículo revisado ainda este ano.** Disponível em: https://www.conjur.com.br/2014-ago-11/aos-187-anos-cursos-juridicos-terao-curriculo-revisado-ano. Acesso em: 10 de set. 2019.

ELLIOT, Lígia Gomes; FONTANIVE, Nilma Santos; KLEIN, Ruben. **A capacitação de professores em avaliação em sala de aula**: em esboço de idéias e estratégias. In:Ensaio:Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 11, p. 141-147, abr./jun. 2003.

FINCATO, Denise Pires. **Estágio de docência, prática jurídica e distribuição da justiça**. Revista Direito GV, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v6n1/02.pdf> Acesso em: 09 de julho de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessária à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Barcelona, Porto, p. 136-145, 1989.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores:** compreender e revolucionar. In: SILVA JUNIOR, C.A; GATTI, B.A; MIZUKAMI, M.G.N; PAGOTTO, M.D.S (Orgs). Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Ed Unesp, 2015. p. 229-243

GERBRAN, Raimunda Abou; OLIVEIRA, Patrícia Zaccarelli. **A profissão docente do Direito:** refletindo sobre sua prática pedagógica. Revista Holos, Ano 34, V. 3, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4206/pdf> Acesso em: 09 de julho de 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária:** aprender a profissão, profissionalizar a Docência. Curitiba: CRV, 2018.

MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MGALHAS. História do curso jurídico de Olinda. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI60467,11049-Historia+do+Curso+Juridico+de+Olinda. Acesso em: 11 ago. 2019

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L.S. Shulman. Revista do Centro de Educação da UFSM, v.29, n.2, 2004.

O SUL. Disponível em: http://www.osul.com.br/um-dos-paises-com-mais-advogados-no-mundo-o-brasil-vive-uma-expansao-acelerada-de-cursos-de-direito-apos-o-ministerio-da-educacao-facilitar-a-abertura-de-graduacoes-na-area/. Acesso em: 10 de set. 2019.

TARDIF, M. **Os professores diante do saber:** esboço de uma problemática do saber docente. In: Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.31-55.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Representações Sociais e Avaliação Educacional**: o que revela o *Portfólio*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

VILALVA, Adriana Mallmann; MARTINS, Leandro Gonçalves; LORANDI, Paulo Angelo. **O ensino do Direito no Brasil. As vozes das pesquisas**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10192/8251> Acesso em: 08 de julho de 2019.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

RESULTADOS PARCIAIS DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA – MG

José Renato Buêncio[1]
Marilene Ribeiro Resende[2]

[1]UNIUBE , jose.buencio@uniube.br
[2]UNIUBE,marilene.resende@uniube.br

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
No contexto da ênfase dada ao estudo de probabilidade e estatística em matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1988), e, agora, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), a formação de professores se faz necessária, tanto a inicial como a continuada. Assim, esse artigo tem como objetivo apresentar o projeto de pesquisa de mestrado e resultados parciais as atividades realizadas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental 1 de uma escola municipal de Uberaba/MG, para verificar necessidades formativas em relação à unidade temática Probabilidade e Estatística. Trata-se de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, desenvolvendo um processo formativo desses professores, uma intervenção didática (experimento de ensino), que incluirá tarefas de estudo, entrevistas, diálogos, discussões, produções. O questionário diagnóstico mostra que as práticas pedagógicas desenvolvidas mostram mudanças de comportamento e a quebra de paradigmas, uma vez que o planejamento parte de verificação de objetivos, utilizam-se de vários métodos didáticos e a avaliação deixa de ser punitiva e passa a ser um processo.

Palavras-chave – Probabilidade e Estatística. Formação continuada de professores. Anos iniciais do Ensino Fundamental

PARTIAL RESULTS OF CONTINUING TRAINING ACTIVITIES IN A SCHOOL OF THE UBERABA MUNICIPAL SCHOOL NETWORK – MG

Abstract
In the context of the emphasis given to the study of probability and statistics in mathematics in the early years of elementary school, 1 from the National curricular parameters-NCPS (1988), and, now, on the basis of Common National Curriculum-BNCC (2017), the formation of teachers is necessary, both the initial continued. So, this article aimed to present partial results of the activities of continuing education of teachers of elementary school teachers January 1 municipal school of Uberaba/MG, to verify training needs in relation to thematic unit probability and statistics. It is of a qualitative approach, with bibliographical research, documentary and field, developing a process of formation of these teachers, educational intervention (school experiment), which will include study tasks, interviews, dialogues, discussions, productions. The theoretical fundaments are historical-Cultural theory and in authors who discuss the education ....

Keywords – Probability and statistics. Continuing teacher training. Early years of elementary school

Introdução

A Estatística tem papel fundamental como ferramenta de informação e comunicação no mundo atual e tem-se constituído como um grande desafio para a maioria dos alunos que está nas unidades escolares brasileiras, como também para os professores desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior. A linguagem gráfica está presente todos dias na vida das pessoas, seja na TV, no jornal, revistas, assim como os resultados de pesquisa, de jogos que envolvem o acaso, com isso o aprendizado da estatística se torna um instrumento de inserção social. Outro fato importante diz respeito ao prazer que os alunos sentem, quando são motivados nas atividades de estudo a compreender os conceitos, definições e até fazer as generalizações com suporte da estatística e com isto, o docente consegue promover com mais eficiência a apropriação do conhecimento.

Os conteúdos relacionados à literacia estatística começaram a ter uma presença maior no Ensino Fundamental, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e de forma mais forte na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental – BNCC (2017). Probabilidade e Estatística é um dos quatro eixos temáticos da Matemática no Ensino Fundamental, nesse documento.

Como professor da educação básica há mais de 15 anos, venho observando a importância do estudo de estatística e as dificuldades que os alunos possuem, seja nas análises e interpretação de tabelas e gráficos em jornais e revistas, como na resolução de questões do ENEM, passando pelos estudos de variabilidade, probabilidade e combinatória. Essas dificuldades nos levam a pensar sobre quais são os conhecimentos que os profissionais da educação devem ter para o desenvolvimento da “ literacia estatística ”.

> A Literacia estatística refere-se ao estudo de argumentos que usam a estatística como referência, ou seja, à habilidade de argumentar usando corretamente a terminologia estatística (...) inclui também habilidades básicas e importantes que podem ser usadas no entendimento de informações estatísticas. Essas habilidades incluem as capacidades de organizar dados, construir e apresentar tabelas e trabalhar com diferentes representações dos dados (...) também inclui um entendimento de conceitos, vocabulário e símbolos e, além disso, um entendimento de probabilidade como medida de incerteza. (CAMPOS; WODEWOTZKI; JACOBINI, 2011, p. 23)

Assim, o desenvolvimento da literacia estatística na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica se faz fundamental. A existência de um pensamento estatístico, que deve ser desenvolvido desde as séries iniciais, traz a necessidade de que os professores que atuam nesse nível tenham uma formação para o seu ensino. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC propõe que se deve promover, nos anos iniciais, a compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos e que o trabalho com probabilidade deve estar centrado no desenvolvimento da noção de aleatoriedade. Os alunos devem ser conduzidos a compreender que há eventos certos, impossíveis e prováveis, visto que é muito comum que as pessoas julguem impossíveis, eventos que nunca viram acontecer.

Então, nesse contexto, de ênfase na unidade temática Probabilidade e Estatística na BNCC, assim como nas avaliações sistêmicas em larga escala, podemos levantar alguns questionamentos: Os professores trabalham esses conteúdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Se sim, como são eles trabalhados? Quais são as suas dificuldades? Quais são as necessidades formativas dos professores em relação a esse eixo temático? Quais são as atividades de estudo de estatística presentes nos livros adotados na rede municipal de ensino? Quais são os conhecimentos de estatística previstos na BNCC? Esses questionamentos podem ser sintetizados na seguinte questão norteadora desta pesquisa: Quais são e quais poderiam ser as práticas pedagógicas dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, para desenvolver o pensamento estatístico e probabilístico?

A fundamentação teórica terá como suporte a Teoria Histórico Cultural, na qual o papel da educação é garantir o processo de humanização do homem, para a qual a apropriação dos elementos culturalmente estruturados se dá pela mediação de instrumentos, que acontece com a linguagem (instrumento simbólico básico de todos os grupos humanos) e com objetos (instrumentos concretos) é fundamental. Vygotski (1998) chama de internalização, essa reconstrução interna de uma operação externa, onde o professor é o mediador da relação da criança com o mundo.

Neste sentido dentre os objetivos específicos da pesquisa destacamos os que serão tratados neste trabalho: identificar dificuldades encontradas pelos professores em relação à unidade temática Probabilidade e Estatística; e traçar o perfil dos professores, participantes da pesquisa

Metodologia

Para atingir esses objetivos específicos, tratados neste trabalho, usamos uma abordagem quali-quantitativa. A pesquisa se desenvolve na perspectiva de uma pesquisa colaborativas, assim caracterizada por Ibiapina (2008, p. 114-115) afirma:

> [...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Foram convidados a participar todos os professores do Ensino Fundamental 1 da Escola Municipal José Geraldo Guimarães, escola pesquisada, e foram, de fato, participantes, aqueles que concordaram, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, totalizando 21 professores. A referida escola foi selecionada, porque, após vários contatos com algumas escolas, foi realizada uma visita pelo pesquisador à Casa do Educador, em Uberaba, espaço de formação continuada de professores, onde foi indicada a referida escola, por ser uma escola em que há um grande número de professores nesse nível, em vários turnos, o que permitiria conciliar a disponibilidade do pesquisador com a dos participantes.

Para traçar o perfil dos professores e levantar dificuldades em relação à temática Probabilidade e Estatística, foi utilizado um questionário com questões discursivas e objetivas, divididas em quatro blocos : A- perfil dos participantes, B- práticas pedagógicas desenvolvidas por você; C- técnicas de associação de palavras; D – sobre as fragilidades e dificuldades com relação às práticas pedagógicas.

Os dados assim obtidos sobre o perfil dos participantes foram tabulados e tratados através do software Microsoft Excel®. Os dados quantitativos foram analisados através de estatística descritiva.

Formação Continuada de Professores – o referencial teórico

Segundo Marcelo García (1999), o desenvolvimento profissional é muito mais que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal, a natureza das comunicações em uma escola ou em um distrito, os papéis e responsabilidades daqueles que pertencem à organização. O termo “conhecimento” pode referir-se às áreas do saber pedagógico, do saber-fazer e do saber por que, uma vez que isso significa os conhecimentos teóricos e conceptuais, os esquemas práticos de ensino e a justificação da prática. Assim, podem-se elencar quatro componentes para o conhecimento profissional dos professores: o conhecimento do conteúdo, o psicopedagógico, o didático do conteúdo e o do contexto.

Para Lopes (2003), o desenvolvimento profissional é um processo que salienta os aspectos que o professor pode desenvolver em função de suas potencialidades. Ocorre com base em um certo autodidatismo, em que ele procura, decide, projeta e executa um plano de formação. É nessa busca que melhora seu conhecimento, suas competências e/ou atitudes. Entretanto, esse autodidatismo precisa ser esclarecido, pois só há desenvolvimento profissional, quando o coletivo de professores se desenvolve e, não, apenas desenvolvimento de um professor, mesmo que a promoção da individualidade e da identidade de cada um seja necessária, como o afirma Hargreaves (1998, p. 185):

> [...] o desenvolvimento profissional destaca a combinação de processos formais e informais. O professor não é um objeto distante, mas torna-se o sujeito do processo de aprendizagem. É dada atenção ao conhecimento e aos aspectos cognitivos, porém, também às questões afetivas e de relacionamento. O objetivo não é a "normalização", mas a promoção da individualidade de cada professor.

A formação de professores deve ser um processo contínuo sem se preocupar com o nível de formação dos sujeitos pois por meio dela conseguimos uma transformação individual de conhecimentos, capacidades e atitudes que favorecem o todo, alunos, gestão e comunidade escolar medidos pelas avaliações internas ou externas como IDEB.

Cunha (2010), também, destaca que: "o termo **formação de professores** se instala como um elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes". Constitui-se num processo *de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo* que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas, como evolução, como continuidade de experiências, marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam. É resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. São eles que atribuem ou não sentido ao que fazem e ao que externamente recebem.

A formação continuada por meio de formação colaborativa tem importância como uma atividade sócio-histórico-cultural .A discussão dos dados aponta para a importância do processo reflexivo-crítico em lócus de formação contínua, visto que a organização do projeto e as formas de organização discursiva possibilitam um movimento de transformação de forma refletida para relacionar teoria e prática, criando contextos de ressignificação de sentidos e compartilhamento de significados como resultado do trabalho de formação.

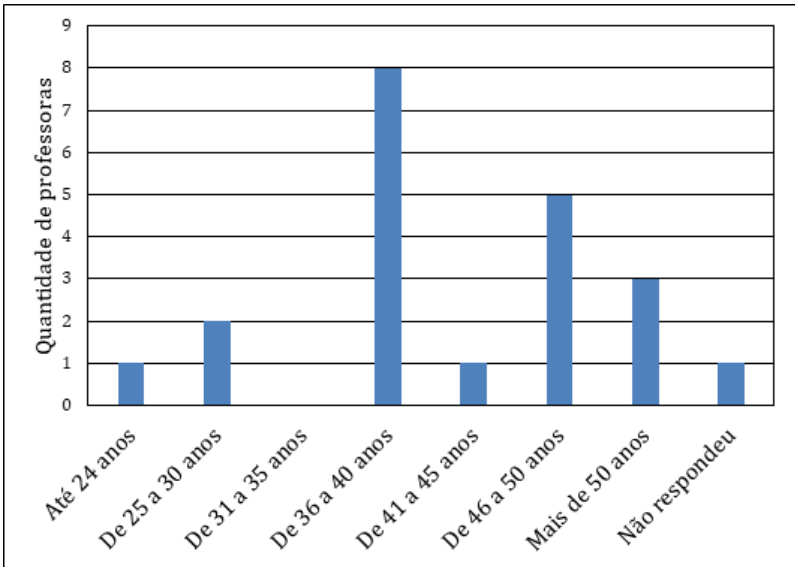
No primeiro momento de pesquisa colaborativa foi aplicado um questionário com o objetivo de se fazer um diagnóstico junto às professoras do ensino fundamental 1. O tempo de resposta foi em média entre 20 e 30 minutos.

Resultados do Levantamento

Na primeira parte do questionário, as questões solicitadas referem-se aos dados pessoais dos entrevistados, que permitiram levantar alguns elementos do perfil profissional das professoras que participarão da pesquisa.

Quanto à idade (Gráfico 1), pouco mais da metade do total de professores encontra-se na faixa dos 36 anos ou mais, o que indica que são professoras que estão há algum tempo no magistério ou realizaram a sua formação mais tardiamente. Em relação à situação profissional, constatou-se que mais de 65 % são contratadas, isto significa que muitas delas poderão encerrar seus contratos e terão que buscar trabalho em outra escola. Essa rotatividade interfere na sequência de trabalhos e/ou projetos desenvolvidos na escola, assim como afeta a vida profissional das professoras.

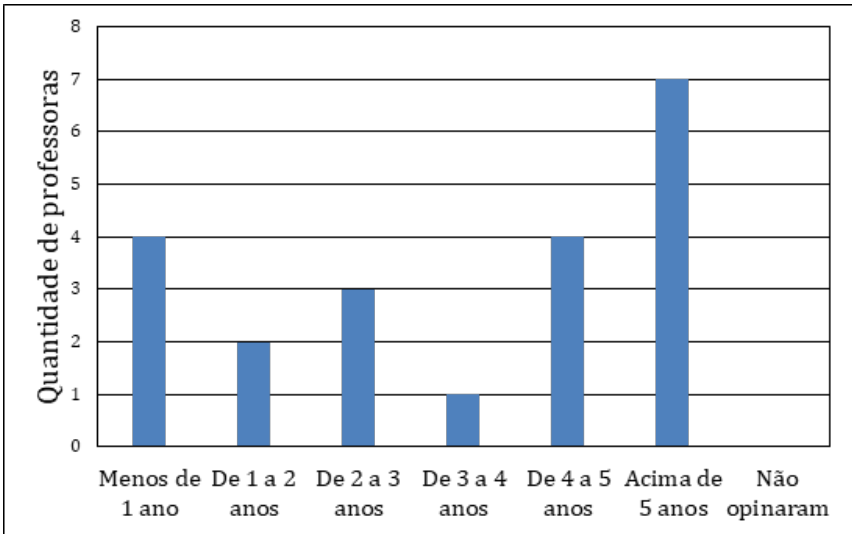
Gráfico 1 – Idade das professoras pesquisadas



Fonte: dados do questionário. Elaborado pelos autores

Existe uma diferença muito pequena das professoras que possuem Magistério comparado com as que tem formação em Pedagogia. O resultado que mostra que a maioria é contratada reflete diretamente no tempo de docência na escola (Gráfico 2), sendo que muitas delas sequer completam 4 anos de trabalho, na mesma escola.

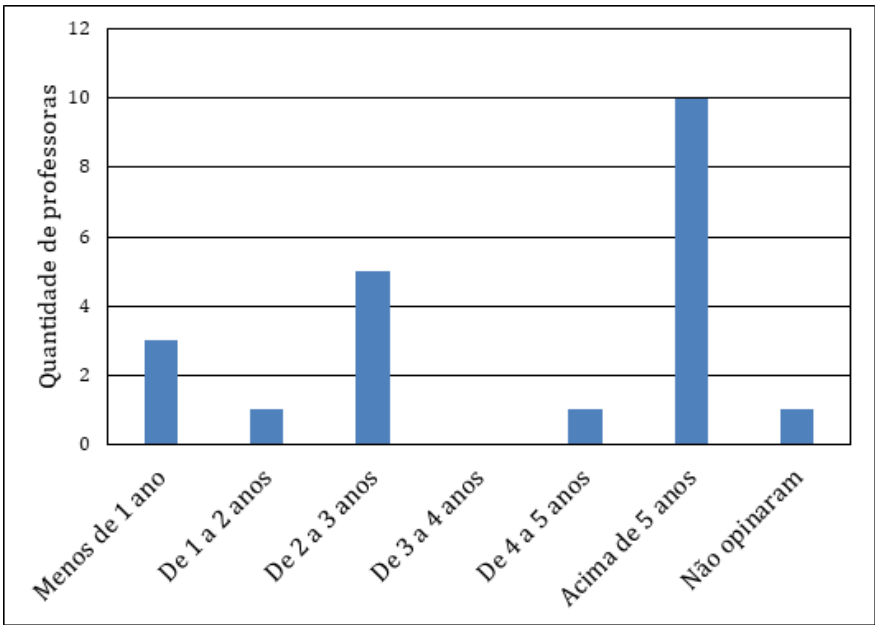
Gráfico 2 – Tempo de trabalho na escola como docente



Fonte: dados do questionário. Elaborado pelos autores

Em relação ao tempo de docência no ensino fundamental 1(Gráfico 3), 50 % delas possuem 5 anos ou mais e dividem-se entre o 1 º ao 5 º ano, estando a maioria trabalhando com o 3 º ano.

Gráfico 3 – Tempo de trabalho como docente do Ensino Fundamental 1



Fonte: dados do questionário. Elaborado pelos autores

Ao responderem sobre a participação em cursos de formação profissional, 81 % disseram que já participou ou participa dessa atividade. Em relação à profissão docente, 100 % delas se consideram satisfeitas, o que mostra que o professor da educação básica, apesar de condições de trabalho, às vezes, difíceis, encontra satisfação no que faz.

O segundo bloco do questionário, tratava das práticas pedagógicas desenvolvidas, questionando sobre o planejamento, didática e avaliação da aprendizagem. No que se refere ao planejamento, 72 % afirmaram que ele permite analisar se os objetivos foram alcançados, sendo que 24 % planejam por área de conhecimento e 4 % não têm hábito de realizar planejamento, pois relata que é professor de apoio. Neste caso, inferimos que as professoras relacionam o conceito de planejar a resultados.

A quase totalidade das entrevistadas utilizam mais de uma estratégia de ensino, registrando que elas poderiam marcar mais de uma resposta. Todas assinalaram aula expositiva com auxílio de quadro e giz, isto retrata que essa estratégia de ensino, ainda, é a mais utilizada.

Outro resultado interessante foi: quando perguntadas sobre quais são os objetivos da avaliação da aprendizagem que realizas na Educação Básica, 100 % marcaram: acompanhar o processo de aprendizagem do aluno para verificar o que ele aprendeu ou não. A outra alternativa era: aprovar ou reprovar o aluno, que não foi marcada. Fica evidente a mudança no conceito de avaliação que deixa de ser fim e se torna continuada, ou seja, processo, pelo menos no discurso.

Se, no resultado sobre procedimentos didáticos, tivemos a maioria dizendo utilizar mais de um método, o mesmo acontece, quando perguntadas sobre os instrumentos para avaliar. Porém, neste caso, as formas de avaliações que mais foram escolhidas são do tipo questões variadas,

também chamadas de mistas (questões abertas e fechadas). Fazendo uma relação dos procedimentos e os instrumentos de avaliação, podemos observar mudanças de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, visto que se verifica que as formas tradicionais ainda existem , más há uma tendência de diversificação estabelecida.

Na terceira parte do diagnóstico, foi feita uma técnica de associação livre de palavras na qual era proposta a escrita de três palavras que vêm à mente sobre o tema Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assinalando, em seguida, a que considerava mais importante e justificando a sua resposta. Por serem palavras, ou seja, questão aberta, houve uma diversificação de respostas. A maioria sem justificativas provavelmente pelo fato de as participantes não terem um domínio maior sobre o assunto , sendo que as mais citadas foram : “Aprendizagem”, “Conhecimento”, “Competências”, “Normas” . Ficou claro que o assunto está em evidência, mas a maioria ainda tem apenas noções do que seria a BNCC, pois as palavras que mais se repetiram fizeram parte da apresentação que o pesquisador apresentou em Power Point, em momento anterior ao do questionário sobre o tema.

Por fim, na quarta e última parte, foram perguntadas sobre as fragilidades e dificuldades na realização das práticas pedagógicas, planejamento, procedimento didático, avaliação e relação professor/aluno. Em todas perguntas desse bloco foram dados duas alternativas de resposta, não tenho dificuldades, e a segunda, apresento as seguintes dificuldades Os resultados mostraram que em todos os itens a maioria disse não ter dificuldade, e os que disseram ter dificuldades citaram indisciplina, progressão automática, resistência, alunos com necessidades especiais.

Considerações Finais

A partir dos referenciais teóricos, que se fizeram presentes no início deste trabalho, pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional docente acontece como um processo. Os resultados parciais, obtidos da aplicação do questionário-diagnóstico, mostram as necessidades de formação continuada, assegurando o diálogo com e entre os diferentes contextos implicados na prática pedagógica.

Os resultados também revelam a implicação das questões políticas administrativas, que acabam interferindo no resultado da aprendizagem do aluno. É o caso do tempo de docência na escola, da necessidade de continuar e aprofundar os estudos, já que muitas têm apenas a formação em curso de magistério.

As práticas pedagógicas desenvolvidas mostram mudanças de comportamento e a quebra de paradigmas, uma vez que o planejamento parte de verificação de objetivos, utilizam-se de vários métodos didáticos e a avaliação deixa de ser punitiva e passa a ser um processo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** 2ª versão. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil. Acesso em out., 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 de jul. de 2018.

_____. Ministério da Educação.Plano Nacional de Educação- PNE/ Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pne>. Acesso em 27 de jul. de 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática: Ensino de primeira a quarta série. Brasília:MEC/SEF, 1997.

_____ .Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental:** Matemática.Brasília, MEC/SEF, 1998.
GAL, I. Statistical Literacy: Meanings, Components, Responsibilities. In: BEMZIV, D., GARFIELD, J. The Challenge of Developing Statistical Literacy,Reasoning and Thinking. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht, 2005. p. 47-78.

GARCIA, Marcelo. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: _____ **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora. 1999, p.17-33; p. 136-145.
IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, UFPR, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LOPES, C.A.E. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil**. 2003. Tese(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LOPES, C.A.E. Literacia estatística e INAF 2002. In: FONSECA, M.C.F.R. (Org.). **Letramento no Brasil:** habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004. p. 187-197.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Plano Decenal Municipal de Educação: 2015-2024.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Vania Maria de Oliveira Vieira [1]
Marilene Ribeiro Resende [2]
Valeska Guimarães Rezende da Cunha[3]

[1]UNIUBE, vaniacamila@uol.com.br
[2]UNIUBE marilene.resende@uol.com.br
[3]UNIUBE, valeska.guimaraes@gmail.com

Agência de financiamento: FAPEMIG e CNPq

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo
Esta pesquisa apresenta como foco *a formação e o desenvolvimento profissional docente do professor iniciante no Ensino Superior*. Parte do princípio de que grande parte dos professores da educação superior não foi formada para a docência e chega à universidade sem formação pedagógica sistematizada. Caracterizada por uma pesquisa quanti-qualitativa, busca respaldo teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e na subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). Toma como objetivo geral compreender as RS dos professores iniciantes sobre formação e desenvolvimento profissional na Educação Superior. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário com questões abertas e fechadas e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Para as análises, além do respaldo da TRS, foram utilizados também os *softwares* EVOC e IRAMUTEQ. Inicialmente, participaram da pesquisa, 64 professores da UFU, UFTM e UNIUBE. Atualmente, com a ampliação da pesquisa, foi incluída a Universidad de Sancti Spiritus (UNISS) em Cuba. Os

resultados dessa última mostram que as dificuldades também se assemelham as demais instituições brasileiras – tanto o planejamento, quanto os procedimentos didáticos e a avalição da aprendizagem, ainda carecem de estudos para realizá-los. Faltam experiência e conhecimentos para a organização de um bom planejamento, condução da aula e aplicação de avaliações justas.

Palavras-chave – Desenvolvimento profissional, Docência universitária, Representações Sociais, Educação superior, Práticas pedagógicas.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION: CONTRIBUTIONS FROM SOCIAL REPRESENTATIONS THEORY

Abstract

This research focuses on the training and professional development of the beginning teacher in higher education. It assumes that most higher education teachers have not been trained for teaching and arrive at university without systematic pedagogical training. Characterized by a quantitative and qualitative research, it seeks theoretical and methodological support in Moscovici's Theory of Social Representations (2003) and in the sub-theory of Abric's Central Nucleus (2000). Its general objective is to understand the beginner teachers' SR on training and professional development in higher education. Data collection was performed through a questionnaire with open and closed questions and the Free Word Association Technique (TALP). For the analyzes, besides the support of the TRS, the software EVOC and IRAMUTEQ were also used. Initially, 64 teachers from UFU, UFTM and UNIUBE participated in the research. Currently, with the expansion of research, has been included the University of Sancti Spiritus (UNISS) in Cuba. The results of the latter show that the difficulties also resemble the other Brazilian institutions – both the planning, the didactic procedures and the assessment of learning, still need studies to realize them. Lack of experience and knowledge for the organization of good planning, conducting the class and applying fair evaluations.

Keywords – Professional Development, University Teaching, Social Representations, Higher Education, Pedagogical Practices.

Introdução

Esta pesquisa, que toma como foco *a formação e o desenvolvimento profissional docente do professor iniciante no Ensino Superior*, integra a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Integra também o CIERS-ed - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas.

Nos últimos anos, a docência no ensino superior e o desenvolvimento profissional dos professores que nela atuam têm sido motivo de preocupação de diversas instituições e de pesquisadores que tratam desse tema.

Dentre esses estudiosos destacam-se: Cunha (2006, 2013), Marcelo Garcia e Vaillant (2012), Ramalho e Nuñez (2014), Charlot (2005, 2013), Tardif & Lassard (2005), Gatti (2004, 2013), Contreras (2002), Pimenta & Anastasiou (2002), Sacristán (2002), Zabalza (2002), Altet (2001), André et al. (2001), Beillerot (2001), Schön (2000), Nóvoa (2000), Zeichner (2000), Masetto (1998, 2013), Giroux (1997), Powaczuk, (2012), Severino (2007) e outros.

O professor iniciante, o processo de formação continuada, o desenvolvimento profissional, o exercício da docência, a relação com o saber, o papel da pesquisa, o professor reflexivo, a identidade profissional, práticas pedagógicas, dentre outras temáticas, constituem aspectos estudados por esses autores. Para Masetto (2013), grande parte dos professores do ensino superior não foram formados para ser educadores, chegam à universidade sem nenhuma formação pedagógica.

Assim, esse estudo, corroborando Masetto (2013) parte do princípio de que a maioria dos professores da educação superior não foram formados para exercerem à docência. Portanto, a problemática que se anuncia diz respeito ao seguinte questionamento: quais as representações sociais dos professores iniciantes sobre formação e desenvolvimento profissional docente?

Inicialmente, participaram da pesquisa 64 professores, sendo 20 da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 23 da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e 21 da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Atualmente, com a ampliação da pesquisa, após ter sido aprovada pela FAPEMIG 02/2018 – Programa Pesquisador Mineiro – PPM XII, foram incluídas as IES: Universidad de Sancti Spiritus (UNISS) em Cuba e a Universidade de Sorocaba (UNISO). É sobre a primeira que iremos discutir nesse trabalho.

Apresenta como objetivo geral, identificar e compreender as representações sociais dos professores iniciantes sobre *formação e desenvolvimento profissional docente* na educação superior. E como objetivos específicos:

a) Realizar um estudo teórico-bibliográfico relativo às temáticas: formação e desenvolvimento profissional docente na educação superior; práticas pedagógicas; e Teoria das Representações Sociais.
b) Conhecer o perfil socioeconômico-cultural dos participantes da pesquisa.
c) Identificar as representações sociais dos professores da educação superior, sobre *formação e desenvolvimento profissional docente*, construídas por eles.
d) Identificar e analisar o núcleo central das representações sociais dos professores sobre a *formação e desenvolvimento profissional docente.*
e) Mapear as dificuldades ou fragilidades, com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, a partir da identificação das representações sociais sobre formação e desenvolvimento profissional.
e) Discutir e refletir as representações sociais identificadas sobre formação e desenvolvimento profissional docente da educação superior, a partir de experiências formativas em encontros de grupos focais.

Quanto a metodologia, esse estudo é caracterizado por uma pesquisa quanti-qualitativa, descritiva, com respaldo teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da subteoria do Núcleo Central de Abric (2000).

Participaram da pesquisa 20 professores iniciantes da Universidad de Sancti Spiritus (UNISS) em Cuba. Os dados referentes à identificação das representações sociais foram coletados a partir de um questionário que continha questões abertas e fechadas e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).

Embora essa pesquisa encontra-se, ainda, em desenvolvimento, alguns resultados já podem ser discutidos, relativos as dificuldades e fragilidade dos professores iniciantes na Educação Superior. Estas dificuldades e fragilidades foram identificadas a partir das práticas pedagógicas realizadas por eles. E para o processo de análise, os resultados foram organizadas em quatro categorias: a forma como o professor planeja o seu conteúdo; a escolhe dos procedimentos didáticos; a avaliação da apendizgem; e a relação professor-alunos**.** Para discussão e reflexão dessas necessidades, posteriormente, serão realizadas entrevistas de grupo focal, na perspectiva de experiência formativa, com os docentes que aceitaram participar desta etapa.

Sobre a teoria das representações sociais e subteoria do núcleo central: o referencial teórico-metodológico adotado

A Teoria das Representações Sociais surgiu na década de 1960, foi criada por Serge Moscovici e teve uma forte influência de Emile Durkheim (2004) sobre as representações coletivas, porém com algumas diferenças.

> Para Durkheim (1898), as representações são coletivas, permanentes, tradicionais, amplamente distribuídas, ligadas à cultura, transmitidas lentamente por gerações. Para ele, o fenômeno social não depende da natureza pessoal dos indivíduos. Já para Moscovici (1961), as representações são sociais, dinâmicas, típicas de culturas modernas, espalham-se rapidamente por toda a população, possuem curto período de vida. Para ele, o indivíduo tem um papel atuante e particular na construção das representações sociais. (VIEIRA e RESENDE, 2013, p. 149).

Ora, entende-se, aqui, que a representação coletiva, ao ser substituída por representação social, deixa de ser um conceito que explica o conhecimento e crenças de um grupo para se tornar um fenômeno que exige explicação e que produz conhecimento.

Nas palavras de Jodelet (2001, 22), discípula de Moscovici, a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Sobre isso, Abric (1994) acresce que essa teoria pode ser entendida como produto e ao mesmo tempo como processo de uma atividade mental. Abordada como produto, volta-se para conteúdos que dizem respeito ao conhecimento do senso comum. Esse conhecimento, segundo Crusoé (2004, p. 107), possibilita “aos sujeitos interpretarem o mundo e orientarem a comunicação entre eles, na medida em que, ao entrarem em contato com um determinado objeto, o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos”.

Quanto a ser abordada em termos de processo, “consiste em saber como se constroem as representações, como se dá à incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais” (CRUSOÉ, 2014, p. 107). Para isso, estudos que empregam essa teoria utilizam dois processos para identificar e compreender a construção das representações sociais. São eles: a ancoragem e a objetivação.

O processo de ancoragem procura classificar, encontrar um lugar, dar nome a alguma coisa desconhecida. É tornar o não-familiar em familiar. Ora, temos dificuldades de aceitar o estranho e o diferente, o que nos é percebido como “ameaçador”. E, ao nomeá-lo, podemos falar, comunicar, refletir, avaliar e assim, representá-lo no nosso mundo familiar. Segundo Moscovici (2004), ao classificarmos um fenômeno e dar nome a ele somos capazes de imaginá-lo e de representa-lo. Assim, ao nomear, dizer que é isso ou aquilo, tiramos o fenômeno do anonimato e da possibilidade de ser ameaçador.

Já a objetivação, pode-se dizer que é um processo mais atuante do que a ancoragem, pois busca relacionar o nome, o conceito a uma imagem. E, nesse sentido, o saber deixa de ser apenas uma cópia da realidade, descobre-se aqui a qualidade icônica de uma ideia.

A soma desses dois processos, ancoragem e objetivação, resulta em imagens, saberes, linguagens, gestos, ações necessárias para superar o desconforto pelo desconhecido, o não familiar.

Para compreender melhor as representações sociais, faz-se necessário saber quais as suas funções. Segundo Abric (2000, p.28), são elas:

> 1) Função de saber: nos permite compreender a realidade, facilitando a comunicação;
>
> 2) Função identitária: possibilita a proteção da especificidade dos grupos, definindo a identidade e exercendo papel de suma importância no controle social;
>
> 3) Função de orientação: direciona os comportamentos, as práticas sociais, adequando-os às várias situações. Opera como seleção e filtro de informações;
>
> 4) Função justificadora: possibilita, posteriormente, explicar e justificar as condutas e tomadas de decisão dos atores.

Com relação à subteoria do Núcleo Central, desenvolvida por Abric (2000), é importante compreender que ela parte da ideia de que as representações sociais são conjuntos organizados e estruturados a partir de um núcleo central e do sistema periférico.

Para Abric (2000), o núcleo central diz respeito às representações construídas a partir de condições históricas, sociológicas e ideológicas particulares de um determinado grupo social, isto é, representações construídas pelo grupo em função do sistema de normas ao qual o próprio grupo está sujeito. Esse núcleo é estável, coerente, consensual e historicamente definido, e “será na representação o elemento que mais vai resistir à mudança. [...] toda modificação no núcleo central conduz a uma transformação completa da representação” (ABRIC 1994, *apud* SÁ 1996 p.70). Acrescenta ainda que é a definição ou a identificação do núcleo central de uma representação que possibilita o estudo comparativo entre duas ou mais representações.

Já os elementos periféricos dizem respeito às adaptações individuais dessas representações, em função da história de vida de cada membro do grupo. Constituem o complemento indispensável do sistema central do qual dependem. São flexíveis e suportam as contradições. Enquanto o sistema central é essencialmente "normativo", orientado para a avaliação ou julgamento, o sistema periférico é "funcional", isto é, está ligado à ação; o que significa dizer que é em consequência dele que a representação pode se "ancorar" na realidade do momento. Sua função principal é a "concretização" do sistema central com o objetivo de tomada de posição, sendo determinado pelas características do "contexto imediato". Tal fato significa que o sistema periférico é mais sensível ao momento presente, é ele que vai captar os novos dados ou acontecimentos capazes de colocar em questão o núcleo central, bem como permitir, através de sua elasticidade, a integração das variantes individuais, ligadas às experiências pessoais vividas pelo sujeito. O núcleo central está assim constituído por determinações absolutas ou incondicionais, enquanto os elementos periféricos envolvem determinações condicionais. (ABRIC, 1994).

Práticas pedagógicas docentes no ensino superior: o que dizem os autores

Nesse estudo consideramos como práticas pedagógicas: o planejamento; os procedimentos didáticos; a avaliação da aprendizagem; e a relação professor-aluno.

Referindo-se às práticas pedagógicas docentes, Masetto (2000, p. 11) alerta que "o exercício da profissão docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias". Para esse autor, não basta ter um amplo conhecimento específico do conteúdo que leciona, é preciso também saber ensinar.

Pimenta (2010, p. 16) corrobora com Masetto (2000) quando mostra que a docência no ensino superior exige outras competências além de um conhecimento específico.

> [...] é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos.

Com relação ao **planejamento educacional,** uma das práticas pedagógicas investigadas nessa pesquisa, segundo Gandin (1983, p. 22), um clássico autor brasileiro, planejar é sobretudo elaborar, executar e avaliar o processo educativo. Nas suas palavras é:

> a) [...] transformar a realidade numa direção escolhida.
>
> b) [...] organizar a própria ação.
>
> c) [...] implantar "um processo de intervenção da realidade".
>
> d) [...] agir racionalmente.
>
> e) [...] dar clareza e precisão à própria ação [...].
>
> f) [...] explicitar os fundamentos da ação do grupo.

> g) [...] pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação.
>
> h) [...] realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal.
>
> i) [...] realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver... se isso for essencial (importante).

Nesta mesma linha de pensamento, Sant'anna *et al.* (1989, p. 14) traz também outra definição clássica de planejamento. Para as autoras, o planejamento educacional: "[...] é um processo contínuo que se preocupa com o 'para onde ir' e 'quais as maneiras adequadas para chegar lá".

Quanto aos **procedimentos didáticos (estratégias de ensino)**, Farias *et al.* (2011, p. 137) as consideram "como andaimes didáticos que, vinculados aos fins educativos, possibilitam maior interação do professor com os alunos e destes com o conhecimento". Afirmam, ainda, que a escolha das estratégias deve considerar, além dos fins educativos "a adequação ao conteúdo programático, as características dos alunos, aos recursos materiais e ao tempo disponível para o estudo" (FARIAS *et al.,* 2011, p. 140).

Farias *et al.* (2011, p. 141), a partir dos estudos de Veiga (1993), Masetto (2003), e Anastasiou (2004), identificaram variadas estratégias de ensino, como: debate, estudo de caso, pesquisa, dramatizações, seminários, estudo de textos, júri simulado, simpósio, painel, fórum, oficinas, estudo do meio, trabalhos de grupo, portfólio, mapa conceitual, discussões em meios informatizados, dinâmicas de grupo, tempestade mental, estudo dirigido e exposição oral.

No que diz respeito à **avaliação da aprendizagem**, segundo Libâneo (2013, p. 216), "a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem". Acresce também que avaliação deve ser reconhecida como um momento de reflexão sobre o nível de qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tanto por parte do professor quanto do aluno.

O conceito de avaliação para Masetto (2003, p. 105) também comunga com as ideias de Libâneo (2013) quando mostra que a avaliação é: "[...] a capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem, buscando informações (*feedback*) que ajudem os alunos a perceber o que estão aprendendo, o que está faltando, o que merece ser corrigido [...]".

Quanto à **Relação professor-aluno,** outra prática pedagógica investigada nesse estudo, nos dizeres de Libâneo (2013, p. 274), ela configura-se como um aspecto fundamental da organização da situação didática. Para ele, essas relações, ou seja, "as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula faz parte das condições organizativas do trabalho docente". Dois aspectos dessa relação podem ser observados: o aspecto cognoscitivo e o aspecto socioemocional. O primeiro diz respeito às formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas a serem realizadas. O segundo refere-se às relações pessoais que são estabelecidas entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis para o trabalho docente.

Para Leite e Tassoni (2002), vivemos outra época em que a preocupação que se tinha com o “o que ensinar” (os conteúdos das disciplinas), começa a ser dividida com o “como ensinar” (a forma e as maneiras, os modos). Para as autoras, “a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor” **(**Idem p. 129). O afeto é indispensável na atividade de ensinar, as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem.

As dificuldades e fragilidades dos participantes com relação a realização das práticas pedagógicas

As dificuldades e fragilidades dos professores com relação as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, no Ensino Superior, foram organizadas a partir de quatro categorias:

a) Quanto ao planejamento das aulas
b) Quanto aos procedimentos didáticos de ensino
c) Quanto à avaliação da aprendizagem
d)Quanto à relação professor-aluno

a) Quanto ao planejamento das minhas aulas

Para esse grupo de professores iniciantes, da Universidad de Sancti Spiritus (UNISS) em Cuba, as dificulddaes e fragilidades com relação a realização do planejamento das aulas no Ensino Superior, estão presentes, sobretudo, na falta de experiência com a docência, embora tenham conciência de que o importante é planejar de modo que o aluno aprenda, como pode ser observado nas afirmativas:

> *Só tenho dificuldades na metodologia estabelecida porque é um formalismo, o importante é que o aluno aprenda. (CUBA09)*
>
> *Tenho dificuldades porque sou nova e preciso de muito estudo e experiência para melhorá-los. (CUBA11).*
>
> *Eu considero que me falta muita experiência. (CUBA12).*

Sobre essa dificuldade e fragilidade, os resultados da pesquisa de Coelho (2009, p. 6) mostram que:

> Os docentes sentem falta de uma formação pedagógica específica para o ensino superior e reconhecem a necessidade de continuar a formação na pós-graduação. Além disso, indicam como problemas ou desafios, entre outras questões, a necessidade de: vencer a insegurança que a falta de experiência gera; desenvolver uma autonomia docente; administrar melhor o tempo na sala de aula; dedicar mais tempo ao preparo de aulas; aprender a lidar com a heterogeneidade e diversidade dos alunos que chegam hoje aos bancos escolares, e com salas de aula numerosas; superar dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem e, ainda, a necessidade de dialogar com os pares para compartilhar experiências e aprendizagens.

b) Quanto aos procedimentos didáticos de ensino que utilizo (tipo de aula)

No que diz respeito as dificuldades e fragilidades referentes a utilização de procedimentos didáticos em sala de aula, o grupo de professores iniciantes no Ensino Superior de Cuba destaca:

> Me custa trabalhar desenvolvendo um bom seminário. (CUBA02).
>
> Tenho dificuldades para trabalhar a estrutura concreta que deve ter a aula de ensino, porque a minha formação não foi pedagógica. (CUBA11)
>
> Falta de experiência e métodos de ensino: livros de textos para elaboração do próprios de materiais. (CUBA12).
>
> Não contamos com os meios necessários para realizar muitas atividades. Se não se conta com meios para realizar as atividades não se realiza o ensio com a qualidade necessária. (CUBA14).
>
> Nem sempre escolho bem os procediemntos, ainda me faltam conhecimentos. (CUBA18).

Como pode ser observado nas afirmações dos participantes, as dificuldades e fragilidades não estão relacionadas somente com a falta de experiência na docência, mas, também na carência de referenciais teóricos (livros), que possam subsidiar os estudos, além da falta de instrumentos didáticos.

Nicola e Paniz (2016, p.360), sobre a utilização do livro didático, mostra que, embora esse instrumento possa gerar nos alunos e professores uma certa dependência, "quando utilizado de modo reflexivo e organizado, como um apoio e não como recurso exclusivo, o livro didático pode ser um bom aliado para o professor".

c) Quanto à avaliação da aprendizagem

As dificuldades e fragilidades relativas a avaliação da aprendizagem, para esse grupo de professores iniciantes, tem relação, não apenas coma a falta de sistematicidade para realizá-las de forma justa, mas também com o processo ensino-aprendizagem. Para esses professores realizar uma aula com talento ainda é difícil. É o que podemos constatar nas afirmações:

> Como realizar uma aula com tamento. (CUBA11).
> Dificuldades em realizar avaliações justas. (CUBA14).
> Falta de sistemáticidade. (CUBA18).

A avaliação da aprendizagem, para autores brasileiros, também tem sido uma prática pedagógica difícil, como mostra Vieira (2002, p. 1)

> Nos últimos tempos, mais precisamente na última década, ocorreu uma série de mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, resultando em repercussões importantes no campo das práticas das avaliações escolares. [...] a concepção de saber como acumulação descontextualizada de informação, do ensino apenas como transmissão de mensagens codificadas, e de aprendizagem como repetição escrita do conteúdo transmitido pelo professor e pelo material didático não têm mais lugar em propostas de educação que levem o ensino a sério. O saber não pode mais ser considerado como algo estático, e muito menos ser exclusividade da escola. É muito grande o volume de informações que ocorrem e são difundidas com rapidez a cada momento pelos meios de comunicação.

d) Quanto à relação professor-aluno

Já com relação a essa prática pedagógica não houve nenhum registro ou dados que indiquem dificuldades ou fragilidades dos professores. Essa ausência de dados podem indicar, não só, que essa prática tem sido desenvolvida de modo harmonioso, como também a necessidade de uma investigação mais específica sobre ela. Até mesmo porque trata-se de uma cultura diferentes do Brasil e o modo como as relações são estabelecidas no contexto escolar, também podem ser diferentes.

Considerações finais

Esse estudo, considerando que grande parte dos professores da educação superior não foi formada para a docência e chega à universidade sem formação pedagógica sistematizada, realizou uma investigação que buscou identificar e compreender as representações sociais dos professores iniciantes do Ensino Superior. Inicialmente a pesquisa foi realizada em três universidades do Triângulo Mineiro, UFU, UFTM e UNIUBE e posteriormente na Universidad de Sancti Spiritus (UNISS) em Cuba. É sobre essa última que trata esse estudo.

Os resultados da pesquisa referentes as três universidades do Triangulo Mineiro (UFU, UFTM e UNIUBE), mostram que as dificuldades e fragilidades dos professores com relação as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, no Ensino Superior, foram organizadas a partir de quatro categorias:

e) Quanto ao planejamento das aulas: centra-se, principalmente na dificuldade de elaborar planejamento de ensino integrado.
f) Quanto aos procedimentos didáticos de ensino: demostram necessidade de conhecer novos procedimentos que possam motivar os alunos para os estudos.
g) Quanto à avaliação da aprendizagem: dificuldades para construir instrumentos de avaliação a partir de uma concepção formativa.
h) Quanto à relação professor-aluno: diz respeito ao acompanhamento psicoemocional contínuo dos estudantes.

Já os resultados referentes aos dados coletados na Universidad de Sancti Spiritus (UNISS) em Cuba, embora os participantes não registraram nenhuma dificuldade ou fragilidade quanto a relação professor-aluno, as demais práticas pedagógicas (planejamento, procedimentos didáticos e avalição), apresentam semelhanças com as do Brasil.

Para os professores cubanos iniciantes na Educação Superior, as dificuldades e fragilidades quanto ao planejamento da aula e escolha dos procedimentos didáticos, residem, principalmente, na falta de experiência com a docência. No que refere a avaliação da aprendizagem sentem dificuldades para avaliarem de forma justa.

De posse desses dados, assim como ocorreram com os resultados das IES do Triângulo Mineiro, será também realizado grupos focais para discussões e reflexões sobre as dificuldades e fragilidades dos professores identificadas.

Referências

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. Paredes (org.),

OLIVEIRA, D. C. (org). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 2000.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Processo de Ensinagem na Universidade:** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC. Editora Univille. 2003.

COELHO, Emília Aparecida Durães. **Docência no ensino superior:** dilemas e desafios do professor iniciante. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2009.

CRUSOÉ, Nilma Margarida. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S.l.], n. 2, set. 2014. ISSN 2359-246X. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 30 ago. 2019.

DURKHEIM, É..**Da divisão do trabalho social**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FARIAS, I. M. S. [et al.]. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1983.

JODELET, D. As representações sociais um domínio em expansão. In: _____. (Org.) **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ,2001.

LEITE, S. A. S; TASSONI, E. C. M. "A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor". In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (Org**.). Psicologia e formação docente:** desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2ª ed. Campinas; SP.Ed. Papirus, 2013.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente***, 3*(3), 2010. 11-49.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus. 2000, p. 133-173

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social**.** 2ª ed. Petrópolis/RJ:Vozes.2003.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016. ISSN 2525-3476.

SANT'ANNA, F. M. *et al*. **Planejamento.** *Planejamento de ensino e avaliação*. 11 ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

VIEIRA, V. M. O; RESENDE, M. R. Representações Sociais e Grupo Focal: um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em EAD. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro/ Vol. 23, n.43/ p. 145-168/ Mai-Ago. 2013.

VIEIRA, V. M.O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicol. esc. educ.**, Campinas , v. 6, n. 2, p. 149-153, dez. 2002. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000200005&lng=pt&nrm=iso. acessos em 30 ago. 2019.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL ORIENTADA A LAS HABILIDADES DIRECTIVAS DE LOS PROFESORES DE INICIACIÓN DEPORTIVA

Asneydi Daimi Madrigal Castro [1]
Asneyda Dayaní Madrigal Castro[2]
Miguel Ángel Rodríguez Ravelo[3]

[1]Institución: Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez. Cuba. asneydi@uniss.edu.cu
[2]Institución: Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez. Cuba. asneyda@uniss.edu.cu
[3]Institución: Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez. Cuba. miguelangel@uniss.edu.cu

Sin financiamiento

GT: 03 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumen
El proceso de formación continua del profesional juega un importante papel la superación, como una de las vías más efectiva para dotar a los profesionales de una cultura científica, tecnológica y contribuir a la mejora de sus capacidades y habilidades. La presente investigación tiene como objetivo proponer una estrategia de superación profesional dirigida a los profesores de iniciación deportiva escolar en deportes con pelota del municipio de Sancti-Spíritus para el perfeccionamiento de las habilidades directivas. Se identifican carencias teóricas y prácticas en cuanto a las habilidades directivas lo que conduce a que no logren una adecuada comunicación en sus colectivos. Además, estas carencias no permiten que se aproveche la creatividad y la iniciativa de los alumnos; no fomentan el trabajo en equipo, carezcan de pensamiento estratégico y hayan alcanzado una calificación de regular como líder lo que precisa la necesidad de superarse en habilidades directivas. La estrategia de superación

profesional diseñada se distingue por ser transformadora bajo un enfoque participativo, con una perspectiva teórica y práctica de las acciones de superación encaminadas a resolver los problemas detectados durante el diagnóstico y contribuir al perfeccionamiento de las habilidades directivas.

Palabras Claves – Superación Profesional. Habilidades directivas. Estrategia de superación.

STRATEGY OF PROFESSIONAL OVERCOMING ORIENTED TO THE DIRECTING SKILLS OF SPORTS INITIATION TEACHERS

Abstract
The process of the professional's continuous formation plays an important paper the improvement, like one of the most effective roads to endow the professionals of a scientific, technological culture and to contribute to the improvement of its capacities and abilities. The present investigation has as objective to propose a strategy of professional improvement directed to the professors of school sport initiation in sports with ball of the municipality of Sancti-Spíritus for the improvement of the directives abilities. There were identified theoretical and practical lacks relative with the directive abilities, what drives to that those lacks don't achieve an appropriate communication in its communities. These lacks do not also allow it to take advantage of the creativity and the initiative of the students; do not foment the work in team, lack of strategic thought and have reached a qualification of regulating as leader what specifies the necessity to be overcome in directive abilities. The strategy of designed professional improvement is distinguished to be low transformative a focus participatory, with a theoretical perspective and practice of the improvement actions guided to solve the problems detected during the diagnosis that contribute to the improvement of the directive abilities.

Keywords – professional improvement, directive abilities, improvement strategy.

Este milenio se caracteriza por una dinámica sorprendente de cambios y progresos en las más diversas ramas del saber. El profesional del siglo XXI debe estar muy bien preparado para poder enfrentarse a una realidad que le impone amplios y vertiginosos niveles de información y conocimientos, en la misma medida que le exige un pensamiento propio y rápida capacidad de asimilación e innovación; todo ello, demanda un proceso de formación permanente que le permita asumir desde una posición digna el contexto social y laboral donde se desenvuelve.

En ese proceso de formación continua del profesional juega un importante papel la superación, como una de las vías más efectivas para dotarlo de una cultura científica, tecnológica y humanística, contribuir a su desarrollo personal equilibrado, a la mejora de sus capacidades, habilidades, a la autoestima, la autodeterminación, la sensibilidad ética y estética; así como, al fortalecimiento del sentido de responsabilidad y competencia para estar en condiciones de incorporar las transformaciones actuales y venideras como indispensables de su ser y quehacer. Autores como Bernaza (2004), (2013), Portuondo (2012), Milián (2014) y Añorga (2014) coinciden que la superación es un proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades que viene dado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad.

Actualmente, las organizaciones deportivas se enfrentan a un escenario más complejo. La influencia del escenario mundial, trae consigo la tras nacionalización deportiva; se destaca la macro organización mundial, la conversión del deporte en una de las principales industria del espectáculo, la intensiva y extensiva aplicación de la ciencia y la tecnología, el papel protagónico, cada vez mayor, de las grandes corporaciones y la aceptación social e institucional indiscutible e incuestionable del deporte, está provocando el valor de poseer profesionales preparados.

Las circunstancias en que se desarrolla el deporte contemporáneo resulta de vital importancia para mantener altos resultados, formar y conducir equipos que mantengan alta moral y motivación a toda prueba; ello no será posible si no se cuenta con un profesor deportivo que sea proactivo; es decir, que logre anticiparse a lo que va a suceder, que cuente con una visión más estratégica y que sea capaz de conformar e integrar equipos para cumplir sus objetivos, es decir tener habilidades directivas.

Las habilidades directivas pueden formarse o desarrollarse en todo aquel que dirige una organización o un proceso, estas se pueden presentar de forma interdependiente o integrada, ya que al pretender la eficiencia conlleva varias habilidades y el mejor camino para lograr los objetivos y una interacción efectiva entre ellas. Es decir, las habilidades directivas se relacionan e integran en el proceso de dirección que se desarrolla.

Las habilidades directivas es un término que ha sido tratado por: Whetten (2005), Huerta (2006), Madrigal (2009), Barba (2011), Hernández (2015), entre otros, que conceptualizan y clasifican dichas habilidades. La investigadora coincide con Gallego (2011) cuando refiere que las habilidades directivas son aquellas habilidades necesarias para manejar la propia vida así como las relaciones con otros. Es el arte de supervisar y dirigir personal para el logro y cumplimiento de los objetivos.

Los autores sobre el tema tratan de identificar las habilidades directivas fundamentales para una dirección eficaz y en su mayoría coinciden en que la comunicación, el liderazgo, la motivación, el pensamiento estratégico, la creatividad, toma de decisiones, trabajo en equipo, la administración del tiempo son algunas de las habilidades indispensables para lograr eficientemente las metas.
En toda actividad humana se deben potenciar ciertas habilidades, como por ejemplo el proceso de la iniciación deportiva escolar, que le permitan al profesor integrar los recursos técnicos, humanos y materiales encaminados hacia un objetivo, es decir, necesitan desarrollar, adoptar, aprender y perfeccionar sus habilidades directivas para enfrentar con calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje de su deporte.

Un profesor deportivo no solo debe tener conocimientos de los deportes como la mayoría creen, sin saber que con una mala gerencia en su trabajo perjudica al colectivo, teniendo como consecuencia una series de factores en contra, por tal motivo se concibe al profesor deportivo como el máximo responsable del grupo deportivo y director del mismo durante el proceso de enseñanza aprendizaje y competición, por lo que debe poseer una determinada formación para desempeñar las habilidades directivas de manera óptima.

Investigaciones tales como: Las habilidades directivas para el mejoramiento del desempeño profesional de directivos en las organizaciones deportivas de base, de Tania Ivette Hernández Echevarría (2015), y Estudio del conocimiento de las habilidades directivas en los profesores de la iniciación deportiva escolar de deportes de combate de Yaneiri Prieto Alonso (2015) constituyen antecedentes de la presente investigación, las cuales tratan aspectos relacionados con la temática objeto de estudio.

La información generada en dichas investigaciones confirma que un profesor deportivo puede ser un buen comunicador, pero si no tiene un enfoque estratégico, su impacto será limitado. Para ser efectivo en el manejo de conflictos y en el trabajo en equipo debe saber escuchar y transmitir en forma convincente sus ideas. Podrá concebir estrategias muy consistentes, pero si no sabe liderar y motivar a los alumnos, es difícil que logre buenos resultados en su actividad tal como sucede con los profesores de iniciación deportiva escolar en deportes con pelota del Municipio de Sancti Spíritus.

Estas limitaciones se orientan a las habilidades de: trabajo en equipo, comunicación, delegación de autoridad, liderazgo, la administración del tiempo y la creatividad. Tales dificulatades se manifiestan a partir de la expresión de regularidades en la actuación de profesores de iniciación deportiva escolar en deportes con pelota, como las que a continuación se precisan: la poca utilización del trabajo en equipos; limitaciones para seleccionar alternativas de soluciones viables y aplicables al contexto en que se presentan; dificultades en la determinación de objetivos de trabajo en correspondencia con las prioridades del centro; así como, limitaciones en el manejo de posibles conflictos y en la atención diferenciada a cada docente.

De este análisis se deriva como objetivo general: proponer una estrategia de superación profesional dirigida a los profesores de iniciación deportiva escolar en deportes con pelota del municipio de Sancti Spíritus para el perfeccionamiento de las habilidades directivas.

La metodología empleada asume, como criterio, una concepción sistémica de la investigación, dando lugar a una propuesta flexible como alternativa de solución, susceptible a comprobación científica; se emplean los siguientes métodos y técnicas de la investigación científica: el método analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el histórico-lógico, la observación participante, el análisis de documentos y como técnicas la encuesta y dinámicas grupales.

Resultados del diagnóstico sobre el estado actual del desarrollo de las habilidades directivas de los profesores.

Resultados de la encuesta a los profesores

Al indagar con los profesores si ellos conocían qué son las habilidades directivas solamente el 17.3 % plantea que las conocen, el 29.8 % que tienen una idea y el 52.9 % que las desconocen, lo cual se corrobora al preguntarles que mencionaran algunas de las habilidades directivas que debe tener un profesor y resulta que 46.3 % refiere al menos una de ellas, dentro de las habilidades reconocidas por los investigados se encuentran: el trabajo en equipo, la motivación, la comunicación y la toma de decisiones, lo que resulta insuficiente si se tiene en cuenta que dentro de la clasificación dada por los diferentes autores existen más de 11 habilidades directivas; por otra parte el 53.7 % de los investigados no aluden ninguna.

Otro de los aspectos analizados es que los investigados indicaran las cinco habilidades que consideran más importante, según el orden de prioridad, para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje del deporte y resultan las siguientes: la solución de conflictos, el pensamiento estratégico, la comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo.

Con respecto a los resultados de la autoevaluación de los profesores acerca del nivel de desarrollo de las habilidades directivas predomina la evaluación de: tengo muy poco desarrollada esa habilidad, sobre todo en las habilidades de negociación, abierto al cambio, creatividad y administrar el tiempo; lo que coincide con Whetten(2005) cuando plantean que entre las habilidades que se deben poseer se encuentran las de: supervisión, negociación, control del tiempo, disposición al cambio, habilidades que en muchas ocasiones los profesores no poseen o no se preocupan por conocer, lo que limita el cumplimiento de los objetivos de trabajo ya que por ejemplo, estar abierto al cambio regula la velocidad, la dirección y el ritmo del cambio en el equipo, de forma que su crecimiento y evolución concuerdan con el ritmo de los acontecimientos y para conseguir mejores resultados para el profesor debe tener una alta capacidad de negociación.

Los investigados coinciden que tienen poco desarrolladas las habilidades del pensamiento estratégico, la delegación de autoridad y la toma de decisiones, lo que resulta preocupante porque los profesores deben basarse en el pensamiento estratégico para preparar y conducir los alumnos en aras de cumplir los objetivos propuestos; la toma de decisiones es indispensable para ser más eficiente en su desempeño, pues ello trae consigo seleccionar la acción adecuada ante una situación específica.

Por otro lado, los profesores refieren tener desarrollada las habilidades de motivación, comunicación, el ser responsable y el liderazgo, las cuales son las habilidades más reconocidas que se utilizan, generalmente, en su actuar diario, como por ejemplo: la comunicación es básica e indispensable en cualquier proceso; el profesor debe ser un excelente comunicador y gran parte de su trabajo va a ser comunicar de forma constante el rumbo de las acciones; el ser responsable es de vital importancia en tanto depende la seriedad y el compromiso con que realice su labor. En cuanto a la motivación y el liderazgo permite identificar los factores y comportamientos que puedan propiciar los mayores niveles de actuación, compromiso y entrega.

También se analiza si habían recibido algún tipo de superación o preparación en dirección y, específicamente, en habilidades directivas; el 29.4 % plantea haber recibido un curso o un postgrado de dirección y el 70.6 % refiere que no tiene superación en esta materia, lo que demuestra los resultados anteriormente expuesto y conduce a que el 100 % de los investigados deseen superase o prepararse en el tema de habilidades directivas.

Los datos anteriores muestran el porciento de solicitud de cada temática en la que desean recibir superación; vale destacar que las habilidades que menos valores alcanzan son, precisamente, las que ellos opinan que tiene muy poco desarrollada como estar abierto al cambio, el empleo del tiempo y la negociación. Resulta paradójico, al suponer que estas son las que más necesitan en su preparación, pero ello sucede porque los profesores no conocen de las mismas, ni las facilidades que su desarrollo trae para el correcto desempeño de sus funciones; y, por ende, cumplir sus objetivos, al no otorgarle la importancia que merecen; prefieren marcar las habilidades más conocidas o utilizadas en su trabajo diario como la comunicación y el liderazgo.

Resultados de la observación

Teniendo en cuenta la importancia que le conceden los investigados la comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo como habilidades indispensables para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes con pelota, se realizan observaciones para conocer cómo se manifiestan en los profesores y cómo las desempeñan en sus clases.

En la observación realizadas a las clases impartidas por los profesores de los deportes con pelota se aprecia con respecto al trabajo en equipo que el 29.4 % de los profesores deben atender más el desarrollo del colectivo; se evidencia que ellos no realizan, aún, o a veces realizan, acciones tales como: darle la participación en la toma de decisiones a los alumnos, no propician condiciones para que se sientan útiles y creativos en la clase, no invierten tiempo en el análisis colectivo de nuevos proyectos o ideas para obtener más eficiencia en el trabajo; tampoco logran una adecuada comunicación con el grupo y entre sus miembros, lo que trae consigo que el profesor no aproveche la iniciativa e inteligencia colectiva de los alumnos antes las diferentes situaciones de juegos que se presentan en las clases.

Igualmente, resulta positivo que el 70.6 % de los profesores deportivos alcanzan la calificación de tendencia al desarrollo del colectivo, al garantizar que sus alumnos conozcan los objetivos a corto, mediano y largo plazo; les demuestran confianza en el desempeño de sus tareas, lo cual es de vital importancia porque ello conduce a que los alumnos se enfoquen y dirijan sus esfuerzo al cumplimiento de los objetivos propuestos.

Con respecto a la habilidad directiva de comunicación se alcanza definir que el 31.9 % de los profesores tienen tendencia favorable a ser comunicativos; por lo general, presentan deficiencias en la expresión coherente en sus explicaciones, es decir, en ocasiones no son lo suficientemente precisos a la hora de orientar las actividades y no aprovechan la participación de los alumnos con sus posibles sugerencias o inquietudes ante una situación dada, por otro lado no presentan medios o pruebas en la demostración, lo cual limita el proceso de comunicación y la adecuada comprensión de lo que el profesor desea comunicar.

Luego de realizada la observación para determinar la tendencia hacia el liderazgo que poseen los profesores resultó que el 41.6 % obtuvo la calificación de regular como líder ya que generalmente cuando no supervisa el trabajo personalmente, los alumnos no siguen trabajando al mismo ritmo, es decir, se distraen con facilidad si no tienen la atención directa del profesor, además el profesor no los anima con frecuencia y normalmente se le dificulta que acepten los cambios, incluso cuando ello representa grandes ventajas o reajustes lo que significa que los alumno no perciben al profesor como un líder en todas sus dimensiones.

Finalmente, se obtienen los siguientes resultados de la triangulación: insuficientes acciones de superación sobre habilidades directivas; los profesores solo comparten la información necesaria con las diferentes áreas o alumnos, o se proporciona la que se requiere en el instante; no se fomenta el trabajo en equipo, el liderazgo no es compartido y están evaluados de regular como líder; la falta de expresión para hacerles saber a los alumnos cuáles son sus debilidades y sus puntos fuertes, provoca que los mismos no se encuentren motivados, lo que genera descontento en su quehacer; los alumnos no prestan atención y no toman las clases con seriedad y los profesores manifiestan la necesidad de superarse en el tema de habilidades directivas.

Propuesta de estrategia de superación y su validación.

Particularidades y diseño de la estrategia de superación

En la bibliografía consultada existen diferentes criterios sobre el concepto de estrategia; no obstante, coinciden en establecer que es un sistema de acciones encaminadas al logro de una meta o un objetivo preestablecido. La autora de esta tesis se adjudica el criterio de que en el campo educativo la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde un estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes en virtud de alcanzar, de forma paulatina, los objetivos propuestos. (De Armas, 2003:9).

Para los marcos de la presente tesis se asume la propuesta de planificación estratégica propuesta por De Armas, Lorences y Perdomo (2003) que la organizan de la siguiente manera:

Fase I: Introducción – Fundamentación. Se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver. Ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia.

Fase II: Diagnóstico – Indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia.

Fase III: Planteamiento del objetivo general.

Fase IV: Planeación estratégica. Se definen metas u objetivos a corto y mediano plazo que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado. Planificación por etapas de las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos.

Fase V: Instrumentación- Explicar cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes.

Fase VI: Evaluación: Definición de los logros obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado.

Fase I: Introducción

La determinación de necesidades de superación de los profesores de deportes de pelota en el municipio de Sancti Spíritus para el perfeccionamiento de las habilidades directivas permite que, como parte de este, se elaborara una estrategia de superación profesional encaminada a su preparación teórico-metodológica, de modo que contribuya a su mejorar desempeño.

“La estrategia establece la dirección inteligente, y desde una perspectiva amplia y global, de las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado segmento de la actividad humana. Se entienden como problemas las contradicciones o discrepancias entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que dimanan de un proyecto social y/o educativo dado. Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas)” (de Armas, 2011: 3).

En este caso se asume el concepto de estrategia de superación profesional de Padrón (2003) como el sistema de acciones encaminado a satisfacer las necesidades de superación, desde el punto de vista teórico y metodológico, determinadas a partir del diagnóstico integral de las potencialidades y necesidades de los docentes, y de las carencias de superación proyectadas en el territorio, en las que se establecen los plazos para su ejecución, y se determinan los actores que la desarrollan.

Fase II: Diagnóstico.

En esta fase inicial se asume el diagnóstico como un proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para la evaluación – intervención en función de transformar o modificar algo, desde un estado inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada.

Esta etapa está dirigida a la determinación de las necesidades de superación de los profesores de deportes con pelota del municipio de Sancti-Spíritus en los contenidos de Habilidades directivas.

Fase III: Planteamiento del objetivo general.

Contribuir al perfeccionamiento de las habilidades directivas de los profesores de iniciación deportiva escolar de deportes con pelota en el municipio de Sancti Spíritus de modo que favorezca al correcto desempeño de sus funciones.

Fase IV: Planeación estratégica

Esta fase depende de los resultados del diagnóstico, de allí surgen las principales aristas para atender el tema así como las acciones a implementar.

Para dar respuesta a los objetivos de la estrategia propuesta, en la presente investigación, se seleccionaron de forma grupal y atendiendo a las necesidades manifestadas por los participantes como formas de superación docente universitaria: la conferencia especializada, curso y talleres.

Para la valoración teórica se utiliza el criterio de expertos según el método Delphi y consideran que la valoración de la correspondencia de las acciones con los resultados del diagnóstico el 85% la consideró de muy adecuada y solo el 15% de bastante adecuada. La correspondencia entre la concepción estructural, metodología y el objetivo de la estrategia por el cual de elaboró el 90% la consideró de muy adecuada y el 10% de adecuada. El nivel de solución al problema y posibilidades reales de su puesta en práctica el 95% la valoró de muy adecuada y solo el 5% de bastante adecuada. La correspondencia del objetivo general de la estrategia con los objetivos trazados para cada etapa y acción el 90% la consideró de muy adecuada y el 10% de bastante adecuada. En la valoración si las etapas y acciones de la estrategia han sido ordenadas atendiendo a criterios lógicos y metodológicos el 85% la consideró de muy adecuada y el 15% de bastante adecuada.

Conclusiones

1) Los profesores de iniciación deportiva de los deportes con pelota del Municipio de Sancti Spíritus poseen carencias teóricas y prácticas en cuanto a las habilidades directivas lo que conduce a que no logren una adecuada comunicación en sus colectivos, no aprovechen la creatividad y la iniciativa de los alumnos; no fomenten el trabajo en equipo, carezcan de pensamiento estratégico y hayan alcanzado una calificación de regular como líder, precisa la necesidad de superarse en habilidades directivas.
2) La estrategia de superación profesional diseñada se distingue por ser proactiva, transformadora bajo un enfoque participativo, con una perspectiva teórica y práctica de las acciones de superación encaminadas a resolver los problemas detectados durante el diagnóstico que contribuyen al perfeccionamiento de las habilidades directivas.
3) Los criterios de los expertos acerca de la calidad y pertinencia de la estrategia de superación profesional es de adecuada y muy adecuada.

Referencias

ADDINE Fernández, F. (2010). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En: **Compendio de pedagogía** (págs. 80 – 101). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

AÑORGA-MORALES, J. A. (2014). **La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano. Varona.**

BALLENATO P, G, "Trabajo en equipo. **Dinámica y participación en los grupos**", disponible en: http://www.cop.es/colegiados/m13106/images/FichaT%C2%BAEweb.pdf
Barba C. A. (2011). Habilidades directivas disponible en: http://www.monografias.com/trabajos-pdf/manual-habilidades-directivas/manual-habilidades-directivas.pdf

BERNAZA Rodríguez, G. y LEE Tenorio, F. (2004). **El proceso de enseñanza en la educación de posgrado**: Reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación.

BERNAZA, G. y otros. (2013). **El proceso pedagógico de postgrado**: fundamentos, retos y aplicaciones. En Congreso Internacional Pedagogía 2013, La Habana, Cuba.

CODINA, A. (2014). **Habilidades directivas**. Editorial Academia, La Habana
De Armas Ramírez, N [Et-al]. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Curso 85, Pedagogía 2003

DE ARMAS, N. y Alberto Valle Lima. (2011). **Resultados científicos en la investigación educativa**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 3

DUARTE PÉREZ, Eddy **Las habilidades comunicativas en el profesional de la Cultura Física**. Disponible en : http://www.monografias.com/trabajos82/habilidades-comunicativas-cultura-fisica/habilidades-comunicativas-cultura-fisica2.shtml

ESTRADA, M. R. (2015). **Liderazgo:** desarrollo de habilidades directivas (Vol. 6). Editorial El Manual Moderno.

FUNETE, J., & Sordo, O. E. F. (2015). **Estrategia de superación profesional para los directivos de la Escuela de Formación de Profesores, orientada a la esfera organizativa**. Editorial Universitaria.

GALLEGO, Jiménez Francisco, (2011).**Habilidades Directivas**. Disponible en: http://www.aec.es/web/guest/centro-conocimiento/habilidades-directivas

GARCÍA Marcial, A. (2013). **Concepción desarrolladora del proceso de superación profesional del docente**. En Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo.

HERNÁNDEZ Echevarría,Tania Ivette (2015). **Las habilidades directivas para el mejoramiento del desempeño profesional de directivos en las organizaciones deportivas de base**. Disponibleen http:// www.efdeportes. com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, Nº 200, Enero de 2015

HUERTA, J., & RODRÍGUEZ, G. (2006). **Desarrollo de habilidades directivas**. México, DF: Editorial Pearson Prentice Hall.

JUAN, M. I., COSCOLLAR, À. D., DOLZ, C. D., & ORTEGA, C. F. (2014). **Fundamentos de dirección de empresas.** Conceptos y habilidades directivas. Ediciones Paraninfo, SA.

MADRIGAL. T, B. Madrigal T, B E., (2009.) **Habilidades directivas**, México

MESA FONSECA, Marilys. (2013). **Estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades profesionales en estudiantes de Cultura Física, a través de la asignatura Educación Rítmica.** Disponible en Efdeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, Nº 184, Septiembre de 2013. http://www.efdeportes.com

MILIÁN VÁZQUEZ, P. M., VÁZQUEZ MONTERO, L., MESA GONZÁLEZ, O., ALBELO AMOR, M. O., REYES CABRERA, H. M., & BERMÚDEZ MARTÍNEZ, J. C. (2014). **La superación profesional de los profesores de Medicina para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje**. Medisur.
Ministerio de Educación Superior (2016). Plan de Estudio “E” de la Carrera de Licenciatura en Cultura Física.

PADRÓN, E. (2003) **Estrategia de superación a los docentes de Secundaria Básica para la dirección de la Formación Laboral de los alumnos.** Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara.

PÉREZ, F. J. P., GUZMÁN, T. J. L. G., & SANTA CRUZ, F. G. (2018). **La inteligencia emocional como habilidad directiva.** Estudio aplicado en los municipios de la provincia de Córdoba (España). Nóesis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades.

PORTUONDO HITCHMAN, O. L. (2012). **La superación profesional**. Una opción para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico. Revista Electrónica Portales Médicos. Disponible en: http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articles/4474/1/.

PORTUONDO HITCHMAN, O. L. (2013). **Modificaciones a las Normas y Procedimientos para la Gestión de Postgrado.** (Anexo a la Resolución Ministerial 132 de 2004). La Habana.

PRIETO ALONSO, Yaneiri. (2015) **Estudio del conocimiento de las habilidades directivas en los profesores de la iniciación deportiva escolar de deporte de combate**.Tesis para optar por el título de Licenciado en Cultura Física. Universidad de Sancti Spíritus José Martí.

ROBERT H. R (2015). **La actuación contemporánea del profesional de Cultura Física**. Disponible en: Efdeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 203 http://www.efdeportes.com/efd203/profesionales-de-la-educacion-fisica.htm

ROMERO, C y Vegas, G. (2012). **La iniciación deportiva no específica basada en los elementos estructurales comunes en los deportes colectivos de cooperación/oposición**. III Congreso internacional de Educación Física e Interculturalidad. Cartagena: Universidad de Cartagena.

ROSELI Carolina, (2010). **Influencia de las distintas formas de iniciación deportiva en los niños.** Disponible en http://www.monografias.com/trabajos88/influencia-distintas-formas-iniciacion-deportiva-ninos/influencia-distintas-formas-iniciacion-deportiva-ninos.shtml

SÁNCHEZ JACAS, I. (2017). **La planeación estratégica en el Sistema de Salud cubano**. MediSan, 21(5), 635-641.
TORRES, Z. A. D., & ARAUJO, W. G. G. (2018). **Ausencia de habilidades gerenciales para una cultura de innovación universitaria en instituciones de Colombia y Venezuela.** Universidad & Empresa, 21(36), 8-35.

WHETTEN, D. y CAMERON, K. (2005) **Desarrollo de habilidades directivas**. México: Pearson Educación.

GT: 04 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

COORDENADORES:
PROFA. DRA. FERNANDA TELLES MÁRQUES
PROF. DR. DANILO SEITHI KATO
PROFA DRA. LUCIANA DE ALMEIDA SILVA TEIXEIRA

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 04 E-POSTERES

BASES TEÓRICAS DA DESESCOLARIZAÇÃO

Nínive Yuara Gonçalves Mota[1]
Fernanda Telles Márques[2]

[1]UNIUBE, yuara.n@hotmail.com
[2]UNIUBE, fernanda.marques@uniube.br

Sem financiamento

GT: 04 Educação e Diversidade

Resumo
A obrigatoriedade de matricular os filhos na escola tem sido questionada por aqueles que acreditam na possibilidade de educar melhor longe das instituições escolares, resultando em propostas como o *homeschooling* ou educação domiciliar. Neste contexto, em que emergem discussões e projetos de lei (como o 2.401/19) em favor da educação domiciliar, o presente trabalho, que é parte de uma pesquisa mais ampla que se encontra em elaboração, tem como objetivo apresentar alguns fundamentos teóricos da educação desescolarizada – da qual fazem parte não apenas o *homeschooling*, mas também o pouco conhecido *unschooling*. Enquanto o primeiro se define pela transferência da educação para o espaço domiciliar, estabelecendo-se que esta seja realizada pelos próprios familiares ou por tutores sob sua supervisão direta, e não mais por professores sob a influência de diretrizes postas pelo Estado, o *unschooling* propõe mudanças bem mais intensas. Para seus defensores, a aprendizagem deve ser reconhecida como algo que está permanentemente presente no cotidiano, não devendo ser reservada a espaços ou horários específicos. Posto isso, o trabalho apresenta resultados preliminares de uma pesquisa bibliográfica, envolvendo levantamentos, leituras e discussões. Após as leituras realizadas, foi possível constatar que, nas origens das propostas de desescolarização que hoje se encontram tão em voga, estão autores cuja produção intelectual se deu nas décadas de 1960 e 1970, em um contexto

contracultural, como Ivan Illich (1926-2002) e John Holt (1947-2014). Ambos foram opositores da escolarização por considerá-la uma prática que interromperia “o direito de aprender” das crianças e jovens, fazendo com que também sua imaginação fosse “escolarizada”, ou seja, se tornasse limitada pela ação da instituição escolar, nas palavras de Illich (2018), a maioria dos homens tem seu direito de aprender cortado pela obrigação de frequentar a escola, levando-os a confundir graduação com sucesso, ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Para Holt (2007), só quando formos capazes de entender melhor o espírito com que as crianças aprendem é que elas conseguirão desenvolver plenamente suas potencialidades, aperfeiçoando sua propensão natural a aprender.

Palavras-chave – Desescolarização. *Unschooling*. Educação domiciliar.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF UNSCHOOLING

Abstract

The obligation to enroll children in school has been questioned by those who believe in the possibility of educating better away from school institutions, resulting in proposals such as homeschooling or home education. In this context, in which discussions and bills in favor of home education emerge (such as 2.401/2019), the present work, which is part of a broader research that is under preparation, aims to present some theoretical foundations of unschooled education - which are part of Not only homeschooling, but also the little known unschooling. While the former is defined by the transfer of education to the home space, establishing that it is carried out by the family members themselves or by tutors under their direct supervision, and no longer by teachers under the influence of guidelines set by the state, unschooling proposes changes much more intense. For its advocates, learning should be recognized as something that is permanently present in everyday life and should not be reserved for specific spaces or times. That said, the paper presents preliminary results of a bibliographic research, involving surveys, readings and discussions. After the readings, it was possible to verify that, in the origins of the unschooling proposals that are so popular today, there are authors whose intellectual production took place in the 1960s and 1970s, in a countercultural context, such as Ivan Illich (1926-2002).) and John Holt (1947-2014). Both were opposed to schooling because it considered it a practice that would interrupt the “right to learn” of children and young people, causing their imagination to be “schooled”, that is, to be limited by the action of the school institution, according to Illich (2018), most men have their right to learn cut off by the obligation to attend school, leading them to confuse graduation with successful, teaching with learning, obtaining degrees with education, diploma with competence, fluency in speaking with ability to say something new, among others. For Holt (2007), only when we are able to better understand the spirit with which children learn, can they fully develop their potential, improving their natural propensity to learn.

Keywords – Unschooling. Homeschooling.

Referências

HOLT, J. **Como as crianças aprendem**. Campinas: Verus, 2007.

ILLICH, I. **Sociedade desescolarizada**. Porto Alegre: Deriva, 2007.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

BRASÍLIA. Poder Executivo. **Projeto de lei n. 2401/2019**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em: 19 set. 2019.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA NO COMBATE AO RACISMO

Gustavo Donizete da Matta Ferreira[1]
Fernanda Telles Márques[2]

[1]UNIUBE, gustavo.matta@codau.com.br
[2]UNIUBE, fernanda.marques@uniube.br

Sem financiamento

GT: 04 Educação e Diversidade

Resumo
As Grandes Navegações dos séculos XV e XVII foram determinantes para que os europeus instituíssem um novo padrão de poder centrado na Europa ocidental. O Colonialismo Europeu tornou-se um projeto de invisibilidade e opressão do outro "não-europeu", principalmente do negro e do indígena, estabelecendo uma matriz de poder colonial, baseado na classificação social através da ideia de raça e uma matriz de saber eurocentrado, que controlava o modo de se produzir conhecimento. O aspecto mais virulento do racismo é provocar a invisibilidade social e cultural do negro apagando qualquer contribuição que o mesmo teve na formação da multiplicidade cultural brasileira. Para enfrentar esta questão, na década de 70, Nascimento (1978) já denunciava a necessidade de se ofertar como disciplina a História da África em todas as etapas do ensino escolar, pois nem os afro-brasileiros nem os brancos brasileiros estariam informados dos problemas emergentes da vida africana e da diáspora desse povo. A partir da redemocratização do país, na década de 80, e mediante a ação de atores sociais como o movimento negro, estabeleceu-se uma nova agenda que abordava problemas transnacionais especialmente aqueles relacionados com as diferenças étnico-raciais, identidade e democracia. Deste contexto resultaram conquistas importantes no âmbito institucional para a questão racial, primeiramente na Assembleia Nacional Constituinte, posteriormente com a

aprovação da Lei Federal nº 12.288/2010 – o Estatuto da Igualdade Racial, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da História Geral da África e da população negra no Brasil. Decorrida quase uma década, em um contexto em que se discute a efetividade dessa imposição legal, o presente trabalho, que é parte uma pesquisa mais ampla que se encontra em andamento, tem como objetivo refletir sobre o lugar da escola no enfrentamento do racismo através da aplicação da Lei Federal nº 12.288/2010. O trabalho apresenta resultados preliminares de uma pesquisa bibliográfica, envolvendo levantamentos, leituras e discussões. Como resultados, constatamos que a obrigatoriedade prevista na Lei Federal nº 12.288/2010 tem o propósito de nos libertar da visão eurocêntrica conforme exortado por Quijano (2005), eis que essa visão encontra-se enviesada num caráter reducionista da participação do negro, pois os mesmos são tratados como mero material de pesquisa, dissociado de sua humanidade, omitindo sua dinâmica história e suas aspirações políticas e culturais, conforme posto por Nascimento (1978). A escola é um espaço profícuo ao desenvolvimento de políticas educacionais com vistas à conscientização do racismo ao possibilitar a todos conhecerem as bases de formação da sociedade brasileira e a contribuição dos negros na construção multicultural da nossa sociedade, aplicando nessa hipótese a lógica Foucaultiana (2003; 2002) de que os saberes também engendram relações de poder.

Palavras-chave – Racismo. Estatuto da Igualdade Racial. Educação escolar.

SCHOOL CONTRIBUTIONS TO FIGHTING RACISM

Abstract

The Great Navigations of the fifteenth and seventeenth centuries were crucial for the Europeans to set a new standard of power centered in Western Europe. European Colonialism has become a project of invisibility and oppression of the other “non-European”, mainly black and indigenous, establishing a matrix of colonial power based on social classification through the idea of race and a matrix of Eurocentered knowledge that controlled the way knowledge was produced. The most virulent aspect of racism is to provoke the social and cultural invisibility of blacks by erasing any contribution it made to the formation of Brazilian cultural multiplicity. To address this issue, in the 1970s, Nascimento (1978) already denounced the need to offer as a discipline the History of Africa at all stages of school education, since neither Afro-Brazilians nor white Brazilians would be aware of the emerging problems of African life and the diaspora of that people. From the redemocratization of the country in the 1980s, and through the action of social actors such as the black movement, a new agenda was established that addressed transnational problems, especially those related to ethnic-racial differences, identity and democracy. This context resulted in important institutional achievements in the racial issue, first in the National Constituent Assembly, and later with the approval of Federal Law No. 12.288 / 2010 – the Racial Equality Statute, which establishes the obligation to study the General History of Africa and black population in Brazil. Almost a decade later, in a context in which the effectiveness of this legal imposition is being discussed, the present work, which is part of a broader research that is underway, aims to reflect on the place of the school in facing racism through Federal Law No. 12.288 / 2010. The paper presents preliminary results of a bibliographic research, involving surveys, readings and discussions. As a result, we find that the obligation provided for in Federal Law No. 12.288 / 2010 is intended to free us from the Eurocentric view as urged by Quijano (2005), and this view is biased in a reductionist character of black participation, since the they are treated as mere research material, dissociated from their humanity, omitting their dynamic history and their political and cultural aspirations, as stated by Nascimento (1978). The school is a useful space for the development of educational policies aimed at the awareness of racism by enabling everyone to know the basis of formation of Brazilian society and the contribution of blacks in the multicultural construction of our society, applying in this hypothesis the Foucaultian logic (2003; 2002) that knowledge also engenders power relations.

Keywords – Racism. Estatuto da Igualdade Racial. School education

Referências

FOUCAULT, M. **A Verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2003.

FOUCAULT. M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975 - 1976). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

DISCURSOS INTERSECCIONAIS ENTRE O PROJETO "ESCOLA SEM HOMOFOBIA" E O CONTRA-PROJETO "ESCOLA SEM PARTIDO"

Alessandra Lara Silva[1]

[1]UNIUBE, professoraalessandralara@gmail.com

Sem financiamento

GT: 04 Educação e Diversidade

Resumo

Este trabalho é referente a uma pesquisa em elaboração, cujo objetivo mais amplo é analisar discursos interseccionais entre o "Projeto Escola sem Homofobia" e o contra-projeto "Projeto Escola sem Partido". Sob a perspectiva dos Estudos Culturais, utilizamos da pesquisa bibliográfica e documental para compormos o levantamento dos discursos dissidentes ou não entre os referidos projetos de lei a fim de promover reflexões sobre como tem se dado a Educação para as Diversidades no contexto atual da escola brasileira. A temática se justifica pela tentativa de compreensão da existência ou não de relação entre a violência contra os corpos homolesbotrans (por não se "encaixarem" nas conformações culturais hegemônicas impostas pela heteronormatividade ou pelo padrão eurocêntrico da sociedade patriarcal de um país latino, inserido no sistema neocapitalistacristão), a exclusão destes sujeitos e seus saberes como transgressores para perpetuação do preconceito, e, consequente, a condenação dos mesmos à invisibilidade, à periferia, corroborando para a manutenção das fronteiras sexistas de pertencimento (tomando como parâmetro a moral-religiosa-cristã). Distante da educação para a diversidade, a homolesbotransfobia e os diferentes tipos de intolerância, como a intolerância religiosa ou as demais, relacionadas às questões étnico-raciais e de gênero, ocorrem na escola. Tais práticas de violência contra estes sujeitos contrapõem-se não só com o direito fundamental à educação previsto na Constituição Brasileira como também contradiz

o que sugere a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para pensar sobre o caráter das violências homolesbotransfóbicas e a legitimação dessas práticas (que não deveriam realizar-se na escola, espaço privilegiado para as práticas de convívio não-discriminatórias) que comprometem o acesso e a permanência de estudantes e também de profissionais da educação lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros neste espaço, condenando-os a outros lugares abjetos, todos periféricos. Por fim, pretendemos compreender se o espaço da escola, na escola e em torno da escola podem ser lugares de debate e/ou de mobilização para dissolução destes bináriosescolasuas normatizações (centro-margem, sujeito-corpos objetos, feminino-masculino, corpo-discurso, comum-não comum, pós-humano e inumano, etc) podem contribuir para mitigar a necessidade de rotular os corpos (ação que provoca o estabelecimento das diferenças), para alcançar um novo paradigma de entendimento que exalte a tolerância entre as subjetividades, comportamento mais próximo do objetivo da educação na diversidade para a cidadania.

Palavras-chave – Educação e diversidade. “Brasil sem Homofobia”. “Escola sem Partido”.

INTERSECTIONAL SPEECHES OF THE LAW PROJECT TO THE DIVERSITY

Abstract

This work refers to a research in progress, which biggest aim is to analyse intersectional speeches between the “School without Homophobia Project” and the anti-project “School without Political Party Project”. Under the perspective of the Cultural Studies, we will use the bibliographic and documental researches to compose the survey of the dissidente or not speeches between the referred law projects in order to promote reflections about how Education is being given to the Diversities in the actual context of the Brazilian school. The thematic is justified by the attempt to understand the existance or not of the relation between the violence against the homolesbotrans bodies (because they do not fit the hegemonic cultural conformations imposed by the heteronormativity or by the eurocentric pattern of the patriarcal society of a latin country, inserted in the Christian neocapitalist system),the exclusion of these people and their knowledge as lawbreaking to the perpetuation of the prejudice, and, consequently, their conviction to the invisibility, to the outskirts, corroborating to the maintenance of the belonging sexist frontiers (taking as a parameter the Christian religious moral). Far from the education for the diversity, the homolesbotransfobia and the different types of intolerance, as the religious intolerance and the others, related to racial-ethnic issues and of gender, occur at school.These violence practices against these people oppose not only to the fundamental right to education foreseen in the Brazilian Constitution but also oppose to what implies the Humans Rights of Universal Declaration. In order to think about the nature of the homolesbotransfóbicas violence and the legitimization of these practices (that should not occur at school, privileged space for the non-discriminatory practices of socialising) that compromisse the access and the permanence of the students and also of professionals of lesbian, gays, bissexual and transgender education in this space, condemning them to other abject places, all peripherals. At last, we intend to understand if the school space, at school and around it can be places of debate and/or of mobilization to dissolute these binaries and also of their rules (center-margin, people-bodies objects, female-male, body-speech, common-non-common, post-human and non-human, etc) can contribute to mitigate the necessity to label the bodies (action that cause the establishment of the differences), to reach a new understanding paradigm that praise the tolerance between the subjectivities, nearest behaviour to the aim of education in the diversity to the citizenship.

Keywords – Education and diversity. Brazil without Homophobia. School without Political Party.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais –Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, v. 10, 1997b. Disponível em:gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” – Apensado ao PL/2014. Brasília: 23 mar. 2015a.

CONSELHO Nacional de combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

NOTA OFICIAL sobre **Projeto Escola Sem Homofobia**.2011. Disponível em: http://eleicoeshoje.wordpress.com/2011/01/14/1518. Acesso em 19 de agosto de 2019.
UNESCO. **La tolerancia, versión preliminar**. Paris, 1994.

UNITED NATIONS CENTRE FOR HUMAN RIGHTS. **Carta Internacional de Derechos Humanos**. Genebra: julho 1988.

_____. **Déclaration des Minorités**. 1992.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Ed. 14. Petrópolis: Vozes, 2008. p.7-72.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

DIVERSIDADE: VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA TRANSEXUAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Maria Betânia Moreira Carvalho Silva[1]
Bruno Inácio da Silva Reis[2]
Ana Paula Rosa[3]

[1] UFTM, mariabetaniamor@gmail.com
[2] UFTM, brunoinacio2005@hotmail.com
[3]UFTM, anapaula-rosa1@hotmail.com

Sem financiamento

GT: 04 Educação e Diversidade

Resumo
Considerar uma escola que atue *na* e *para* a diversidade tem sido uma exigência posta não apenas em documentos oficiais da educação, mas pelas próprias relações estabelecidas nas salas de aula. A educação escolar propicia a coexistência de diferentes identidades, o que pode contribuir para a construção de uma escola e de uma sociedade em que se procure respeitar as diferentes vivências, sociabilidades e histórias. Originado dos estudos realizados durante uma disciplina do mestrado em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, o trabalho recorre a vivências e experiências de uma professora transexual atuante na rede pública estadual, em Uberaba/MG, para discutir questões referentes à identidade presentes nos escritos de Stuart Hall (2000). Trata-se de um relato de experiência, desenvolvido a partir de revisão bibliográfica, do acompanhamento de três aulas e da realização de uma entrevista com a docente, que tem 53 anos e é da área de Filosofia. O trabalho permitiu constatar que a desafiadora presença de uma professora trans na educação básica implica em novos

referentes e na necessidade de lidar, no dia-a-dia, com questões de gênero, sexualidade, identidade, uma vez que o reconhecimento do outro se torna necessário e real, transcendendo as questões meramente formais ou o cumprimento legal do trabalho com a diversidade. Verificou-se, no diálogo com a professora, a importância dos momentos formativos, de estabelecimento de trocas entre os profissionais e de estudos da questão da identidade, que permitam aos docentes refletir sobre suas concepções, suas práticas e desconstruir noções de uma identidade estática e singular. Nos momentos em sala de aula, observamos que a professora insere espaços de discussão sobre a importância do respeito ao espaço em que coexistem diferentes pontos de vista, formas de expressar e de conceber o mundo, independente da temática e conteúdo a ser estudado. Fundamentando esse debate, Hall (2000) concebe a identidade no plural, não unificada, que movimenta, desconcerta estruturas já construídas que se reduzem a conceitos rigidamente limitados. Estudar as identidades, acompanhar um pouco das experiências de uma professora transexual em um ambiente escolar que ainda caminha a passos lentos para uma convivência harmônica e efetiva das diferenças, possibilitou-nos perceber a importância de promover reflexões e ações para que a escola seja um ambiente de encontro e zelo pelo "outro." Chamou-nos a atenção o destaque da professora em reformular os momentos de formação de professores, a importância de um professor que se coloque para ouvir os alunos, conceba as identidades no plural e lute para a "quebra" dos estereótipos e preconceitos.

Palavras-chave – Educação. Identidade. Diversidade.

DIVERSITY: EXPERIENCES OF A TRANSEXUAL TEACHER OF THE SCHOLL STATE PUBLIC

Abstract

Reflecting the coexistence of different identities in educational environments is important for a school that seeks to respect different experiences, sociability and stories. Considering a school that works in and for diversity has been a requirement and a tendency to be present not only in official education documents, but in relationships established in the classroom. The challenge of schools is heightened by the presence of a trans teacher, bringing new referents and the need to deal with issues of gender, sexuality, identity in everyday life, because the recognition of the other becomes necessary and real, transcending the issues. merely formal or legal compliance with diversity work. From this reflection, this experience report aims to discuss issues related to the identity present in Stuart Hall's writings, studied in a postgraduate course of the master's degree in education at the Federal University of Triângulo Mineiro, from the follow-up of three classes and interview with a 53-year-old transsexual philosophy teacher from the Uberaba/MG state public school, who put herself in the exercise of listening and reflecting on the different challenges and how this integration that involves identity, knowledge, learning is constituted. , teacher education within the school universe. Thus, we used Stuart Hall's literature review methodology on identity to further support the follow-up of classes and the interview in the relevant discussion of the theme. It was verified in the moments of dialogues with the teacher the importance of the teachers' formation, the moments of exchanges between the professionals work and study the question of identity so that they self-reflect about their conceptions, their practices, deconstruct notions of a static and singular identity, its prejudices, which do not observe the social, cultural, historical impacts on the issue of identity. In the moments in the classroom, it was observed that the teacher inserts discussion spaces about the importance of respecting the space in which different points of view coexist, ways of expressing and conceiving the world, regardless of the theme and content to be studied and seized. Grounding this debate, Hall (2000) conceives of the unified plural identity that moves, disconcertes already built structures that are reduced to rigidly limited concepts. Studying the identities, following a little of the experiences of a transsexual teacher in a school

environment that is still moving slowly towards a harmonious and effective coexistence of the differences allowed us to realize the importance of promoting reflections and actions so that the school is an environment of meeting and zeal for the “other.” We were struck by the teacher’s prominence in reformulating the moments of teacher education, the importance of a teacher who stands to listen to the students, conceives plural identities and fights for the “break” stereotypes and prejudices.

Keywords – Education. Identity. Diversity.

Referências

BENTO, B. A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. 256 p.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ**., São Paulo , v. 23, n. 1-2, p. , Jan. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010. Acesso em 8 jan. 2019.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

REIDEL, M. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras transsexuais e travestis na educação brasileira. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SEFFNER, F. Identidades Culturais. **Revista do professor**, Rio Pardo/RS, v. 21, n. 83, p. 20-24, julho/setembro, 2005.

_____. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa** (USP Impresso), v.39, p. 145-159, 2013.

ESTEREOTIPIZAÇÃO E INVISIBILIDADE – A FALTA DE IMPORTÂNCIA DADA AOS ESTUDOS DA MULHER

Júlio Alves Caixêta Júnior[1]
Mariano Henrique Maurício Campos[2]
Sydney Aparecida Miranda Fonseca[3]

[1]UNIUBE, prof.juliojunior@gmail.com
[2]UNIUBE, marianohmcampos@gmail.com
[3]UNIUBE, sydneyadvogada@gmail.com

Agência de financiamento: CAPES

GT: 04 Educação e Diversidade

Resumo
A estereotipização, a invisibilidade e a falta de importância dada aos estudos da mulher são características da humanidade desde o mito da criação, onde a primeira mulher, Eva, foi retratada como um ser inferior, criada a partir da costela do primeiro homem, Adão – modelo de perfeição criado à imagem e semelhança do Criador, Deus. Durante toda a história, a mulher esteve submetida a uma invisibilidade, subordinação e sujeição histórica desde o mito da criação, posto que a História foi criada pelos e para registro dos feitos dos homens. O trabalho apresenta resultados de uma revisão da literatura e tem como objetivo refletir sobre contribuições científicas de autores que identificaram a estereotipização, a invisibilidade e a falta de importância historicamente reservadas aos estudos da mulher. Ao afirmar que a construção da mulher passa pela construção social do feminino, que "não se nasce mulher, torna-se mulher", constatamos que o gênero mulher é retratado como uma categoria socialmente construída, destacando-se as obras de Simone de Beauvoir, Joan Scott e Judith Butler, que evidenciam a invisibilidade e estereotipização dos estudos da mulher na educação.

A escola entende os espaços e suas diferenças e desigualdades, posto que também as produz. Desde seus primórdios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se encarregou de separar os sujeitos – meninos e meninas, ricos e pobres, brancos e escravos, brancos e índios – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, que a ela não tinham acesso. Poucas vezes, no decorrer da história da educação, a mulher foi vista ou estudada como sujeito da pesquisa, estando sujeita a representações profissionais de pouca importância e visibilidade, tendo sido apresentada, por séculos, pelo domínio absoluto do patriarcado, da submissão da mulher a papéis previamente determinados como mãe, esposa, dona do lar, cuidadora da primeira infância. Assim, a mulher está limitada a representações marginalizadas na construção da história, em concepções sexistas escritas e descritas por homens, sendo coadjuvante de suas próprias histórias.

Palavras-chave – Mulher. Educação. Invisibilidade.

STERETIPIZATION AND INVISIBILITY –THE LACK OF IMPORTANCE TO WOMEN'S STUDIES

Abstract

Stereotyping, invisibility and unimportance given to women's studies have been characteristic of humanity since the creation myth, where the first woman – Eve – was portrayed as an inferior being, created from the rib of the first man – Adam – model of perfection created in the image and likeness of the Creator – God. Throughout history woman has been subjected to an invisibility, subordination, and historical subjection since the creation myth, since history was created by and for the record of men's deeds. The methodology was developed through a review of bibliographic production review. from the second wave of the feminist movement (1960), to reveal the universe of authors' scientific contributions on women's studies, aiming to highlight and highlight the stereotyping, invisibility and lack of importance given to women's studies. In affirming that the construction of women goes through the social construction of the feminine, which is not born woman, becomes woman, we find that the gender woman is portrayed as a socially constructed category, highlighting the works of Simone de Beauvoir, Joan Scott and Judith Butler, who highlight the invisibility and stereotyping of women's studies in education. The school understands the spaces and their differences and inequalities, as it also produces them. Since its inception, the school institution has exercised a distinctive action. She was in charge of separating the subjects – boys and girls, rich and poor, whites and slaves, whites and Indians, making those who entered her distinct from others who had no access to her. Rarely, throughout the history of education, women are seen or studied as subjects of research, being subject to professional representations of little importance and visibility, being presented for centuries by the absolute mastery of patriarchy, the submission of women to previously determined as a mother, wife, homemaker, early childhood caregiver. Thus, women are limited to marginalized representations in the construction of history, in sexist conceptions written and described by men, and supporting their own stories.

Keywords – Woman. Education. Invisibility.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, vol. 2. 2.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BUTLER, Judith. P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a12v13n1.pdf. Acesso em 27 de setembro de 2019.

PERROT, Michelle. Os Excluídos da História - Operários, Mulheres e Prisioneiros. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Disponível em http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em 27 de setembro de 2019.

LEVANTAMENTO PRELIMINAR: DISCUTINDO CONTRADIÇÕES DE UMA COMUNIDADE DO CAMPO

Vitória Costa de Assis[1]

[1] UFTM, vitoriaassis@outlook.com

Sem financiamento

GT: 04 Educação e Diversidade

Resumo

Partindo da perspectiva da investigação temática freireana como referencial teórico-metodológico, são realizadas rodas de conversa numa escola do campo. Este trabalho tem um olhar para as relações da comunidade do assentamento Santo Inácio Ranchinho, localizado no município de Campo Florido e, a partir dessas relações, pensar o ensino de ciências. Assim, é necessário discutir a percepção dos assentados sobre as contradições vividas por eles observando o contexto em que a comunidade está inserida, utilizando a abordagem teórico-metodológica da investigação temática freireana. Após um primeiro encontro com a comunidade, foi organizada uma roda de conversa, na qual foi realizada uma dinâmica em que frases ditas pelos assentados e que apresentassem contradições foram selecionadas e colocadas em exposição em um varal. Foi sugerido, então, que os participantes escolhessem uma frase do varal e iniciasse uma discussão. Durante as falas e argumentos, alguns elementos eram recorrentes, embora frases diferentes fossem selecionadas. Em primeiro lugar, destaca-se a dificuldade de produção para a própria subsistência da comunidade, principalmente devido à falta de recursos para compra de insumos, acarretando problemas como falta de emprego, dificuldade em escoar as produções entre outros. Além disso, também foi bastante discutido quais benefícios a ciência traria para a comunidade, uma vez que os desenvolvimentos tecnológicos estão cada vez mais voltados para o melhoramento genético, defensivos agrícolas e outras tecnologias de ponta, que atendem, em sua maioria,

as demandas de grandes produtores que possuem um grande capital de investimento. Nesse sentido, além da questão econômica e ambiental, é dado um olhar também sobre o modo de vida da comunidade e suas relações, para os meios de produção que atendam as demandas das famílias e principalmente para viabilidade econômica, operacional e ambiental desse método. O assentamento está situado próximo a monoculturas de cana, soja e eucalipto, o que provoca um desequilíbrio ecológico, atingindo diretamente as produções dos assentados. Por isso, na maioria dos casos, as produções dos trabalhadores seguem os parâmetros do agronegócio, com a utilização contínua de defensivos agrícolas e até utilização de sementes geneticamente modificadas. Contudo, a partir dos encontros realizados até o momento, observa-se uma demanda de meios alternativos de produção que possam garantir a subsistência, geração de empregos, qualidade de vida e dignidade dos assentados. Assim, a educação, especificamente o ensino de ciências tem papel fundamental na valorização da cultura do campo e no fortalecimento da comunidade do assentamento.

Palavras-chave – Investigação temática freireana. Escola do campo. Contradições.

PRELIMINARY SURVEY: DISCUSSION OF COUNTRY COMMUNITY CONTRADICTIONS

Abstract
From the perspective of Freire's thematic research as a theoretical-methodological framework, conversation wheels are held in a rural school. This paper looks at the relations of the community of the Santo Inácio Ranchinho settlement located in the municipality of Campo Florido. the science teaching. Thus it is necessary to discuss the perception of the settlers about the contradictions experienced by them observing the context in which the community is inserted, using the theoretical-methodological approach of Freire's thematic investigation. After a first meeting with the community, a conversation wheel was organized, in which a dynamic was performed in which phrases spoken by the settlers and presenting contradictions were selected and placed on display on a clothesline. It was then suggested that participants choose a sentence from the clothesline and start a discussion. During the speeches and arguments some elements were recurrent, although different sentences were selected. Firstly, the difficulty of production for the subsistence of the community stands out, mainly due to the lack of resources to purchase inputs leading to problems such as lack of employment, difficulty in disposing of productions among others. In addition, it was also widely discussed what benefits science would bring to the community, as technological developments are increasingly geared to genetic improvement, crop protection products and other cutting-edge technologies that mostly meet the demands of large producers who have a large investment capital. In this sense, in addition to the economic and environmental issue, a look is also given to the way of life of the community and its relations, to the means of production that meet the demands of families and especially to the economic, operational and environmental viability of this method. The settlement is located near sugarcane, soybean and eucalyptus monocultures, which causes an ecological imbalance that directly affects the settlers' productions. Therefore, in most cases, the productions of workers follow the agribusiness parameters, with the continued use of pesticides and even the use of genetically modified seeds. However, from the meetings held so far, there is a demand for alternative means of production that can guarantee the subsistence, job creation, quality of life and dignity of the settlers. Thus, education, specifically science teaching, plays a fundamental role in enhancing the country culture and strengthening the settlement community.

Keywords – Freire's thematic research. Country school. Contradictions.

Referências

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

SANTOS, C. M. dos; KATO, D. S.; FRANCO, R. A. G.. Investigação temática em uma escola do campo do município de Uberaba-MG: identificando situação limite para o estudo da biodiversidade. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2017, Universidade Federal de Santa Catarina. **Anais** [...]. Florianópolis, SC: [s. n.], 2017.

LIVRO DIDÁTICO E MARCADORES SOCIAIS DA IDENTIDADE/DIFERENÇA

Fernanda Telles Márques[1]

[1]UNIUBE, fernanda.marques@uniube.br

Agência de financiamento: FAPEMIG

GT: 04 Educação e Diversidade

Resumo

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a participação do livro didático na produção social da identidade/diferença. Os livros analisados foram provenientes de duas coleções de História e duas de Ciências, destinadas às séries finais do Ensino Fundamental II. O objetivo mais amplo da pesquisa foi verificar, a partir de referido material, como se daria a re/produção de representações sobre marcadores sociais de sexo/gênero e raça/etnia. O processo de investigação partiu do estudo contextualizado dos conceitos centrais. Essa etapa, envolvendo continuidades e rupturas das categorias raça, etnia, sexo, gênero, diversidade e diferença, se deu a partir de autores como Cardoso (2014), Butler (2002), Silva (2000), Seiferth (1995), Da Matta (1987) entre outros. A pesquisa documental teve início com o estudo de três volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (História, Ciências Naturais e Temas Transversais/Orientação sexual), o que se deu considerando-se tanto o pioneirismo representado pela coleção de documentos em relação à temática, quanto críticas que atualmente lhes são lançadas por opositores da abordagem de questões como gênero e sexualidade na educação escolar. Os PCN foram analisados como documentos de sua época, produzidos em um momento em que se misturavam a esperança de uma sociedade saída há pouco de um regime autoritário, com expectativas do capital internacional em relação ao perfil da força de trabalho a ser formada em solo brasileiro. Além de estudos de documentos educacionais, a etapa envolveu, ainda, a análise de imagens e textos dos livros didáticos. Optou-se, para tanto, pelo referencial teórico dos Estudos Culturais, que permitem compreender que o livro didático documenta “a materialização de conflitos entre

grupos para hegemonizar suas posições" (MACEDO, 2004, p.106). Dentre os resultados da pesquisa, destaca-se o entendimento de que as duas áreas do conhecimento lidam de forma muito distinta com as recomendações dos PCN em relação ao trabalho com as questões da diversidade e da cidadania. Enquanto nos textos dos livros de História ficou nítido o esforço de desnaturalização de estereótipos – principalmente relacionados aos marcadores de raça/etnia, mas também acerca da desigualdade nas relações de gênero -, nos livros de Ciências não foi observado movimento similar. O que se viu, ao contrário, foi uma caracterização do masculino e do feminino fundada em estereótipos anteriores às reivindicações e conquistas da segunda onda do movimento feminista, aliada a uma abordagem da sexualidade restrita à dimensão anatomofisiológica – aspecto este a ser aprofundado em investigações futuras. Quanto às ilustrações, tanto nos livros de História quanto nos de Ciências observou-se uma tendência à reprodução de estereótipos, sobretudo em relação a gênero. Conclui-se, assim, que os livros tendem a enviar duas mensagens, uma manifesta e outra latente, estando apenas a primeira abertamente vinculada à proposta de uma educação na diversidade com vistas ao favorecimento da cidadania.

Palavras-chave – Livro didático. Marcadores sociais. Identidade/diferença.

LEARNING BOOK AND SOCIAL BOOKMARKS OF THE IDENTITY/DIFFERENCE

Abstract

This is a bibliographic and documentary research on the participation of the learning book in the social production of the Identity/Difference. The books analysed came from two collections of History and two of Sciences, intended for the final grades of Elementary School II. The broad objective of the research was to verify how the re/production of representations about social markers of gender and race/ethnicity would occur. The investigation process started from the contextualized study of the central concepts. This research phase, involving continuities and ruptures of the categories race, ethnicity, gender, diversity and difference, was based on authors such as Cardoso (2014), Butler (2002), Silva (2000), Seiferth (1995), Da Matta (1987). The documentary research began with the study of three volumes of the National Curriculum Parameters (History, Natural Sciences and Transversal Themes – Sexual Orientation), considering both the pioneering of the collection of documents, as well as criticisms made by conservative groups. The PCN were analysed as documents of their time, produced at a time when the hope of a society just emerging from an authoritarian regime was mixed, with expectations of international capital regarding the profile of the workforce to be formed in Brazil. In addition to studies of educational documents, the stage also involved the analysis of images and texts of learning book. We opted for the "theoretical framework" of Cultural Studies, which allows us to understand that the learning book documents "the materialization of conflicts between groups to hegemonize their positions" (MACEDO, 2004, p.106). Among the research results, we highlight the understanding that the two areas of knowledge deal very differently with the recommendations of the PCN in relation to working with the issues of diversity and citizenship. While in the texts of the history books the effort of denaturalization of stereotypes was clear (mainly related to the markers of race / ethnicity, but also about the inequality in gender relations), in science books no similar movement was observed. What was seen was a characterization of the masculine and feminine founded on "stereotypes prior to the claims and achievements of the second wave of the feminist movement", coupled with an approach to sexuality restricted to the anatomophysiological dimension - an aspect to be deepened in future investigations. As for the illustrations, "in both history books and science books" there was a tendency to reproduce stereotypes, especially in relation to gender. It is concluded that the analysed books tend to send two messages", one manifest, the other latent, being only the first openly linked to the proposal of a education in diversity for citizenship.

Keywords – Learning Book. Social bookmarks. Identity/difference.

Referências

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARDOSO, C. M. Fundamentos para uma educação na diversidade. In: RODRIGUES, O.M.P.; CAPELLINI, V.L.M.F.; SANTOS, D.A.N. (Orgs.) **Diversidade e cultura inclusiva**. São Paulo: UNESP, Núcleo de Educação a Distância, 2014.

DA MATTA, R. Digressão: a Fábula das Três Raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: **Relativizando**: uma introdução à Antropologia social. Rio de janeiro: Rocco, 1987.

MACEDO, E. A Imagem da Ciência: folheando um livro didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p.103-129, 2004.

SEIFERTH, G. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico**, n. 93, Rio de Janeiro, 1995.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, S., WOODWARD, K., SILVA. T.T. (orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

O USO DOS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Juliana Ribeiro Quirino[1]

[1]UNIUBE, julianaprofa@gmail.com

Sem financiamento

GT: 04 Educação e Diversidade

Resumo

A vivência em sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), fez emergir a seguinte questão: como os professores alfabetizadores compreendem a contribuição dos jogos no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Essa pesquisa envolve as discussões sobre o uso dos jogos na alfabetização de alunos com deficiência intelectual no primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Uberlândia-MG. Para tal, tomaremos como base as legislações que se referem a educação especial e a alfabetização. Contaremos com as contribuições de estudiosos como Adriana Rosa que aborda o lúdico no processo de alfabetização; Juan Antônio Moreno Murcia que aborda a utilização dos jogos para orientar as tarefas educativas sob estruturas lúdicas; Lev Vigotski que ressalta que o desenvolvimento é resultado da interação da criança com o meio social em que está inserido; Magda Soares que compartilha com pesquisadores suas ideias e métodos sobre alfabetização; Marcos José Silveira Mazzotta que estabelece um panorama histórico sobre a Educação Especial no Brasil; Maria Tereza Eglér Mantoan que propõe a inclusão para uma perspectiva reflexiva quanto à outras formas de ensinar e avaliar a aprendizagem e Paulo Freire que compreende a alfabetização como um ato de conhecimento. A metodologia dessa pesquisa está sendo realizada através da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa-ação, uma vez que haverá envolvimento entre o pesquisador e os pesquisados. A coleta de dados está sendo feita por meio de interações grupais. Em síntese, pensando na perspectiva inclusiva,

espera-se que a pesquisa contribua para com a práxis dos professores alfabetizadores, uma vez que o uso de jogos é uma abordagem lúdica e divertida, sendo possível a efetiva inclusão com qualidade de alunos com deficiência intelectual, respeitando suas limitações e potencialidades. Como resultados parciais estamos elaborando um jogo para cada área do conhecimento do primeiro ano do ciclo da alfabetização. Ao concluir a pesquisa, espera-se que os alunos com deficiência intelectual posam desenvolver a habilidade de comunicação através da leitura e escrita, uma vez que, ao se alfabetizarem, serão capazes atingir um nível de compreensão importante para aprimorarem suas potencialidades. Além disso, os pais de alunos com deficiência intelectual, poderão proporcionar aos mesmos autonomia diante da aprendizagem pois, o aluno experimenta tentativas, a troca, a tolerância de erros para que desenvolva os esquemas de conhecimento, observar e identificar, comparar e classificar, conceituar, relacionar e interferir e assim aprender. Por conseguinte, os professores alfabetizadores, poderão (re)significar sua prática docente ao conceberem os jogos como metodologia lúdica, promovendo a inclusão e uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave – Jogos. Alfabetização. Inclusão.

THE USE OF GAMES IN THE LITERACY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract

Living in the classroom and in Specialized Educational Care (ESA), the following question emerged: how do literacy teachers understand the contribution of games in the literacy process of students with intellectual disabilities. This research involves discussions about the use of games in the literacy of students with intellectual disabilities in the first year of elementary school in the city of Uberlândia-MG. To this end, we will base our legislation on special education and literacy. We will count on the contributions of scholars such as Adriana Rosa who addresses the playful in the literacy process; Juan Antônio Moreno Murcia discusses the use of games to guide educational tasks under playful structures; Lev Vigotski emphasizes that development is the result of the interaction of the child with the social environment in which he is inserted; Magda Soares who shares with researchers her ideas and methods on literacy; Marcos José Silveira Mazzotta that establishes a historical overview of Special Education in Brazil; Maria Tereza Eglér Mantoan who proposes inclusion for a reflective perspective on other ways of teaching and assessing learning and Paulo Freire who understands literacy as an act of knowledge. The methodology of this research is being conducted through bibliographic research, documentary research and action research, since there will be involvement between the researcher and the respondents. Data collection is being done through group interactions. In summary, thinking from the inclusive perspective, it is expected that the research contributes to the practice of literacy teachers, since the use of games is a playful and fun approach, being possible the effective inclusion with quality of students with intellectual disabilities, respecting its limitations and potentialities. As a partial result, we are developing a game for each area of knowledge in the first year of the literacy cycle. By completing the research, it is expected that students with intellectual disabilities will be able to develop the ability to communicate through reading and writing, since by literacy they will be able to reach an important level of understanding to enhance their potential. In addition, the parents of students with intellectual disabilities will be able to give them the same autonomy in the face of learning, because the student experiences attempts, exchange, tolerance of errors to develop knowledge schemes, observe and identify, compare and classify, conceptualize, relate and interfere and thus learn. Therefore, literacy teachers will be able to (re) signify their teaching practice by conceiving games as a playful methodology, promoting inclusion and meaningful learning.

Keywords – Games. Literacy. Inclusion.

Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-Ação**. Brasília. Editora Liber Livro. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf.Acesso em 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 13 jun. 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar** - O que é? Por quê? Como fazer? - Cotidiano Escolar. São Paulo: Sammus, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através do jogo**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSA. A. (Org.). **Lúdico e Alfabetização**. 1ª ed. (ano 2003). 7ª reimpressão. Curitiba: Juruá. 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dulceana Pereira[1]
Fernanda Telles Márques[2]

[1]UNIUBE, dulceanapereira@yahoo.com.br
[2]UNIUBE, fernanda.marques@uniube.br

Agência de financiamento: CAPES

GT: 04 Educação e Diversidade

Resumo
Elaborado no âmbito de uma investigação mais ampla, o presente texto objetiva contribuir para a compreensão da História da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O texto resulta de uma pesquisa bibliográfico-documental, que tem como aportes trabalhos de Mazzotta (1996), Jannuzzi (2004; 2012), Garcia (2015), entre outros. A pesquisa bibliográfica se deu a partir de buscas em bases de dados, e a pesquisa documental envolveu a análise de documentos educacionais publicados entre 1981 e 2015. Como resultados, o estudo de um recorte significativo do processo histórico permitiu compreender porque, não obstante, o amparo legal conquistado, ainda persistem, no âmbito educacional brasileiro, práticas contraditórias e concepções pouco favorecedoras da escolarização, da emancipação e da participação social da pessoa com deficiência.

Palavras-chave – Educação Especial. Deficiência. Inclusão.

SPECIAL EDUCATION AND PUBLIC POLICIES IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract
Prepared in the context of a broader investigation, this text aims to contribute to the understanding of the History of Special Education from the perspective of Inclusive Education. The text results from a bibliographic-documentary research, which has as contributions works by Mazzotta (1996), Jannuzzi (2004; 2012), Garcia (2015), among others. The bibliographical research was based on database searches, and the documentary research involved the analysis of educational documents published between 1981 and 2015. As a result, the study of a significant cut of the historical process allowed us to understand why, nevertheless, Legal support gained, still contradictory practices persist in the Brazilian educational context and not favoring conceptions of schooling, emancipation and social participation of people with disabilities.

Keywords – Special education. Deficiency. Inclusion

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 04 TRABALHOS COMPLETOS

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A CONSTRUÇÃO DA INVISIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DA MULHER

Sydney Aparecida Miranda Fonseca[1]
Júlio Alves Caixêta Júnior[2]
Mariano Henrique Maurício Campos[3]

[1]UNIUBE, sydneyadvogada@gmail.com
[2]UNIUBE, prof.juliojunior@gmail.com
[3]UNIUBE, marianohmcampos@gmail.com

Agência de Financiamento: Sem financiamento.

GT 04 Educação e Diversidade

Resumo
Desde o mito da criação segundo a cristandade que a mulher – a primeira – Eva, foi retratada como um ser inferior, criada a partir do primeiro homem – Adão –, modelo de perfeição criado à imagem e semelhança do Criador – Deus. A mulher sempre foi vítima de invisibilidade histórica, posto que a História foi criada pelos e para registro dos feitos dos homens. Ao afirmar que a construção da mulher passa pela construção social do feminino, Simone de Beauvoir rompe paradigmas para dizer que não se nasce mulher, torna-se mulher por um conjunto de fatores (sociais, culturais) que vão além da biologia e do determinismo do sexo. A metodologia deste trabalho se desenvolveu por meio de uma pesquisa bibliográfica, onde observou-se a desconstrução do conceito de mulher, argumentando-se que os homens tornaram as mulheres o "Outro" da sociedade. O objetivo é evidenciar a invisibilidade e a falta de importância dada aos estudos sobre a mulher, perpassando pela ausência feminina como sujeito da educação, salientado o papel da escola no processo de inclusão social e cultural da mulher.

Palavras-chave – Mulher. Gênero. Educação.

EDUCATION, GENDER AND SEXUALITY UNDER WOMEN'S PERSPECTIVE

Abstract
From the creation myth according to Christendom that woman – the first – Eve, was portrayed as an inferior being, created from the first man – Adam –, model of perfection created in the image and likeness of the Creator – God. Woman has always been a victim of historical invisibility invisibility, since History was created by and for the record of the deeds of men. By affirming that the construction of women goes through the social construction of the feminine, Simone de Beauvoir breaks paradigms to say that one is not born a woman, becomes a woman by a set of factors (social, cultural) that go beyond the biology and determinism of gender sex. The methodology of this work was developed through a bibliographic research, where we observed the deconstruction of the concept of woman, arguing that men made women the "Other" of society. Thus, the objective is to highlight the invisibility and lack of importance given to women's studies, passing through the feminine absence as a subject of education, emphasizing the role of the school in the process of social and cultural inclusion of women.

Keywords – Woman. Gender. Education.

Introdução

Este trabalho objetiva demonstrar, de forma sintética, como a ausência de estudos sistematizados e a construção histórica do ser mulher a conduziram a uma situação de invisibilidade social e cultural, que pode ser alinhavada com a história do movimento feminista e a história da educação no Brasil. Fato é que os primeiros estudos sobre a mulher datam tão somente do século passado, mesmo espaço histórico da sedimentação da educação como fator de emancipação e desenvolvimento humano, e consolidação do conhecimento como grande fator responsável pelos grandes avanços tecnológicos atuais.

As discussões sobre o papel da mulher na sociedade e o quanto a sua formação é fruto do constructo social (BEAUVOIR, 1967), são as matrizes do pensamento do movimento feminista do século XX, que buscava uma emancipação social e política feminina, bem como a transformação da mulher em objeto de estudo e sujeito da educação.

O objetivo geral do trabalho é realizar breves análises do papel do movimento feminista e do acesso à educação no processo de emancipação e inclusão social e cultural da mulher, por meio de sucinta análise de caráter teórico, pelo método de pesquisa bibliográfica, com aportes em Beauvoir (1967), Scott (1995), Pilleti (1996), Butler (2003) e Louro (2014).

A inferioridade feminina segundo a religião

Desde o mito da criação, segundo a cristandade, que a mulher – a primeira – Eva, foi retratada como um ser inferior, criada a partir do primeiro homem – Adão –, modelo de perfeição criado à imagem e semelhança do Criador – Deus. A submissão imposta social e culturalmente à mulher, fruto do patriarcado, teve suas raízes férteis alimentadas por este mito bíblico da primeira pecadora (Eva) que teria induzido o primeiro homem (Adão), ao pecado e, em razão disso, ambos teriam sido expulsos do paraíso criado por Deus.

Mello e Leite (2000) aduzem que os mitos cristãos foram criados exatamente numa tentativa de controlar esta mulher “pecadora”, justificando segundo a visão divina, as razões de sua inferioridade frente ao homem e de sua necessária “submissão”:

> Assim, alicerçada nos postulados científicos aristotélicos de “incompletude feminina”, a Igreja Católica estabeleceu um “modelo de cristandade ocidental” permanente, no qual consolidou uma postura valorativa da mãe, ou seja, da mulher enquanto elemento procriador em constante analogia com Maria que aceitou “docilmente” sua missão. Em um polo oposto estaria Eva, cuja criação oriunda da costela de Adão já denotava uma relação de inferioridade intrínseca – era “a pecadora” – cuja sedução maligna desviou o homem do caminho correto e extirpou do paraíso o destino de toda a humanidade (MELLO; LEITE, 2000, p.38-39).

A mulher foi assim, vista, desde sempre, como “a origem do mal e da infelicidade, potência noturna, força das sombras, rainha da noite, oposta ao homem diurno da ordem e da razão lúcida”, nas palavras de Perrot (1988) e, como tal, sujeita à invisibilidade histórica, posto que a História foi criada pelos e para registro dos feitos dos homens, que se tornaram assim, os protagonistas de todas as grandes histórias, contos, lendas e relatos que permeiam a formação da civilização.

O Movimento Feminista

Esta situação de invisibilidade do feminino permaneceu por séculos, havendo domínio absoluto do patriarcado e da submissão da mulher a papéis previamente determinados como mãe, esposa, dona do lar, cuidadora da primeira infância. Muito embora a mulher já ocupasse um espaço social trabalhando nas fábricas, nos campos, como cozinheiras, costureiras e outros ofícios tidos como femininos, foi apenas após a Revolução Industrial do início do século XIX, com o desenvolvimento de novos postos de trabalho e os primeiros movimentos feministas do século XX, que ela ousou pensar além do espaço que lhe era permitido ocupar pelos homens. Mesmo nessas novas atividades, via de regra (como ainda são hoje) são comandadas por homens e, não raro, desenvolvem atividades tidas como de apoio (vinculadas à educação, saúde e assistência).

Gize-se que também foi no século XX, século de grande efervescência social e tecnológica, que os primeiros textos legais sobre direitos humanos foram celebrados, mas, desde sempre, os mais básicos destes mesmos direitos foram negados às mulheres, como a liberdade e a educação. Mesmo antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), já não se respeitava sequer a liberdade de pensamento das mulheres, sendo a própria declaração um instrumento que se soma ao próprio Movimento Feminista, já caminhando para a sua segunda fase (década de 60), fomentando que mais mulheres passassem a lutar para se tornarem seres ativos e pensantes perante a sociedade.

Diz o preâmbulo da Declaração Universal (1948):

> [...] Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla [...].

Os primeiros estudos sobre a mulher somente foram conduzidos no início do século XX, com os desdobramentos dos primeiros movimentos sufragistas (movimento voltado para ampliação do direito do voto às mulheres), deflagradores da 1ª fase do Movimento Feminista, na busca das mulheres por reconhecimento e por participação social e política. Estes primeiros estudos discutindo-se as questões envolvendo o gênero feminino foram incendiados pela filósofa existencialista Simone de Beauvoir (1967), em seu livro *O Segundo sexo: fatos e mitos*, que pode ser exemplificado por sua mais famosa frase:

> Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo (BEAUVOIR, 1967, p.9).

Beauvoir (1967) desconstruiu o conceito de mulher, argumentando que os homens tornaram as mulheres o “Outro” da sociedade através da aplicação de uma falsa aura de mistério, utilizando-se de uma estereotipização, já largamente utilizada por grupos mais altos na hierarquia social para estigmatizar grupos inferiores na hierarquia de referência, como acontece com conceitos de identidade, raça, classe e religião; utilizava-se do argumento de que os homens estereotipam as mulheres e se utilizam disso como um salvo-conduto para organizar a sociedade em um patriarcado, submetendo as mulheres a um papel por eles destinado e pré-determinado.

Ao afirmar que a construção da mulher passa pela construção social do feminino, a autora rompeu paradigmas para dizer que não se nasce mulher, torna-se mulher por um conjunto de fatores (sociais, culturais) que vão além da biologia e do determinismo do sexo. O conceito de gênero, hodiernamente, é colmatado como o conjunto dessas representações sociais e culturais, construídas a partir da diferença biológica dos sexos – masculino e feminino: enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como fruto do construto social (BRASIL, 1998).

Beauvoir (1967) descontrói o segundo sexo, dando-lhe liberdade, capacidade e elasticidade que a genitália feminina, o sexo dito frágil, jamais seria capaz de consentir, o de se permitir ser e se construir segundo seu livre arbítrio. É mister que se frise que é exatamente a distinção biológica (distinção sexual) que sempre foi utilizada para justificar a desigualdade social a que mulheres foram (e ainda são submetidas), pois o homem, viril, másculo, fora criado a semelhança de deus, sendo o mais próximo da perfeição que a humanidade poderia almejar; já a mulher, criada a partir deste mesmo homem, acaba sendo parte dele mesmo e, portanto, submissa, pela força e pela criação.

Esta questão de gênero vista como uma construção social, conforme apresentado por Beauvoir (1967), sedimentou conceitos chaves para o Movimento Feminista, cujos desdobramentos (na assim denominada “Segunda Onda” – aquela que se inicia no final da década de 1960) vão transportar o feminismo para além das preocupações sociais e políticas, partindo para o campo das construções teóricas sobre a mulher.

É nesse marco de ebulição política e social, contestador e transformador, que o movimento feminista, por meio de suas militantes, trouxe para o interior das academias questões que mobilizavam o fazer intelectual dessas mulheres libertárias: estudiosas, docentes, pesquisadoras, todas política e socialmente engajadas. Passaram a mostrar, e também a denunciar, a ausência feminina nas artes, nas letras e nas ciências (LOURO, 2014).

Não se estudava a mulher, porque ela não era um objeto de estudo que interessasse; não fazia, supostamente, nada que fosse digno de nota, mas, em contrapartida, a ela também não eram dispensados, via de regra, nem mesmo os mais básicos cuidados quanto à formação intelectual, notadamente quando comparadas ao mesmo tratamento educacional dispensado aos homens. Trazer a mulher para o foco das discussões, fazendo dela objeto de estudo científico, foi uma conquista valiosa para o feminismo.

Trazer a lume aquela que fora obscurecida por ser o Outro foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas causou sua invisibilidade como sujeito - inclusive como sujeito da Ciência, traduzindo-se assim, na visão de Louro (2014), numa das mais significativas marcas dos estudos feministas: seu caráter político, pois “os desafios da pesquisa feminista são, fundamentalmente, desafios epistemológicos: referem-se a modos de conhecer, implicam discutir quem pode conhecer que áreas, que domínios da vida podem ser objetos de conhecimento, que tipo de perguntas podem ser feitas”.

Ainda segundo Louro (2014), essa subversão dos conteúdos científicos pelos estudos feministas foi responsável por uma “transformação no modo de construção, na agência e nos domínios do conhecimento”, posto que o feminismo redefine o político, transcende seus limites, transforma seu sentido, produzindo mudanças na sua própria natureza.

Outros estudos sobre a mulher no século XX

Os estudos sobre a mulher continuaram a ser desenvolvidos ao longo do século XX, destacando-se nas obras de Foucault (1977), Scott (1995), Butler (2003), entre tantos outros pensadores modernos. No Brasil, os estudos de Louro (2014), ainda são considerados referência na área.

Na visão de Foucault (1977) a sexualidade é um dispositivo que é produzido socialmente em uma sociedade determinada e surge com o objetivo de organizar e administrar as condutas individuais e sociais, e dessa produção, histórica e culturalmente determinada, a sexualidade surge como categoria de relação saber-poder. Gênero, assim, seria um parâmetro, uma determinante para justificar as ações vinculadas nas relações de poder.

Louro (2014) citando Foucault, na sua obra *Gênero, sexualidade e educação*, expõe a rede de poder que permeia as relações entre as mulheres e a educação, afirmando que os gêneros se produzem na e pelas relações de poder. Portanto, se não são as mulheres desprovidas de poder e se o exercício do poder se dá entre os sujeitos capazes de resistir, também é a ele inerente a liberdade. Para Foucault (1977, p.) “Não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta”.

Assim, é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, 2014)

Desta feita, ter-se-ia que as justificativas para as desigualdades não poderiam mais ser buscadas nas diferenças biológicas, e sim nos arranjos e rearranjos sociais e históricos. As identidades estão sendo sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento (nascimento, a adolescência, maturidade), que possa ser um marco em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Britzman (1996) afirma que:

> Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada.

Não temos uma identidade fixa e imutável, pelo contrário, encontramo-nos em constante transformação ao longo de nossas vidas (SEVERO, 2013). Scott (2017) recorre à reflexão foucaultiana para observar que:

> Que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Para ela seria indispensável implodir essa lógica.

Estas indicações básicas sobre as relações de poder entre os gêneros podem ser provisoriamente arrematadas pelas palavras do filósofo que acenam para a despolarização desse pensamento. Diz Foucault (1984):

> [...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. [...] Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Se Simone de Beauvoir (1967) desconstrói o conceito de mulher, Scott (1995) desconstrói o binarismo macho-fêmea, Judith Butler (2003) arremata que é “crucial manter um aparato teórico que leve em consideração o modo como a sexualidade é regulada através do policiamento e da censura do gênero”, sob a perspectiva heterossexual e sua dicotomia firmada pelo patriarcado, pela biologia.

Criadora da teoria *Queer*, Butler (2003) amplia todos os conceitos de gênero até então estabelecidos para alcançar todas e quaisquer diferenças existentes, criando conceito libertário de exercício pleno da identidade de cada indivíduo, afirmando que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero são resultado do constructo social em que se está imerso, e que, portanto, não existem papéis sexuais biologicamente criados pela natureza, mas sim formas socialmente variáveis, para desempenhar um ou vários papéis sexuais.

Para Butler (2003), a noção do gênero como construção pode também levar a um tipo de determinismo, não biológico, mas cultural:

> [...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a 'cultura' relevante que 'constrói' o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. [...]

Se a biologia não é destino, mas sim a cultura, as mudanças pelas quais as mulheres lutam não podem ser conquistadas em um curto espaço temporal; demandam elas mudanças culturais, que somente são efetivadas ao longo do tempo, fruto da sedimentação de comportamentos sociais reiterados, que passam a ser a práxis social, o costume, e depois cultura. Necessário fomentar, assim, temas que são transversais à emancipação feminina como sujeito de direitos, mas indispensáveis, como a educação.

Gênero, sexualidade e educação

É necessário que se discuta educação, gênero e sexualidade em suas multifacetadas visões, para a construção de sujeitos sadios e conscientes de sua incompletude como seres humanos, e da sua liberdade pela busca da sua autonomia e inteireza (FREIRE. 1987). O que educadores não podem permitir é que a perpetuação estereotipada de gêneros e o determinismo do sexo biológico acabem por determinar papéis sociais que venham a tolher o desenvolvimento da capacidade plena de alunos e alunas. Muito embora se perceba que a sociedade, ainda em sua maioria, acredite ser natural que meninos e meninas, por exemplo, separem-se na escola, nas aulas de educação física, na escolha dos brinquedos diferenciada segundo o sexo, é esperadamente problemático que essa construção de gêneros termine por desaguar nas carteiras escolares, e a educação seja posta em xeque.

Entretanto, é mister ressaltar que a escola foi concebida inicialmente para acolher apenas alguns, mas não todos, mas ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada.

Usurpar da mulher o direito à educação, sob a chancela de que a "educação seria para todos", ou pior, conceder-lhe esse direito mitigado, permitindo que meninas "recebessem" uma educação considerada social, cultural e religiosamente compatível com seu sexo, perpetuou de maneira trágica os estereótipos da mulher tida como ideal pela sociedade do passado. Oferecer uma educação tida como feminina, como artes, costura, boas maneiras, e aos meninos matemática, oratória e ciências, conduziu inexoravelmente à conclusão de Beauvoir (1977) de que não se nasce mulher, as mulheres eram (e ainda são) construídas socialmente.

Impossível desvincular o movimento feminista e os primeiros estudos sobre gênero deste viés problematizador sobre a educação, que, sinteticamente, percorreu caminhos muitíssimos parecidos no velho continente, e no Novo Mundo. As mulheres eram tratadas de forma muito similar, pois a cartilha orientadora da educação, sempre perpassou pela leitura dos textos sagrados cristãos, sendo a sacralidade do feminino, como mãe, submissa, terna e cuidadora, atributos ainda hoje tidos como femininos ou mesmo feminizantes.

Em brevíssimas linhas, é possível dizer que, que no Brasil, a educação brasileira foi marcada pelo esquecimento do feminino, desde seus primórdios:

O Ensino Jesuítico, responsável pelas primeiras instituições escolares brasileiras, que são masculinas e religiosas – Companhia de Jesus (trazida por Padre Manuel da Nóbrega), "braço espiritual da colonização", para formação dos meninos e jovens brancos das famílias abastadas da colônia. As primeiras escolas brasileiras são construídas e dominadas por um espaço marcadamente masculino, voltado para a formação de um católico exemplar (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Com as Reformas Pombalinas (1759) – teoricamente a mulher foi para a escola, mas em escolas separadas; A criação das escolas de primeiras letras, em 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Geral, contemplavam literalmente a discriminação da mulher, pois elas não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos - como a geometria, mas sim às ‘artes do lar’ (PRIORE, 2000);

Passou o país pelo processo de Feminização do Magistério, com a criação do 1º curso de Ensino Normal das Américas: de Niterói (RJ), em 1835, que tinha no seu estatuto pré-requisitos para quem quisesse cursá-lo: a “boa idoneidade moral e idade superior a 18 anos”;

As Reformas da 1ª República (1891) – Benjamim Constant, “Reforma Rivadávia", criação dos "Grupos escolares”, de classes separadas; ainda houve a Reforma Campos, Reforma Capanema, criação da 1ª LDB (Lei 4.024/61). O país ainda vivia os anos de chumbo da Ditadura Militar com todo seu autoritarismo e restrição da liberdade (PILLETTI, 1996).

Gize-se, porém, que nenhuma das reformas operadas na educação brasileira colocou a mulher como sujeito a ser educado. Foi somente com a reabertura democrática em 1988 e a instalação do princípio da isonomia, aliados aos estudos sobre a mulher, propiciados pelo Movimento Feminista, que a educação passou a ser oferecida de forma realmente igualitária e gratuita para todos, com a ampliação de rede regular de ensino por todo o país.

Assim, as discussões teóricas sobre a emancipação do feminino, encontram guarida enquanto passa o feminino também a objeto da educação, apto ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Considerações Finais

A escola entende os espaços e suas diferenças e desigualdades, posto que também as produz. Desde seus primórdios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se encarregou de separar os sujeitos – meninos e meninas, ricos e pobres, brancos e escravos, brancos e índios, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, que a ela não tinham

acesso. Também foi responsável por dividir internamente, através de mecanismos diversos de classificação, ordenamento, hierarquização. Fato é que se deve começar desde cedo, dentro da escola a desconstruir padrões que geram violência e exclusão. E a construir, de forma eficiente, e permanente, a inclusão de todos.

Mas se questiona: Por que a sociedade tem tanto receio dessa discussão e inclusão? A quem realmente interessa um recrudescimento nas conquistas sociais de gênero já consolidadas na educação brasileira?

Hodiernamente, o Brasil vivencia uma série de mudanças profundas no seu já deficitário sistema educacional, já oficialmente declarado como de viés ultraconservador, havendo determinação governamental nos textos legais orientadores da educação básica sobre a eliminação de termos tidos como temas transversais à educação, como as discussões de gênero e feminismo. Qual a finalidade?

Na lição do memorável mestre Paulo Freire (1987, p.31):

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

É possível dizer que aqueles que são excluídos do sistema. Afinal de contas, só é possível dizer da dor do outro, das angústias e desditas, sendo o Outro. Beauvoir (1967) já descrevia a mulher como o outro, o macho castrado. A mulher do século XX também já teve sua situação social equiparada à do negro do século XIX; cogita-se se é possível afirmar que as populações LGBTQIA+ são as novas mulheres, ou novos negros do século XXI.

E de estereótipo em estereótipo, vão-se criando imensos abismos de exclusão.

Até quando?

Referências

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**, vol. 2. 2.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. Vol. 21(1), jan/jul.1996.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a12v13n1.pdf. Acesso em 18 de outubro de 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf >. Acesso em: 12 de agosto de 2019.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Grall, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MELLO, J.C.; LEITE, E. Discursos velados: memória e cotidianidade feminina. In: LEMOS, M. T.T.B.; MORAES, N. A. (Org.). **Memória, identidade e representações**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p. 38-42.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B.. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, n. 31, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf. Acesso em 1 agosto 2019.

PERROT, M. **Os Excluídos da História** - operários, mulheres e prisioneiros. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PILLETTI, N. História da educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PRIORE, M. D. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Disponível em http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em 17 de outubro de 2017.

SEVERO, R. A. O. **Gênero e Sexualidade**: grupos de discussão como possibilidade formativa. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

A NECESSIDADE DA MANUTENÇÃO DOS AVANÇOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE

Ana Paula Enes de Barros[1]

[1]UNIUBE, anapaulaebarros@gmail.com

Sem financiamento

GT: 04 Educação e Diversidade

Resumo

O presente artigo pretende, através de pesquisa bibliográfica-documental revisada, discorrer sobre os avanços em termos de conquistas legais da educação para a diversidade no Brasil, no que tange à educação para a diversidade, a fim de compreender como o processo de mudança da legislação quanto aos direitos alcançados, pode afetar o crescimento e a consciência coletiva do país em direção a uma educação inclusiva. Faz-se também uma análise do que possa ser o direito à igualdade e educação para a diversidade. Será analisada a evolução das questões legislativas concernentes a 3 representantes de grupos diversos no Brasil: os alunos com necessidades especiais, os indígenas e os negros e far-se-á avaliação da lacuna existente entre as leis e a real situação do país quanto à implementação e execução das mesmas. Considera-se por fim, a importância de avanços legais que possam resguardar os direitos humanos e que possam ser a base de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave – Educação na Diversidade, Marginalização da Educação, Direito à educação

THE ESSENTIALITY OF MAINTAINING LEGAL ADVANCES IN DIVERSITY EDUCATION

Abstract
This article intends, through a revised bibliographic-documental research, to discuss about the legal advances of education for diversity in Brazil, in order to understand how the legislation changes regarding the achieved rights, can affect the growth and the awareness of education towards an inclusive goal. It also analyzes what the right to equality and education for diversity may be. The evolution of legislative issues concerning 3 representatives of diverse groups in Brazil will be analyzed: students with special needs, indigenous and black people. The gap between the laws and the country's real situation regarding implementation will be evaluate and execution thereof. Finally, how the importance of legal advances can safeguard human rights and can be the basis of a fairer society.

Keywords – Education for Diversity, Marginalization of education, Right of education

Introdução

O presente texto pretende elencar em ordem cronológica a evolução dos artigos de lei no Brasil, desde a primeira Constituição Federal em 1824 até a mais recente Constituição de 1988 no que se refere aos direitos a educação para a diversidade. Além disso, discute-se por meio de pesquisa bibliográfico-documental o direito à equidade, que contemplem o espectro de uma sociedade brasileira diversa em sua cultura, raça, procedência rural ou urbana, sexo, deficiências. Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) se referem à “população do campo, comunidades indígenas e quilombolas, afrodescendentes, população adulta de baixa escolaridade, jovens de baixa renda e pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

O artigo analisa o desencadeamento das leis para grupos representantes da diversidade: aqueles com deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento, os afrodescendentes ou negros e os indígenas e seus descendentes.

A discussão do tema é importante nos dias atuais, em que os direitos adquiridos por lei pelos cidadãos, principalmente aqueles que vivem em situação de marginalidade são questionados, em que os valores da sociedade brasileira se mostram em desestruturação, dividida entre aqueles de ideal conservador, que não conseguiram aceitar os avanços legais de movimentos como o LGBTQ, Feminismo, Movimento Negro e etc., e aqueles que vislumbram uma sociedade multicultural que garanta o acesso à educação a todos de forma equilibrada.

O Brasil não tem em seu histórico um retrocesso considerável em relação às leis que garantem a educação na diversidade, embora a execução e realização dessas leis não acompanhem a velocidade com que elas são votadas em plenário. Pode-se encontrar em maior ou menor grau em todo o território nacional uma educação que prioriza “o comum, o uniforme e o homogêneo” (CANDAU, 2011, p. 240). Acredita-se que legalizar a ideia de uma nação mais justa, que possa dar oportunidades com equidade a todos os setores da população, em leis que conotam obrigações, é ainda a forma mais eficaz de garantir ao homem a educação para que possa se tornar um cidadão autônomo no mundo.

Evolução do direito à educação para a diversidade no Brasil

Na história do Brasil, o modelo de educação sempre privilegiou algumas minorias e a conversão daqueles chamados diferentes em iguais. Em seu período de colonização nos séculos XVI e XVII, com "um modelo lusitano que expressava valores e conteúdos vigentes em Portugal" (VEIGA, 2007, p.51), tal educação buscava a "conversão dos indígenas, a formação teológica para religiosos e pessoas com vocação e a preocupação em educar os filhos dos colonizadores" (VEIGA, 2007, p.51). A única distinção que se fazia à forma de ensinar era a educação para os filhos dos colonos no contexto europeu e a educação para os indígenas com o intuito de catequizá-lo.

Com a vinda da família real para o Brasil e a necessidade de se pensar em uma educação mais abrangente, a primeira Constituição de 1824, inova em seu item 32 do artigo 179 ao "garantir a instrução primária gratuita a todos os cidadãos". Tal lei não assegurava direitos àqueles que não eram considerados cidadãos: os negros, os indígenas e os escravos.

A primeira constituição republicana de 1891, retira de seu texto a garantia de direitos a livre e gratuito acesso ao ensino e se preocupa em diferenciar as atribuições legais da União com relação ao ensino superior e ao Estado no que se refere à educação primária e secundária, segundo Freitas (2004). Tal atitude traz sérias consequências sociais a uma população de grande maioria analfabeta, a quem o direito de voto é vetado. Somente 5% da população se via na condição de cidadão votante e, portanto, nada podendo interferir nas escolhas da país. Eram 95% de marginalizados, ou desiguais a quem o direito à educação para a diversidade era inimaginável.

Só na Constituição de 1946 "a educação volta a ser definida como direito de todos, prevalecendo a ideia de educação pública." (FREITAS, 2004, p.9)

Vê-se que até o final da primeira metade do século XX, a educação no Brasil expressava o modelo lusitano de cultura, valores e conteúdos, sem preocupação com a educação para a diversidade ou os diversos, como indígenas, negros, quilombolas, que contemplem aspectos de sua cultura, que os respeite em suas diferenças ou que tragam referências às contribuições definitivas desses povos à nossa história.

O marco para a grande mudança no país acontece com a criação em 1945 da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), órgão da ONU (Organização das Nações Unidas) que se preocupa com as questões do racismo e da diversidade, para a solução de problemas que desafiam a sociedade. A ONU (Organização das Nações Unidas), em 10 de dezembro de 1948, após os horrores e devastações ocasionados pela Primeira e Segunda Guerra Mundiais, institui "A Declaração Universal dos Direitos Humanos". Em seus artigos, os direitos básicos do cidadão para a promoção de uma vida digna para todos os habitantes do mundo são assegurados independente de nacionalidade, cor, sexo e orientação político, religiosa ou sexual. Ao explicar seus objetivos, a Declaração (1948, p.4), proclama:

> A Declaração Universal dos Direitos Humanos, como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

O Primeiro Artigo (1948, p. 4) assegura que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros”.

Em seus demais artigos, a declaração assegura a todos os seres humanos o direito à diversidade das formas de vida e à diferença. Assegura o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento de sua própria cultura e responsabiliza o Estado por medidas jurídicas, a fazer com que os recursos educacionais de todos os países sejam usados para combater o racismo e estimula a aplicação de programas especiais para promover a melhoria da situação de grupos menos favorecidos.

O documento versa sobre a necessidade dos especialistas em ciências naturais, culturais e dos estudos culturais a realizarem pesquisas objetivas sobre bases amplamente interdisciplinares.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos encarrega a educação em cada um dos países, sobretudo a educação formal de garantir o direito à igualdade dos desiguais e à diversidade. Tal documento desencadeou nos países membros, ações políticas que orientavam à defesa da igualdade de direitos entre todas as pessoas e denunciavam as desigualdades que precisavam ser superadas para assegurar direitos aos excluídos, marginalizados e discriminados.

Inspirada nessa carta, a Constituição Federal do Brasil de 1988, tenta defender os direitos humanos de forma ampla. O país à época, recém-saído de uma ditadura militar, que ansiava por se afirmar homogêneo na concessão de direitos aos cidadãos, harmônico no que diz respeito às diferenças, se reconhecia uma sociedade heterogênea e dissonante. A Carta Magna reconhece em seu artigo 6º, que “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”.

Embora haja “um longo histórico no país em se tratar de forma desigual e inferiorizante os coletivos os coletivos sociais considerados diversos no decorrer da história” (GOMES , 2012, p. 688) houve em contrapartida uma ampliação significativa do direito à educação escolar, como um ato de confirmação do direito à igualdade aos desiguais e uma aposta por parte do poder político, que a educação seria o instrumento de desenvolvimento cognitivo, moral, intelectual e social do homem a fim de que ele se transformasse em um cidadão autônomo e portanto pudesse postular acesso aos diretos sociais com igualdade. Segundo Candau (2012, p.720), a expansão da escolarização e a busca de uma educação escolar comum a todos, afirmam essa crença.

Portanto, segundo Gomes (2012) a partir dos anos 1980 o caráter indentitário de indígenas, negro, quilombolas, feministas, LGBTQs, povos do campo, pessoas com deficiências, povos e comunidades tradicionais, passa a receber um olhar afirmativo da sociedade.

Direito à igualdade e educação para a diversidade

Ao universalizar o acesso ao ensino, a escola se torna um lugar de direito de todos. Vários grupos sociais passam a frequentar esses espaços antes exclusivos de certas parcelas da sociedade. Porém a escola acabou reproduzindo as desigualdades e se transformando em um ambiente estratificado e repetidor de padrões sociais, gerando um novo e intransponível território de poder simbólico. A evasão, o fracasso escolar e distorções idade – série, suscitam a discussão em torno do tipo de educação que as escolas públicas no Brasil têm promovido.

Segundo Candau (2017, p.721), a garantia de um ambiente *igual* a todos com avaliações e currículos de abrangência municipal, estadual e federal e o currículo comum a nível nacional que está sendo elaborado evidenciam a interpretação errônea de uma escola igual, homogênea e uniforme.

Na contemporaneidade, segundo Candau (2012, p.718) há uma nova perspectiva em relação à questão dos direitos humanos. Os direitos humanos antes vistos como individuais e fundamentalmente civis e políticos passam a ser direitos coletivos, sociais, econômicos, culturais e ambientais.

Para Santos (2012, p. 719) será necessária "uma reconceitualização, que tem como questão-eixo a articulação entre igualdade e diferença". Para o autor "temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza."

Se faz necessário incluir o valor da diversidade aos implementados direitos à universalidade e à indivisibilidade. "Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial." (PIOVESAN, 2006, p.24).

A educação popular, que valoriza os saberes de uma cultura, dentro de sua realidade e perspectiva histórica e que acontece fora dos muros escolares, e militantes de movimentos não governamentais, começam a estabelecer espaços desde a década de 1980 para o encontro e a discussão da educação em direitos humanos.

Para responder aos movimentos sociais que tomam força, a partir dos anos 1990, estabelecem-se políticas públicas, programas e iniciativas direcionadas ao reconhecimento da diversidade. O Estado Brasileiro reconhece o seu caráter pluriétnico como fundamento constitucional do currículo escolar e garante o direito constitucional à identidade étnica como fundamento do currículo escolar.

O Governo Federal, a partir daí se esforça para orientar e proteger os direitos fundamentais do homem, respondendo a demandas diferentes de vários movimentos sociais, assegurando a inclusão de novos temas como a Lei de Diretrizes e Bases nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino da educação básica, tentando romper o paradigma eurocêntrico que dominou a educação do Brasil desde os seus primórdios.

Políticas de ação afirmativa como as cotas para negros nas universidades, escola inclusiva, educação quilombola, educação no campo, educação intercultural indígena, materiais pedagógicos para enfrentar a homofobia, o sexismo, racismo, entre outros são elaborados em vistas a uma educação em direitos humanos.

É lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003/2006), elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos vinculado à Presidência da República e em conjunto com o Ministério da Educação começam a promover a formação dos educadores. (CANDAU, 2012, p.723)

Em seu Artigo 3º as Diretrizes Nacionais têm os seguintes princípios:

Art. 3º – A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I – dignidade humana;

II – igualdade de direitos;

III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV – laicidade do Estado;

V – democracia na educação;

VI – transversalidade, vivencia e globalidade; e

VII – sustentabilidade socioambiental.

Foi-se aproximando assim, o direito à educação e a educação para os direitos humanos, onde "a construção de uma cultura dos direitos humanos em diferentes âmbitos da sociedade constitui seu eixo principal" (CANDAU, 2012, p. 724). Mas por que não se vê essas iniciativas implementadas, 15 anos depois de lançado o Plano? Para Candau (2012, p. 724), políticas públicas, formação de educadores e práticas pedagógicas ainda se encontram muito fragilizados como veremos nas questões dos grupos étnicos ou sociais representados a seguir.

Alunos Especiais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, 1948, demonstra em seu Artigo 7º a preocupação com a questão da discriminação afirmando que: "Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação".

No Brasil, aquelas pessoas que eram julgadas "retardados" mentais, "deficientes", não possuíam acesso a escolas regulares para educação formal, restringindo o direito à educação desses indivíduos a escolas especializadas, onde as crianças eram separadas por suas características. "O olhar para a diferença indicava a separação" (KASSAR, 2012, p.836).

Na época do Império em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos em 1857, atual Instituto Nacional dos Surdos, no Rio de Janeiro. Em 1926 fundou-se o Instituto Pestalozzi, em 1954 cria-se o Conselho do Bem-Estar do Cego, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A Educação Especial era destinada aos indivíduos com deficiências de aprendizagem de uma forma geral e com algum necessidade física especial, como cegos, surdos, mudos, embora houvesse uma linha muito tênue entre aqueles alunos considerados "anormais" e aqueles alunos que viviam à margem da sociedade dita apta para a convivência social: "aqueles com vestimenta adequada, boa higiene, bons modos e boa aparência. "(KASSAR, 2012, p.835)

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, prevê a matrícula dos excepcionais, quando possível, no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade. Tal Lei sofre modificação em 1971 ao definir "tratamento especial para os alunos com deficiência

físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados" (Lei nº 5.692/71), o que reforça o encaminhamento dos alunos a classes e escolas especiais.

Em 1973 é criado pelo MEC a CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) para gerir a educação especial no Brasil, com ações isoladas do Estado visando a integração de pessoas com deficiências e com superdotação.

Esses espaços públicos para atendimento a crianças com deficiência coincidem com a disseminação da inclusão escolar, com a identificação como atitude discriminatória a matrícula de crianças em espaços especializados, e com o processo de municipalização do atendimento ao ensino fundamental ocorrido com a Constituição de 1988.

A Constituição Federal de 1988, traz em seus objetivos fundamentais, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Em 1990 no governo FHC, há o incentivo à participação das instituições privadas nas ações sociais. O governo recua em relação a serviços de atendimento especializados às pessoas com deficiências e em 2003 o Ministério da Educação implantou um conjunto de regras e ações para a formação da política de educação inclusiva, como o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, a Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível, que visa à adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos, Programa Incluir, para acesso às instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências.

Mesmo com tantos programas e a notória evolução nas leis do país, existe uma enorme situação de fracasso dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Os dados mostram, porém, que esses alunos estão inseridos no contexto social de baixo rendimento das escolas públicas brasileiras.

Alguns problemas apontados por Pacheco e Silva apud Kassar (2012, p. 844) são "a dificuldade de se contratar professores com a formação que contribuam de fato para uma educação adequada de crianças com deficiências", as condições historicamente de descaso com a educação básica no Brasil, o baixo investimento.

Existe ainda uma única forma de atendimento aos alunos com deficiência, não considerando-se a especificidade de cada uma delas. Na escola, a luta pela efetivação de direitos esbarra na identificação das diferenças ainda como algo extraordinário e não como – de fato – constitutivas de nossa população (KASSAR, 2012, p. 845).

Mesmo com avanços legais, os serviços públicos de atendimento educacional à população com necessidades especiais, coloca as crianças e jovens em situação de marginalidade, reforçadas ainda pela sua condição social. O cidadão pobre e com necessidades especiais são colocados à parte e excluídos do direito à educação.

Alunos indígenas

Desde as ações de catequização pelos jesuítas, na chegada dos portugueses ao Brasil, até as práticas indigenistas do século XX, pressupõe-se o indígena como inferior em relação à raça branca e consequentemente em um processo selvagem de educação.

As políticas indigenistas brasileiras surgem para prevenir a extinção dos indígenas e com a proposta de catequese dos mesmos. Em 1910 o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) e a partir de 1918, Serviço de Proteção aos Índios (SPI), surgem para integrar de forma laica e militarizada as "povoações indígenas" com o objetivo de proteção de conflitos intertribais e nacionais e de defesa nacional. (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012, p. 768). Orientado pelo positivismo do progresso visava-se proteger o indígena em sua posição transitória em direção à sua incorporação na sociedade, tornando-os aptos para o trabalho e a participação na modernização nacional.

A educação escolar para Oliveira e Nascimento (2012, p. 769) servia para "amansar os índios, integrá-lo à estrutura econômica do país como trabalhadores rurais e incutindo nos mesmos o sentimento de comunhão nacional". Não existia nenhuma preocupação com a cultura e a história das populações indígenas. As escolas indígenas eram similares às escolas rurais do país.

A partir de 1953 o SPI recomenda que o termo escola seja substituído por "Casa do Índio" e a "planta das escolas "seja modificada para se parecer mais com as habitadas pelos indígenas. O programa incluía aulas de português, aulas de práticas agrícolas para os meninos e de práticas domésticas para as meninas. Em 1967 em pleno regime ditatorial, substitui-se o SPI pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Os militares pretendiam com a FUNAI tornarem-se aceitos internacionalmente já que a SPI recebia duras críticas de corrupção e maus tratos aos indígenas. Além disso queriam cuidar da defesa das divisas nacionais, assim como do desenvolvimento econômico.

A FUNAI, assim como a SPI, tinha uma forte orientação no sentido de integração nacional dos índios, pesquisas sobre os índios, "sensibilização da população nacional para a causa indigenista, exercício do poder de polícia nas áreas de reserva e de representação tutelar do índio e ainda promover a educação de base apropriada do índio". (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012, p.771)

O bilinguismo passa a ser aceito para melhor aprendizagem dos conteúdos e linguagens nacionais dos indígenas, instituiu-se a formação dos próprios indígenas em monitores bilíngues, ainda que com a finalidade "civilizatória do estado".

As ações educativas passaram em 1991 da FUNAI para o MEC, pelo Decreto n.26, descentralizando as ações indigenistas no Estado, embora a FUNAI tenha continuado mantendo uma instância específica em sua estrutura administrativa para a Educação Escolar Indígena, participando de diretrizes, currículos e regularização de escolas.

Os anos de 1980 e 1990 marcam algumas conquistas e o reconhecimento da pluralidade, diversidade, interculturalidade, especificidade e diferenciação na educação escolar dos indígenas. A Constituição Federal de 1988 é "mais favorável de forma jurídica e administrativa à reprodução sociocultural e política dos povos indígenas, reconhecendo as línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" dos indígenas, imprimindo um maior respeito aos interesses dos povos indígenas. (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012, p.774)

A Convenção 169 sobre *Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes* da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, promulgada no Brasil em 2004, traz avanços no reconhecimento das diferenças dos povos indígenas, se afastando da idéia de proteção e integração dessas populações. (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012, p.774)

Agora o diálogo das instituições do governo com esses povos seria feito diretamente sem a interferência de órgãos indigenistas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, homologada pelo MEC em 2012 garantem:

> O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, previas e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam, direta ou indiretamente, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito a educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares e expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional. (Parecer CNE/CEB n. 13/2012)

Reconhece-se com a transferência da competência das políticas de Educação Escolar Indígena para o MEC e com a Constituição Federal de 1988 o processo de aculturação e destruição dos indígenas e recomendou-se a partir de então uma educação de reconhecimento e respeito das diversas etnias indígenas e a relevância de seus costumes, línguas, crenças e organização social quando se considera a sua Educação Escolar. Sendo assim várias diretrizes orientadas pelo MEC definiram a partir de 1991 "os princípios e propostas pedagógicas e curriculares para escolas indígenas, pautadas nas idéias de especificidade, diferenciação, interculturalidades, bilinguismo e escola comunitária" (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012, p.776).

Em 1999 o MEC homologou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas indígenas, reconhecendo o Ensino Escolar Indígena como modalidade diferenciada, orientando o sistema de ensino a responder a demanda das escolas indígenas demonstrando a necessidade de se ofertar toda a educação básica nos contextos indígenas. Até então apenas os 2 primeiros anos do Ensino Fundamental seguiam essa orientação. O MEC abre o diálogo para a troca de experiências com as ONGs e com as representações indígenas para construir uma política educacional.

Em 2009 o MEC organizou a I Conferências Nacional de Educação Escolar Indígena em Luziânia (GO), onde foram apontados os avanços e dificuldades nessa empreitada. As conquistas legais foram os avanços mais expressivos alcançados até então. Com elas os números de alunos nas escolas aumentaram e existe uma maioria de professores indígenas nas salas de aula e na gestão. Além disso, segundo Oliveira, Nascimento (2012, p.777), houve maiores investimentos do MEC na construção de escolas, alimentação escolar e formação de professores. Foram apontados

porém algumas dificuldades em relação às políticas implementadas, como o não reconhecimento da categoria de “professor indígena”, problemas com transporte e alimentação escolar, construção de escolas em desacordo com a cultura das comunidades indígenas e o não reconhecimento das escolas indígenas pelos Conselhos de Educação.

Os avanços nos planos legais não alcançaram, porém, as políticas e as secretarias e conselhos de Educação no plano das ações. Embora as diretrizes nacionais tenham instituído ao Estado a responsabilidade do Ensino Escolar Indígena, a maioria das escolas indígenas são municipais. Além disso os conselhos de Educação desconsideram as Diretrizes Curriculares Nacionais, pois não estabelecem critérios específicos para o reconhecimento das escolas indígenas e a formação de professores.

Uma questão a ser considerada é a adequação das disciplinas e assuntos específicos das comunidades indígenas aos parâmetros das Bases Nacionais Curriculares, uma vez que as comunidades indígenas pretendem se inserir no mundo contemporâneo, mas querem que a escola possa também servir aos seus interesses e projetos comuns.

Alunos Negros

Em 1950 a UNESCO, órgão criado pela ONU depois da Segunda Guerra Mundial, realizou pesquisas no Brasil acerca da visão mundial de que o Brasil era um país modelo na superação do racismo. Foram encomendadas pesquisas no país a fim de compreender como se dava esse fenômeno, como se o país fosse um exemplo de igualdade no mundo.

A conclusão da Unesco à época foi de que existe sim o preconceito racial nesse país, de maioria negra e que esse preconceito acontece de forma velada, diferentemente de outros países como os Estados Unidos. No Brasil o fenótipo (características físicas) é determinante na intensidade do comportamento racista e estados com maior industrialização e potencial possibilidade de ascensão social evidenciam o preconceito.

Até esta época era comum confundir a precarização do acesso à educação pela população negra com a falta de oportunidades das classes sociais mais baixas no país. Os sistemas de relações sociais que constituíam as sociedades escravocratas se mantiveram e a educação não colaborou até então para que os alunos pudessem conhecer a história do mundo de um ponto de vista alheio ao domínio eurocêntrico.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos e os estudos da UNESCO colaboraram imensamente para que na Assembleia Nacional Constituinte de 1987 a temática étnico-racial pudesse ser abordada e instituída a Comissão da “Ordem Social”. Segundo Silvério, Trinidad (2012, p.894), propostas como a demarcação das terras das comunidades quilombolas, criminalização da prática de racismo e preconceito racial e uma política educacional de combate ao racismo e à discriminação, foram discutidas, além de ações afirmativas voltadas para a população negra. (SILVÉRIO, TRINIDAD, 2012, p. 894)

A Constituição Federal de 1988 reflete sobre a transição de

> Uma sociedade homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos) (SILVÉRIO, 2005).

A Constituição reconsidera o papel da África na formação da nacionalidade brasileira, reconhece o caráter pluriétnico da nossa sociedade e o direito constituinte à identidade étnica como fundamento do currículo escolar. A cultura negra passa a ser vista como base do processo civilizatório nacional e eixo estruturante do currículo escolar (Silva Júnior, 2012).

São marcos das conquistas do movimento negro:

- Marcha do Zumbi dos Palmares (1995), que marca a instalação em 1996 do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI);
- Os Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, encomendado pela UNESCO;
- A Conferência de Durban, na África do Sul, realizada pela ONU em 2001, conhecida como a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância.
- A Aprovação da Lei nº12.711/2012, ou “Lei das Cotas”, que garante que as instituições federais de educação superior destinem além de 50% das vagas a alunos oriundos de escolas públicas que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
- A Aprovação da Lei der Diretrizes e Bases número 10.639/2003, bem como a sua regulamentação.

A LDB 10639/03 previu o direito do negro se reconhecer na cultura nacional, manifestar seus pensamentos com autonomia individual e coletiva e expressarem suas próprias visões de mundo. Estabeleceu o direito dos negros de cursarem cada um dos níveis de ensino das diferentes áreas de conhecimento, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações sensíveis e capazes de conduzir à reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais.

Estabeleceu em seu conteúdo a necessidade de ampliar o foco dos currículos escolares, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos no conteúdo programático, assim como a “luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à

História do Brasil"(LEI nº10639/2003). A lei dá autonomia aos estabelecimentos de ensino para se valer da colaboração da comunidade, cabendo ao administrador do sistema de ensino prover as escolas, professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos relativos à educação das relações étnico-raciais e do ensino de história da cultura africana e cultura afro-brasileira acompanhando os trabalhos de formação inicial e continuada de professores. A UAB, Universidade Aberta do Brasil e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica -RENAFOR ficariam encarregadas de ofertar cursos de nível de aperfeiçoamento e especialização.

Algumas questões ainda são enfrentadas nesse campo de implementação e formação de professores. O discurso eurocêntrico, as fontes bibliográficas disponíveis e o racismo e preconceito na nossa sociedade são uma delas. Seria necessária formação de professores pluridisciplinar que fosse capaz de rever toda a estrutura do ensino brasileiro com a quebra de estereótipos resgatando omissões e recuperando o papel da população negra na História do Brasil e da África e da Humanidade. A falta de material didático sobre a História da África impulsionou um grupo de 350 cientistas a reconstruir a historiografia africana livre de estereótipos e do olhar estrangeiro. A UNESCO em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e a Universidade Federal de São Carlos, viabilizaram em 2014 a edição completa em português desse material necessário para preencher uma lacuna na formação brasileira a respeito do legado do continente para a própria identidade nacional.

O fato é que muitos professores até a presente data desconhecem o material e não receberam uma formação continuada adequada para desenvolver tais assuntos em todo o ensino básico o que transforma em letra morta uma conquista tão significativa nas nossas leis de inclusão das diversidades na educação.

Considerações finais: o risco do retrocesso

O movimento de inclusão da educação no Brasil, do reconhecimento das diferenças e do direito à diversidade, vem sendo foco de atenção mais efetiva desde a década de 1980, com a necessidade de se oferecer educação pública no contexto das desigualdades socioeconômicas e da diversidade.

Educação é um direito, e como tal, deve ser igualitário, equânime e justo, formando sujeitos sociais prontos a participar como cidadãos no mundo, visando o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

Os movimentos sociais, a partir dos anos 1980, contribuíram muito para o olhar afirmativo das diversidades e para a consideração das desigualdades. Questões com o questionamento à globalização capitalista, redes internacionais contra a hegemonia, conflitos étnicos-raciais, redes sociais com foco na emancipação social, são decisivas para se combater a xenofobia, racismo, homofobia, preconceito religioso, sexismo.

Nessa direção a Constituição Federal de 1988, assegura o direto da igualdade dos desiguais, do ensino para todos e assegura o direito de ser diverso e diferente.

Na análise de três grupos que compõem a diversidade que é marginalizada no Brasil, pessoas com deficiência, indígenas e negros, vê-se um avanço na implementação das leis, na criação de conselhos e nas orientações do Ministério da Educação e Cultura em criar mecanismos para a implementação de tais leis.

Ainda assim, sob o respaldo do direito à educação, do direito à diversidade, conseguidos através de algumas constituições federais e inúmeras leis complementares, através de um esforço conjunto das políticas públicas, sociedade civil, associações e institutos, até a presente data, buscava-se no Brasil condições sociais, políticas, econômicas e legais para assegurar a toda a multiplicidade de cidadãos a equidade e a reparação histórica dos danos impostos a alguns grupos minoritários.

O que nunca existiu e não pode acontecer em nosso país é um retrocesso na formulação e homologação das leis que garantem o direito às diferenças, que garantem a incorporação dos cidadãos brasileiros que vivem à margem ao exercício pleno de sua cidadania.

Ao discorrer sobre a penosa caminhada evolutiva em termos legais do direito à educação é premente que se compreenda que não existe no mundo atual espaço para o retrocesso. As políticas públicas influenciadas pelos interesses parciais de um grupo de pessoas não podem se sobrepor ao bem e à defesa de direitos conquistados para todos os cidadãos.

Projetos de lei que demonstrem “preferências político-partidárias”, que direcionem livros didáticos e paradidáticos e pretendam atingir currículos escolares e planos educacionais, para coibir a educação para a diversidade são ameaças à Constituição Federal de 1988 que garante a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, além do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

Nenhum projeto de modificação da educação pode burlar a Constituição de nosso país em seu artigo 3º, parágrafo 4º, que diz, “No exercício de suas funções, o professor: IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito”. Nenhum projeto que se proponha no Brasil, deve desconsiderar todos os avanços alcançados pela ONU e demais organizações mundiais de direitos humanos. Nenhum projeto que se pretenda transformar em lei deve confrontar o conceito de laicidade do ensino público e incitar o preconceito.

A educação para a diversidade considera todas as pluralidades e os aspectos sociais e culturais de cada um dos grupos representativos que têm o direito à educação e definitivamente uma educação inclusiva não pode involuir ao desconsiderar os fatores sócio históricos, a diversidade, a individualidade. Reconhece-se que a educação no Brasil encontra um grande desafio nos dias de hoje, para sobrecarregar o seu arcabouço já abarrotado de preocupações: manter as leis que garantem ao menos por hora, as conquistas alcançadas.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.; CRUZ, A.C.J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago.-dez. 2011.

ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V.R. (Orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005. p.108.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.
BRASIL. LEI nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p. 240-255, jul./dez 2011.

KASSAR, M. C. M. **Políticas Nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.3/3, p. 013-025, 2002.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G.. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

NAÇÕES UNIDAS. **Informe de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Preparatória a la Conferencia de Examen de Durban, 08 de julho de 2008**. New York: ONU, 2008. (Documento A/CONF.211/PC.3.3)

OLIVEIRA, L. A.; NASCIMENTO, R. G. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, set. 2012.

PIOVESAN, F. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. A educação entre os direitos humanos. Campinas: Autores Associados; São Paulo: **Ação Educativa**, 2006. p. 11-42.

SANTOS, B. S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SILVA, R.; TOBIAS, J.S. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 65, p. 177-199, dez. 2016.
SILVA JUNIOR. H. **Educação, diversidade e igualdade racial: marcos legais e conceituais.** 2012 (mimeo.)

SILVERIO, V. R.; TRINIDAD, C. T.. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891- 914, set. 2012.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR

Gilberto de Miranda Ribeiro e Buso Gomes[1]
Carlos André Rodrigues[2]
Regina Célia de Souza Beretta[3]

[1]UNIFRAN, gilbertomirandagomes@gmail.com
[2]UNIFRAN, contadorcarlosandre@gmail.com
[3]UNIFRAN, regina.beretta@unifran.edu.br

Sem financiamento

GT: 04 Educação e Diversidade

Resumo
O objetivo do presente estudo é investigar e analisar como os métodos e técnicas de metodologias ativas de ensino-aprendizagem podem ser eficazes na compreensão e no enfrentamento do fenômeno da violência escolar. Este trabalho configura-se como um estudo teórico, pesquisa do tipo bibliográfica e exploratória em quatro bases de dados pesquisadas online sobre as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, em articulação com o enfrentamento do fenômeno da violência nas escolas. As referidas bases de dados pesquisadas foram: Periódicos CAPES; Google Acadêmico; ERIC; SCIELO. Os resultados da pesquisa denotam que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem podem ser úteis no enfrentamento dos diversos tipos de violências que ocorrem nos espaços educativos. Atividades inovadoras e dinâmicas realizadas em grupos operativos ou reflexivos com alunos e professores podem gerar respostas evolutivas e significativas para a melhoria das relações interpessoais e sociais, promovendo saúde e qualidade de vida entre os pares. O fenômeno da violência nas escolas é complexo e são necessárias alternativas diferenciadas no processo de enfrentamento dessa problemática tão danosa à saúde humana.

Palavras-chave – Metodologias Ativas. Violência Escolar. Ensino-aprendizagem.

ACTIVE TEACHING METHODOLOGIES IN FACING SCHOOL VIOLENCE

Abstract
The aim of the present study is to investigate and analyze how the methods and techniques of active teaching-learning methodologies can be effective in understanding and coping with the phenomenon of school violence. This work is configured as a theoretical study, bibliographical and exploratory research in four databases searched online about on active teaching and learning methodologies, in articulation with the confrontation of the phenomenon of violence in schools. The databases searched were: Periódicos CAPES; Google Scholar; ERIC; SCIELO. The research results show that active teaching and learning methodologies can be helpful in addressing the various types of violence that occur in educational settings. Innovative and dynamic activities conducted in operative or reflective groups with students and teachers can generate significant evolutionary responses to improve interpersonal and social relationships, promoting health and quality of life among peers. The phenomenon of violence in schools is complex and different alternatives are needed in the process of confronting this problem so harmful to human health.

Keywords – Active Methodologies. School Violence. Teaching-Learning.

Introdução

Torna-se cada vez mais indispensável uma revisão de metodologias de ensino e de aprendizagem, conteúdos, objetivos e do currículo propriamente dito nos diversos níveis de educação, embasando-se na questão da interdisciplinaridade e na necessidade de aliar o processo educativo formal aos meios digitais, com a difusão de novas metodologias ativas (MORÁN, 2015).

Nota-se, atualmente, ser imprescindível que a educação não se limite às salas de aulas físicas, devendo ir além da relação direta, educador e educando. É preciso que outros recursos estejam imbricados na formação pedagógica, como a internet e demais meios digitais, construindo diferentes espaços para o ensino e a aprendizagem, o que significa a ação da interdisciplinaridade e da contextualização para uma formação mais dinâmica e condizente com a realidade (MORÁN, 2015).

As novas tecnologias educacionais e as várias formas de educação atuais vêm se desenvolvendo com a chamada *era do conhecimento*, no tocante às duas últimas décadas serem marcadas em parte pela globalização, informatização do conhecimento e da comunicação, além do desenvolvimento da tecnologia (GADOTTI, 2000).

Em contrapartida, o alunado apresenta diversos problemas e dificuldades de aprendizagem desenvolvidas ainda cedo na trajetória da vida escolar e educacional, bem como há uma projeção e desenvolvimento dessas desordens em continuidade quando se atinge o nível do Ensino Superior. Tais problemas são descritos como déficit de atenção, dificuldades cognitivas, desinteresse pelos programas ou cursos, além de desordens intelectuais, afetivas ou psicomotoras. Esses alunos não obtêm resultados satisfatórios com os métodos regulares de ensino (PASCUAL, 2013).

Sendo assim, a respeito desse apontamento prévio, ainda nas ideias de Pascual (2013), as dificuldades de aprendizagem e desinteresse por parte dos alunos podem ser analisadas sob outro prisma: do ponto de vista da existência da produção do fracasso escolar, devido às deficiências da estrutura educacional, estrutural, docente e metodológica. Transpondo também o nível da educação superior, a escola, bem como a universidade, é corresponsável por parte dos problemas e dificuldades de aprendizagem que os discentes mantêm ou desenvolvem.

Em face do breve início exposto sobre as novas ideias educacionais, é pertinente o que se remonta à filosofia educacional de Paulo Freire, no intuito de introduzir a verdadeira temática proposta para este trabalho. A emancipação de uma educação problematizadora e libertadora cunhada por Paulo Freire se revoluciona ao que o referido autor denominava de educação bancária, na qual o aluno era remetido a um mero depositário de conteúdos e paradigmas cristalizantes, excluindo o discente do exercício de seu *corpo social*, no sentido do entrave de exercer uma consciência crítica, reflexiva, questionadora sobre a realidade social que o cerca, sobretudo no espaço escolar, sem a liberdade de intervir sobre essas próprias condições (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016).

Diante disso, a escola de certo modo acaba contribuindo para que os corpos sociais ali presentes não se libertem e não se humanizem diante dos desafios sociais, repercutindo na urgente necessidade do desenvolvimento constante de uma pedagogia libertadora desses paradigmas cristalizantes. A liberdade do oprimido, silenciado e interditado é a verdadeira face da pedagogia libertadora, propondo o diálogo, a problematização e a anunciação para a formação de sujeitos atores e autores de sua própria história de vida, com consciência crítica sobre os desafios sociais no exercício de seus *corpos sociais* (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016).

A título de reflexão sobre o que foi exposto previamente, torna-se uma necessidade a articulação que o campo da educação pode fornecer, no que se refere a métodos de ensino e aprendizagem contextualizados com a realidade social que cerca os atores inseridos no espaço escolar, relacionados, por exemplo, com o fenômeno da violência nas escolas, no sentido de criar, desenvolver e oportunizar instrumentos e estratégias de enfrentamento da violência, por meio da educação. No campo da educação desenvolvem-se reflexões e métodos eficazes e promotores de saúde e qualidade de vida, no tocante ao enfrentamento dos diversos tipos de violências que se inscrevem nos espaços escolares.

A escola pode ser considerada um ambiente propício para ações de educação em saúde de modo significativo, pois essa articulação pode promover um ambiente educativo benigno e o desenvolvimento de comportamentos saudáveis para formar futuros cidadãos. A educação para a saúde na escola implica no desenvolvimento do sujeito em suas dimensões físicas, mentais, sociais e em participação articulada com a comunidade (GOMES, 2009).

No pensamento de Blout *et al*. (2012) as escolas podem adotar programas em interface entre saúde e educação nas estratégias de intervenção em crises durante a abordagem de situações de violência no ambiente escolar, bem como capacitar alunos e professores nas técnicas de resolução de problemas, tomada de decisão e controle da raiva e da agressividade, além de medidas de prevenção e proteção à violência escolar e de promoção da saúde na escola.

A estratégia das metodologias ativas de ensino e aprendizagem pode se configurar como um importante recurso no desenvolvimento da articulação entre educação e saúde, para o enfrentamento da problemática da violência escolar, na criação de ferramentas educativas em equipe com os alunos, professores, funcionários, família e comunidade local, visando compreender como funciona o mecanismo da violência nas escolas e ativando recursos para a promoção da cultura de paz no ambiente escolar, promoção da saúde nas relações e de qualidade de vida.

De acordo com o exposto previamente, o objetivo do presente estudo é investigar e analisar como as técnicas e métodos da aprendizagem ativa podem ser eficazes na compreensão e no enfrentamento de uma problemática crescente e danosa na sociedade contemporânea, a saber, o fenômeno da violência escolar.

Metodologia

Este trabalho é um estudo do tipo teórico, bibliográfico e exploratório sobre as metodologias ativas de ensino e aprendizagem articuladas com o fenômeno da violência nas escolas, no sentido da interlocução de diferentes estratégias para o enfrentamento da violência escolar.

De acordo com o pensamento de Gil (2008), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A vantagem da pesquisa bibliográfica refere-se ao fato de que o pesquisador tem a possibilidade de desenvolver a pesquisa com base em um amplo quadro de informações. Já a pesquisa exploratória aponta que esse método consiste em criar uma familiaridade maior com o objeto de pesquisa estudado, construindo hipóteses válidas sobre o fenômeno pesquisado (GIL, 2002).

A questão que norteou o estudo foi: “Como métodos e técnicas de diferentes tipos de metodologias ativas de ensino e aprendizagem podem produzir resultados significativos no cuidado e enfrentamento do fenômeno da violência escolar, voltados para os atores sociais inseridos no espaço escolar, família e comunidade em atuação conjunta?”.

A referida pesquisa foi realizada online em quatro bases de dados, a saber: PERIÓDICOS CAPES, GOOGLE ACADÊMICO, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Education Resources Information Center (ERIC). Os descritores utilizados para a pesquisa nas bases de dados foram: violência escolar; metodologias ativas de ensino e aprendizagem; aprendizagem significativa; ensino-aprendizagem. Os descritores foram combinados aleatoriamente nas quatro bases de dados. Não houve temporalidade específica para a seleção dos estudos considerados para a pesquisa. Foram abarcados apenas artigos científicos nacionais e internacionais, livros eletrônicos nacionais e internacionais, excluindo outros tipos de publicações.

Os *critérios de inclusão* para a pesquisa se referem aos seguintes quesitos: texto completo disponível; o título e o resumo dos artigos científicos e dos livros, sejam nacionais ou internacionais, precisariam conter especificamente termos linguísticos específicos aplicados aos conteúdos, como: violência escolar, métodos de ensino e aprendizagem e a educação como estratégia de enfrentamento da problemática pesquisada; tipo de documento – artigos e livros eletrônicos; idiomas – português, inglês, espanhol.

Os *critérios de exclusão* se referem à eliminação dos artigos científicos ou livros repetidos nas bases de dados; texto de acesso indisponível nas bases de dados; exclusão de demais tipos de publicações como: dissertações de mestrado, teses de doutorado, trabalhos de conclusão de curso, monografias, documentos oficiais, cartilhas governamentais, dentre outras. Não houve temporalidade específica considerada como critério para a referida pesquisa.

No decorrer da apresentação dos resultados e da discussão da pesquisa outras literaturas nacionais e internacionais pesquisadas em diferentes bases de dados foram incorporadas à temática da pesquisa, no sentido de contribuir para a exploração e o esclarecimento do objeto de estudo e dos propósitos da pesquisa de acordo com a questão norteadora e do objetivo proposto.

Foi avaliado no total de todo o trabalho 21 estudos aleatórios nas bases de dados pesquisadas entre artigos científicos e livros eletrônicos nacionais e internacionais, corroborando os preceitos da realização de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, conforme corroborado por Gil (2002; 2008), previamente na metodologia utilizada para esta pesquisa. Não houve critério específico para a determinação da quantidade dos estudos e a seleção dos mesmos se deu com base nos critérios de inclusão e exclusão definidos. Tais trabalhos foram então analisados e discutidos de acordo com os objetivos e da proposta determinados para o estudo.

Resultados e discussão

Realizou-se um estudo teórico, exploratório, de cunho bibliográfico, buscando-se na literatura nacional e internacional subsídios necessários que identifiquem a eficácia dos resultados que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem produzem no campo da educação de modo geral, além da análise crítica e reflexiva de como essas metodologias podem ser úteis e eficazes no dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem dos alunos e dos professores no interior do espaço escolar, sobre o fenômeno da violência nas escolas.

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem

Entende-se por metodologias ativas uma nova proposta de ensino e aprendizagem em um processo evolutivo dos métodos educativos tradicionais, culminando em uma educação problematizadora, que significa desenvolver o potencial intelectual dos alunos, por meio do enfrentamento de problemas e situações contextuais a partir de um dado tema, fazendo com que esses alunos explorem a resolução de problemas e a tomada de decisões, na superação dos desafios e das dificuldades a eles inerentes (PAIVA *et al*., 2016).

As metodologias ativas de aprendizagem são recursos e práticas difundidas em ambientes educacionais que estão ancoradas em experiências reais ou simuladas, contextualizadas com a realidade prática, social e da vida em suas diversas esferas, que gera um processo ensino-aprendizagem reflexivo, debatido em grupo e condizente com a realidade que cerca os alunos. O entrelaçamento do conteúdo teórico, a contextualização da realidade vivida, aliado às experiências pessoais e/ou profissionais dos alunos reforçam a ação das metodologias ativas, no sentido da promoção da autonomia dos alunos, a ação da proposta pedagógica reforçada, ação reflexiva, percepção, consciência e engajamento desses alunos nas atividades propostas (BERBEL, 2011).

Para Berbel (2011), as metodologias ativas são fundamentadas no desenvolvimento do processo de aprendizagem, com o uso de experiências reais ou fictícias, buscando a solução de problemas advindos de atividades imprescindíveis à prática social, em contextos diversos.

O fenômeno da violência escolar

O fenômeno da violência escolar caracteriza-se por ser um problema grave de saúde que não é recente e abarca diferentes características. A violência escolar gera prejuízos em vários contextos: na família, aos alunos, professores, comunidade, escola propriamente dita e nas relações sociais como um todo (EKE; SINGH, 2018).

A violência nas escolas remonta a tempos antigos, onde era comum em educandários ocorrer formas de coerção e violência que eram tidas como práticas socialmente aceitas. Esses tipos de violências eram dirigidos a crianças e adolescentes, sendo tipificados como discriminações e castigos diversos, dentre outras formas. Caracteriza-se como uma contradição pensar na ocorrência de violência nas escolas, visto que esse espaço representa o ensino e o conhecimento, a transmissão de valores e ética. Porém, o fenômeno da violência escolar é um desafio tanto para as escolas e seus atores envolvidos, quanto para as políticas públicas e a saúde, pois a violência vem se desenvolvendo em novas práticas e configurações (PONTES; CRUZ; MELO, 2010).

A literatura sobre a violência escolar versa a respeito da condição multifatorial em que se define o fenômeno da violência nas escolas. Há vários determinantes envolvidos nesse tipo de violência, como características individuais (genética, sexo, raça, idade, histórico pessoal de vida e familiar); características oriundas do espaço escolar no qual o sujeito está inserido, como por exemplo: localização da instituição, metodologia, recursos materiais e humanos, histórico da escola, dentre outros elementos; aspectos da própria sociedade como desigualdades sociais e de gênero, exclusão social, disparidade racial, condições socioeconômicas, dentre outros aspectos (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010).

A violência escolar é um fenômeno social; sendo assim, sofre algumas distinções: violência na escola, violência à escola e violência da escola. A violência na escola é aquela produzida pelos alunos no interior do espaço escolar, sem estar diretamente ligada à natureza e às atividades do espaço escolar em si. A violência à escola relaciona-se diretamente à natureza e às atividades do espaço escolar (agressões físicas aos alunos ou professores, depredação do patrimônio escolar). Já a violência da escola representa uma forma de violência institucional e simbólica, na qual os próprios atores envolvidos diretamente sofrem esse tipo de violência, como: modos de composição das classes, orientação, metodologia, injustiças, preconceitos, atribuição de notas, dentre outros exemplos (CHARLOT, 2002).

No presente estudo teórico foram analisados textos científicos, como artigos nacionais e internacionais e livros eletrônicos, observando-se os objetivos propostos, no intuito de investigar e analisar a interlocução que o campo da aprendizagem ativa educacional pode contribuir para o enfrentamento e o combate da violência nas escolas. Essa problemática deve ser trabalhada juntamente com os alunos, professores, equipe pedagógica e de gestão escolar, funcionários, família e comunidade local.

No pensamento de Minayo (2006) a violência é um fenômeno que gera impacto significativo na saúde. Tal impacto desencadeia agravos físicos, sociais, emocionais e espirituais; necessita de intervenção preventiva, curativa e de promoção da saúde, em um enfoque interdisciplinar e multiprofissional; exige a organização e readequação dos serviços de saúde; ocorre a redução da qualidade de vida dos indivíduos e da comunidade. A autora aponta ainda que é necessária a difusão da promoção à criação de comportamentos benignos, ambientes seguros e saudáveis, articulando estratégias intersetoriais entre a sociedade, a saúde e a educação.

Nesse sentido, torna-se necessário articular a promoção da cultura de paz na escola em se tratando de violência escolar. A criação e o desenvolvimento de programas educacionais de promoção da cultura de paz a crianças e adolescentes no espaço escolar, é uma importante via de reflexão sobre essa questão. Esses programas podem trabalhar objetivos como: fortalecimento da identidade pessoal e cultural; promoção do autoconhecimento e da autoestima; educação para a cidadania; valores éticos; educação ambiental; aprendizado para a prevenção e resolução de conflitos; dentre outros (MILANI, 2003).

O método ativo de aprendizagem como estratégia educativa para o enfrentamento à violência escolar

No pensamento de Paiva *et al*. (2016) há várias formas e tipos de ferramentas e instrumentos desenvolvidos e utilizados enquanto metodologias ativas, como: PBL (Problem Based Learning); Pedagogia da Problematização; Arco de Marguerez; Estudo de Caso; Mapa Mental; Fórum; Grupos reflexivos, operativos e de exercícios; Tutorias; Seminários; Relato de Experiência; Mesas-Redondas; Oficinas; Teatro; Filmes; Portfólio; Dinâmicas lúdico-pedagógicas; exposições dialogadas; plenárias; socializações, dentre outros.

A escola da educação básica possui condições de planejar e propor ações reflexivas e práticas de enfrentamento e combate às diversas formas de violência que permeiam o entorno escolar. Essas práticas e ações encontram campo fértil nas diferentes técnicas de metodologias ativas, por exemplo, a saber, em formulação de atividades em grupos operativos e/ou reflexivos, estudos de caso, fóruns de discussão abordando a temática da violência escolar, bem como a promoção da saúde nas escolas e da cultura de paz nas relações escolares.

Nesse sentido, outros métodos ativos de ensino-aprendizagem podem ser trabalhados, como os seminários temáticos sobre a violência e empoderamento das minorias, aulas expositivas dialogadas a respeito de outras instituições de ensino com experiências negativas de violência escolar e como superaram tal demanda, dentre outros meios. Esse trabalho deve ser realizado por todos os atores sociais envolvidos na cena escolar, como alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários, família e entorno local.

Com base nas ideias já expostas previamente é pertinente o que aponta o pensamento de Diesel, Baldez e Martins (2017) em relação às características das metodologias ativas, como sendo opostas ao método tradicional de um processo ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos são sujeitos históricos e possuem papel ativo no seu ensino e na construção do seu próprio conhecimento, compartilhando saberes, experiências e valores em atuação conjunta com os professores.

Uma via de acesso significativa na promoção da cultura de paz é refletida por Chrispino e Dusi (2008) como a mediação de conflitos, visando ao incremento de novas propostas de políticas públicas educacionais saudáveis. A violência escolar é sistêmica e complexa e a mediação de conflitos é uma estratégia que funciona como prevenção da violência e promoção da paz no ambiente escolar.

A formação de grupos com alunos e professores, como grupos operativos, reflexivos e fóruns de discussão (sendo métodos ativos de aprendizagem) podem ser identificados através da estratégia da mediação de conflitos, no enfrentamento da violência na escola, seja entre alunos, entre professores ou entre alunos e professores. Esses grupos podem ser implementados na escola, seja em um prospecto educativo e preventivo, ou em ações de enfrentamento após a ocorrência da violência propriamente dita, como uma ação resolutiva do conflito.

Borges e Alencar (2014) corroboram essa reflexão no fato de que o trabalho com grupos de discussão tem a capacidade de desenvolver novos conhecimentos e novas experiências nas relações interpessoais sobre determinada temática trabalhada. A construção do conhecimento, nesse sentido, é compartilhada entre alunos e professores, por meio da comunicação e da interação social, através das experiências conjuntas de discentes e docentes.

A promoção da cultura de paz nas escolas significa um modo de pensamento e de ação que valoriza a diversidade e expele a violência em suas variadas formas e configurações, valorizando o diálogo e a mediação de conflitos como estratégias de ação para resolução dos problemas. A cultura de paz vem sendo debatida e aplicada por educadores em organização de ações e estratégias individuais e grupais; contudo, ainda precisa ser fortalecida na prática (GOMES, 2010).

Diante dessa reflexão articulada entre educação, saúde e violência, é pertinente o que aponta Brandão Neto *et al*. (2015), autor que caracteriza a escola como um importante espaço para o desenvolvimento de ações educativas e que promovam saúde entre jovens e adolescentes. É na escola que esses atores sociais constroem parte de sua identidade, subjetividade, visão de mundo e autonomia. A instituição de ensino é um espaço para a implementação e o desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas e educativas humanistas e libertadoras, no intuito de promover o empoderamento dos atores sociais envolvidos, visando à ação coletiva e a consciência do papel na sociedade que tem os jovens e adolescentes.

Um método educativo de aprendizagem proposto por Paulo Freire se refere aos Círculos de Cultura para alfabetização de jovens e adultos. Ademais, o estudioso centra-se em uma proposta reflexiva, crítica e de ação coletiva nos campos social, psicológico e político, o que promove ressignificação e transformação diante de uma dada realidade vivida, impulsionando uma consciência crítica da realidade. Os objetivos são o desenvolvimento do protagonismo juvenil diante da realidade social vivenciada, a emancipação de crianças e adolescentes no tocante à promoção da saúde e a capacitação dos jovens para adquirirem hábitos saudáveis, com proteção e autocuidado (BRANDÃO NETO *et al*., 2015).

A escola pode valer-se de inúmeros métodos inovadores e tecnológicos de ensino e aprendizagem, com intuito de criar uma consciência coletiva e social significativa para os jovens, adolescentes e professores diante da realidade social vivida. Dentre essas técnicas estão: o

desenvolvimento crítico e reflexivo de estratégias de cuidado nas relações, na promoção da saúde e da cultura de paz na escola; proteção e cuidado pessoal, individual e coletivo, como no caso das diversas formas de violências que ocorrem nos espaços escolares e no entorno, dentre outras. Sendo assim, as metodologias ativas de aprendizagem inserem-se nesse contexto para fomentar o empoderamento psicológico, social e político desses atores sociais envolvidos com a escola, para a prática de relações e comportamentos mais saudáveis, significativos e promotores de qualidade de vida.

No que tange às estratégias de enfrentamento da violência escolar, a literatura aponta que o diálogo, a escuta atenta e ativa aos sujeitos no espaço escolar são instrumentos educativos importantes para a abertura das expressões emocionais e percepções críticas e reflexivas desses sujeitos sobre as situações de violência, o que gera a compreensão dos limites das relações, fortalecimento desses vínculos sociais e ajuda mútua (KAPPEL *et al*., 2014).

No pensamento de Leme (2009), é necessário que a escola se responsabilize e se mobilize diante das circunstâncias que regem as ações de violência. Estratégias como diálogos com a equipe pedagógica, reuniões periódicas com os alunos, professores e funcionários para a elaboração e implementação de normas e condutas em conjunto para a boa convivência no espaço escolar, são alguns meios para se conseguir a redução dos níveis de violência na escola.

Isto posto, as normas e regras de conduta podem ser realizadas por meio de embasamento em experiências de êxito, bem como com o apoio da metodologia educativa ativa do PBL (*Problem Based Learning*) – Aprendizagem Baseada em Problemas com os atores escolares em grupos. Conforme aponta Borges e Alencar (2014), esse método educativo consiste na problematização de contextos e situações presentes na realidade vivida. São atividades reflexivas em grupo ancoradas em diversas abordagens teóricas para a solução de problemas pontuais, além de um compartilhamento de experiências e novas aprendizagens.

O estudo revela a possibilidade do universo amplo do instrumental de técnicas e métodos educacionais que a escola, as equipes pedagógicas em conjunto com os alunos podem se valer, em atividades individuais, grupais e coletivas, quando se trata de aprender sobre um fenômeno atual tão danoso à vida humana e escolar, que é a violência escolar em suas diversas manifestações.

No que se refere ao papel da escola propriamente dita o estudo revela a necessidade de cursos de capacitação, treinamento e atualização profissional em conjunto com as equipes pedagógicas, a gestão escolar, funcionários, família e comunidade, com a diversidade dos métodos ativos de ensino e aprendizagem apresentados pela pesquisa, para enfrentar, aprender e combater o fenômeno da violência nas escolas. Por essa via de acesso, aprender com métodos educativos diferenciados e inovadores implica em promover saúde e qualidade de vida nas relações e na escola, frente a desafios sérios do cotidiano, como é o caso da triste realidade da violência nas escolas.

Considerações finais

Os métodos ativos de aprendizagem tecnológicos e inovadores conferem uma reorganização dos modos de ensinar e aprender, propondo respostas e soluções possíveis aos processos de produção do fracasso escolar e educacional que tem sido gerado pelos alunos, caracterizando-se pelas dificuldades de aprendizagem, percalços nos processos educativos, prejuízo nas relações interpessoais entre escolares e discentes, dificuldades cognitivas, afetivas e psicomotoras. Os métodos regulares e tradicionais de ensino-aprendizagem muitas vezes não têm dado respostas satisfatórias às novas exigências contemporâneas educativas e do mercado de trabalho.

A temática articulada neste trabalho sobre a violência escolar ocasiona diversos prejuízos no ambiente educacional, nas relações interpessoais e no próprio processo de ensino-aprendizagem. As diversas formas de violências que ocorrem nos espaços escolares ou acadêmicos afetam o convívio social com os pares, bem como o estado psicológico, físico e emocional. Além desses fatores, a composição dos grupos de alunos mapeados nas classes, o próprio processo educativo e de ensino-aprendizagem e a produção do fracasso escolar podem produzir ações violentas e danosas nos mais variados espaços educacionais.

A articulação de métodos inovadores de ensino e aprendizagem, como as metodologias ativas, pode dar auxílio e soluções de aprendizado aos fenômenos de violências nas escolas ou em outros espaços educativos. Métodos empregados como a aprendizagem baseada em problemas, estudos de casos exitosos de outras escolas como modelo de aprendizagem, grupos operativos e reflexivos de discussão, e diálogo sobre a temática da violência, dentre outros recursos úteis.

O presente estudo apontou recursos metodológicos educacionais buscados na literatura que podem ser coadjuvantes no enfrentamento da problemática da violência escolar. O enfrentamento ao fenômeno da violência nas escolas por meio de recursos educativos e pela aprendizagem significativa pode desenvolver processos e comportamentos pessoais e coletivos de promoção da cultura de paz nas relações e de promoção da saúde no intuito de melhorias da qualidade de vida.

É preciso que mais pesquisas e estudos se frutifiquem com o objetivo de identificar e determinar a eficácia dos resultados que o uso das metodologias ativas de ensino e aprendizagem geram nos processos educativos de modo geral, bem como o auxílio coadjuvante que tais métodos inovadores educativos pode produzir em contextos disfuncionais de vida, como o fenômeno da violência escolar articulado neste estudo, bem como em outras situações que geram prejuízos na saúde humana de modo geral.

Referências

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina:** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BLOUT, J. *et al*. School Violence, Role of the School Nurse in Prevention. Issue Brief. **National Association of School Nurses (NJ1)**, p. 1-5, 2012. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539208.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Salvador, ano 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BRANDÃO NETO, W. *et al*. Violência sob o olhar de adolescentes: intervenção educativa com Círculos de Cultura. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 68, n. 4, p. 617-625, 2015.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16. Acesso em: 07 jul. 2019.

CHRISPINO, A; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, 2008.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

EKE, C. I; SINGH, S. Social networking as a strategic tool in the management of school-based violence. **South African Journal of Education**, v. 38, n. 1, p. 1-8, 2018.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. P. As escolas promotoras de saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar. **Educação**, v. 32, n. 1, p. 84-91, 2009. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/848/84812709012.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

GOMES, R. C. **Cultura de Paz**: Novas abordagens sobre prevenção da violência entre jovens. Projeto Juventude e Prevenção da Violência. Instituto Sou da Paz. (cartilha), 2010. Disponível em: http://www.soudapaz.org/upload/pdf/cartilha_cultura_de_paz.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

KAPPEL, V. B. *et al*. Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, v. 18, n. 51, p. 723-735, 2014.

LEME, M. I. S. A gestão da violência escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 541-555, 2009.

MILANI, F. Cultura de paz X violência. Papel e desafios da escola. *In*: Milani, F. & R. Jesus (Eds.). **Cultura de paz:** estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003. p. 31-60.

MINAYO, M. C. S. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 132 p.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. v. 2 Ponta Grossa: UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33.

PAIVA, M. R. F. *et al*. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

PASCUAL, J. G. Sujeitos da aprendizagem e tramas do ensino na contemporaneidade do ensino. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 52-62, 2013.

PONTES, R. N; CRUZ, C. R. R; MELO, J. S. M. Violências nas escolas públicas de Belém: diagnóstico do clima escolar. *In*: PONTES, R. N; CRUZ, C. R. R. (orgs.). **Educação inclusiva e violência nas escolas**. Belém: Unama, p. 38, 2010.

STELKO-PEREIRA, A. C; WILLIAMS, L. C. A; Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a05.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

DECOLONIDADE E EPISTEMOLOGIA DA VIRTUDE: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL

Mariano Henrique Maurício de Campos[1]
Sydney Aparecida Miranda Fonseca[2]
Júlio Alves Caixêta Júnior[3]

[1]UNIUBE, marianohmcampos@gmail.com
[2]UNIUBE, sydneyadvogada@gmail.com
[3]UNIUBE, prof.juliojunior@gmail.com

Sem financiamento

GT: 04 Educação e Diversidade

Resumo
O tema do trabalho é a produção do conhecimento no ambiente da diversidade dos contextos sociais, tendo como objetivo reforçar o seu caráter histórico e dialético. É feita uma análise teórica da importância da epistemologia da virtude como instrumento de apoio da superação da perspectiva hegemônica na criação do conhecimento. A problematização envolve o caráter ideológico da escola e sua matriz colonial. O trabalho conclui que as virtudes intelectuais consistem numa forma de valorização do saber e que elas não são incompatíveis com movimentos educativos que ocorrem através das práticas sociais que estão longe dos meios institucionalizados. A decolonidade e a epistemologia da virtude são plenamente conciliáveis.

Palavras-chave – Conhecimento. Virtude intelectual. Decolonidade

DECOLONIALITY AND EPISTEMOLOGY OF VIRTUE: A POSSIBLE CONSTRUCTION

Abstract
The work's theme is the production of knowledge in the environment of the diversity of social contexts, intending to reinforce its historical and dialetical character. A theoretical analysis of the importance of the epistemology of virtue as an instrument to support the overcoming of the hegemonic perspective in the creation of knowledge is made. The problematization involves the ideological character of the school and its colonial matrix. The work concludes that intellectual virtues consist in a form of valorization of knowledge and they are not incompatible with educational movements that happens through social practices that are far from institutionalised means. The decoloniality and the epistemology of virtue are fully reconcilable

Keywords – Knowledge. Intellectual virtues. Decoloniality

Introdução

Este trabalho se refere a uma reflexão crítica a respeito do papel ideológico da escola na manutenção de uma perspectiva colonialista, que, ao cabo, atua para a perpetuação das desigualdades sociais no Brasil. É feita uma análise de caráter teórico, pelo método de pesquisa bibliográfica, a respeito da produção do conhecimento, salientando que os espaços não escolares podem ser importantes na consolidação de uma educação de consiga romper com a lógica hegemônica da construção do saber.

Realizamos uma incursão sobre a importância da educação popular, concluindo que a organização política, social e econômica na qual estamos inseridos é a responsável por perpetuar a opressão e a desigualdade, sendo ilusória a crença nos espaços institucionalizados da educação como preponderantes para a mudança, em face da constante reprodução dos mecanismos de opressão sobre culturas e identidades não hegemônicas.

Em que pese o olhar crítico sobre os espaços institucionalizados, não se desconhece a existência de defesa teórica a respeito da crítica do discurso hegemônico também via espaço escolar. Todavia, optamos por uma associação de ideias que dá ao saber prático informal maiores condições de ruptura estrutural, já que, a partir dos marcos teóricos escolhidos para o presente trabalho, os espaços escolares institucionalizados representam a manutenção do sistema de exclusão.

A conclusão é de que a decolonidade e a epistemologia da virtude são plenamente conciliáveis na forma de promover a valorização do saber e que elas não são incompatíveis com movimentos educativos que ocorrem através das práticas sociais que estão longe dos meios institucionalizados.

O papel da escola

Qual o papel da escola na estrutura social capitalista? Louis Althusser (1980) diz que podemos atingir menor ou maior nível escolar, mas aprendemos saberes práticos. Para o autor, a escola, junto com outras instituições de Estado, que funcionam como aparelhos ideológicos a favor do capital, visar assegurar a sujeição à ideologia dominante.

Essa reflexão nos faz pensar em como a educação pode servir de instrumento para modificação da estrutura social capitalista na qual estamos imersos e que no tempo de hoje provoca o aumento das desigualdades sociais, num cenário de neoliberalismo crescente na América Latina.

A crença que existe nos meios institucionalizados de debate dos problemas sociais acaba nos fazendo reféns do sistema. Há uma falsa esperança na modificação do cenário a partir da luta por mais espaços de diálogo, por mais direitos, por reconhecimento de identidades excluídas no modo de sociabilidade baseada no capital e no poder econômico.

É preciso reconhecer que a educação institucional no Brasil faz parte de uma estrutura que perpetua a discriminação e o preconceito, daí a importância da produção cultural fora dos grupos hegemônicos. O problema, então, passa a ser o reconhecimento do capital cultural de grupos politicamente minoritários, tendo como finalidade acabar com uma perspectiva colonialista do conhecimento, tornando possível a construção do saber fora dos espaços ideológicos.

Portanto, quando o campo educacional luta pela inclusão de temas como as relações de gênero, as questões étnico-raciais ou a cultura indígena no ensino institucionalizado isso significa que haverá uma transformação social capaz de pôr fim ao racismo, à discriminação ou exclusão de identidades étnicas tão importantes na nossa cultura?

Althusser (1980) ajuda a entender que a luta que ocorre apenas nos meios institucionalizados não pode ser vencida. É preciso ir além. As construções teóricas devem romper relações com o Estado, afinal, é preciso sempre lembrar como funcionam os aparelhos ideológicos.

Mascaro (2018, p.10) nos diz que o sujeito é constituído por práticas materiais. Diz o autor:

> O sujeito o é porque as práticas materiais e estruturais do capitalismo o erigem como tal. A ideologia, assim, não é uma vestimenta pessoal opcional nem tampouco uma deformação de uma visão de mundo verdadeira ou ideal. A ideologia é o substrato de constituição da própria subjetividade, operando no mesmo nível do inconsciente e, por isso, não sendo objeto de mera vontade libertadora individual nem tampouco se prestando a transformação, como se fosse possível atuar no nível de conscientização de suas condições.

Percebemos que hoje em dia os estudiosos que pertencem ao campo mais progressista (inclusivo), de proteção das minorias, buscam exatamente a criação de mais direitos, ou seja, o reconhecimento simbólico, através do poder do Estado, pela via da legislação. Mas é preciso pensar que quanto mais se avança na luta por direitos, a batalha será travada no campo ideal do capitalismo, aumentando o contexto de opressão, já que os direitos sociais representam a mera concessão por parte dos detentores do poder de fato.

A lógica colonialista de dominação, via poder político, jurídico, econômico e escolar deve ser duramente criticada, com a finalidade de marcar um território importante na defesa dos interesses dos povos que foram submetidos à universalização de valores da modernidade europeia e que hoje reivindicam os espaços identitários na sociedade, para escapar do processo de invisibilização que é produzido no âmbito das únicas histórias contadas por colonizadores e reforçadas por instituições que atendem ao processo expropriação da cultura e de valores dos grupos tidos como minoritários.

Pensando criticamente a relação da educação e dos direitos, evitamos cair numa perigosa armadilha decorrente da crença de que as garantias estabelecidas normativamente nos permitem arrefecer a luta por dignidade e respeito, mas principalmente discutir a estrutura de sociedade e os aparelhos ideológicos que a conformam atualmente, com especial atenção para as influências do poder econômico.

É fundamental ter uma visão crítica do direito que vai além do juspositivismo, uma vez que no campo educacional é feita uma defesa intransigente da educação como direito social. Todavia, pensando criticamente é possível perceber que os direitos, na sociedade capitalista, não passam de mercadoria, como alerta Mascaro (2018) fundamentado em Pachukanis, pois tudo se alia ao capital mediante instrumentos jurídicos (contratuais). Portanto, o direito é forjado pelo capital:

> Pachukanis atrela o direito à mercadoria, na medida em que a forma social de uma é reflexo da outra. Com isso, pela primeira vez alcança a materialidade do direito como forma de sociabilidade necessária do capitalismo. As instituições jurídicas, assim, não são derivadas de um mero conjunto de decisões ou voluntarismos políticos, nem tampouco o são por razões de justiça ou metafísica. O direito se assenta numa materialidade de sujeitos que transacionam (MASCARO, 2018, p.52)

Neste sentido, é preciso pensar numa outra arena de debate que nos permita vencer a luta, já que o reconhecimento de direitos, no plano jurídico, não constituirá meios de acabar com exploração e as desigualdades sociais. Aqui vale uma reflexão sobre o mais destacado aparelho ideológico do Estado: a Escola.

Segundo Althusser (1980, p. 60):

> É por isso que nos julgamos autorizados a avançar a Tese seguinte com todos os riscos que isso comporta: pensamos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em, posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico escolar.*

De acordo com o Althusser (1980), o aprendizado de saberes práticos proporciona a reprodução da sociedade capitalista e naturaliza a existência de exploradores e explorados, tudo protegido por uma concepção de que a escola é um ambiente neutro e desprovido de ideologia.

Saviani (1999) diz que o “AIE [Aparelho Ideológico do Estado] escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses.”

O fim da reprodução da exclusão social e toda opressão destinada aos grupos politicamente minoritários passa por encontrar meios não institucionalizados de educação. Daí, a saída para a busca do conhecimento fora dos espaços da escola poderia ser o ponto mais importante a ser reivindicado num processo de decolonização, na busca por dar mais voz às experiências específicas de grupos sociais silenciados desde sempre.

É fundamental perceber que essa ruptura se dá também pela educação, não necessariamente pela escola. Lembremos que as pré-condições para aquisição do capital cultural, social e político que está envolvido neste processo mostram uma outra realidade.

> Na família dos excluídos, tudo milita em sentido contrário. Mesmo quando a família é construída com o pai e a mãe juntos, o que é minoria nas famílias pobres, e os pais insistem na via escolar como saída da pobreza, esse estímulo é ambíguo. A criança percebe que a escola pouco fez para mudar o destino de seus pais, por que ela iria ajudar a mudar o seu? Afinal, o exemplo, e não a palavra dita da boca para fora, é o decisivo no aprendizado infantil. A brincadeira de um filho de servente de pedreiro é com o carrinho de mão do pai. O aprendizado afetivo aqui aponta para a formação de um trabalhador manual e desqualificado mais tarde (SOUZA, 2017, p. 58).

Como falar em uma competição social justa com toda essa desigualdade de disputa, que é pré-condição, elaborada, construída historicamente pela classe dominante? Compreendendo esse fenômeno é possível entender como a escola reproduz um sistema de desigualdades que no fim naturaliza os fracassos sociais, mantendo os explorados na mesma situação e ainda com complexo de culpa.

> O pobre e excluído, ao concluir a escola como analfabeto funcional, como tantos entre nós, se sente culpado pelo próprio fracasso e tão burro e preguiçoso como os privilegiados, que receberam tudo "de mão beijada" desde o berço, costumam percebê-lo. O círculo da dominação se fecha quando a própria vítima do preconceito e do abandono social se culpa por seu destino, que foi preparado secularmente por seus algozes (SOUZA, 2017, p.60)

Qual a alternativa? Acreditamos na força da educação popular como um dos motores para ruptura da sociabilidade capitalista, e, por conseguinte, torna possível romper com a opressão causada pela educação e cultura hegemônicos.

Dussel (1977, p. 97) aponta:

> A cultura dos grupos e classes oprimidas de nossos três continentes, a cultura popular é a que conserva melhor o nosso mundo, e de onde surgirão as alternativas novas da cultura mundial futura, que não será mera repetição das estruturas da cultura do centro. A exterioridade da cultura popular é a melhor garantia e o núcleo mais incontaminado do homem novo. Seus valores, hoje desprezados e até não reconhecidos pelo próprio povo, devem ser estudados cuidadosamente, devem ser incrementados desde uma nova pedagogia dos oprimidos para que desenvolva suas possibilidades. É na cultura popular, mesmo tradicional, que a revolução cultural encontrará seu conteúdo mais autêntico.

É fato que a esquerda no Brasil, nos últimos tempos, tem lutado pela conquista de espaços institucionalizados de debate sobre temas progressistas. No entanto, é preciso entender que não é o espaço ideal da produção do debate, já que prevalecem os interesses hegemônicos da sociedade na produção de normas sociais e jurídicas.

Tanto é assim que o governo de Jair Bolsonaro inaugurou o esvaziamento de inúmeros direitos sociais e tem esvaziado os debates sobre as questões étnico-raciais, as relações de gênero e discussões ambientais, a partir de um discurso fundamentalista do ponto de vista religioso, que tem uma perspectiva colonial, antinacional (mediante admiração dos Estados Unidos), machista, racista e homofóbico.

É o que Almeida (2018, p. 32) coloca como virada hegemônica neoconservadora:

> Eis a virada hegemônica neoconservadora. O discurso neoliberal clássico, baseado no universalismo e no multiculturalismo, não é capaz de amparar enquanto ideologia a necessidade de uma prática política brutal de extermínio e de rebaixamento das

> condições de vida. Só pessoas capazes de articular um discurso de violência contra minorias, de intolerância e de hiperindividualismo podem dar conta de justificar o estágio atual da economia capitalista, e eles o fazem justamente invocando o direito e com o apoio das instituições de repressão do Estado. Portanto, a superação do neoconservadorismo e de suas pautas não se dará apenas com a demonstração da fragilidade dos discursos, mas com a transformação das condições socioeconômicas que lhe fornece a base material.

Com todo esse aparelhamento ideológico fica mais nítido, a partir do atual governo, que é inútil a crença de que os espaços institucionais serão abertos para as causas mais progressistas. Torna-se essencial uma visão mais profunda na construção de uma dura crítica ao sistema de sociabilidade capitalista, colocando em xeque as ideias estabelecidas.

Desta forma, a construção dessa crítica mais ampla passa, necessariamente, pelos espaços não institucionalizados. É na perspectiva do materialismo histórico dialético que se constrói aportes teóricos importantes para dar destaque a uma perspectiva de vanguarda para a educação não institucionalizada.

Segundo Minayo (2004, p. 73), "É na práxis, na perspectiva dialética, que se dá a emancipação subjetiva e objetiva do homem e a destruição da opressão enquanto estrutura e transformação da consciência. Noutras palavras, a transformação de nossas ideias sobre a realidade e a transformação da realidade caminham juntas".

As práticas educacionais não institucionalizadas representam um movimento ímpar na construção de verdadeiras identidades, traçadas fora dos aparelhos ideológicos do Estado. Bourdieu e Passeron (1975) nos lembram da violência simbólica que existe nas forças materiais dominantes, cujo papel é exatamente de reforçar as desigualdades:

> Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. [...]
>
> Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural" (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p.19-20).

Uma iniciativa importante para as mudanças estruturais necessárias é a conscientização política que pode vir através de uma educação popular, voltada para o reconhecimento de práticas sociais que lidam cotidianamente com a discriminação, o preconceito e a intolerância e que podem indicar o caminho para superação desses problemas. É o saber decolonial.

A educação não institucional é o caminho para o fortalecimento de identidades dos grupos politicamente minoritários após uma secular construção de preconceitos de ordem fenotípica proveniente de uma leitura de mundo realizada por grupos hegemônicos, seja em relação a raça, etnia, cor, sexo, gênero, religião ou condição social. Como sujeitos históricos e culturais que somos, é através da sistematização do conhecimento proveniente das práticas sociais que pode haver a ruptura desse estado de coisas vivido atualmente.

Oliveira (2009) reforça importância das práticas sociais e as diferentes percepções que dela derivam:

> As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem, elas, que os indivíduos, a coletividade se construam. Delas, participam, por escolha ou não, pessoas de diferentes gêneros, crenças, culturas, raças/etnias, necessidades especiais, escolaridades, classes sociais, faixas etárias e orientações sexuais. Participam pessoas com diferentes percepções e conhecimentos, em diferentes processos de trabalho e lazer, em diferentes espaços, escolares e não escolares. (OLIVEIRA, 2009, p.06)

Ora, se as identidades são moldadas a partir das práticas sociais, evidente que os espaços não institucionalizados que produzem educação são terrenos férteis para mudanças estruturais importantes na sociedade brasileira, especialmente porque o governo tem dado indicativos de que o espaço escolar será cada vez mais reprodutor de uma visão hegemônica e excludente.

A epistemologia da virtude

A chamada epistemologia da virtude busca desenvolver uma nova perspectiva teórica em torno da questão do conhecimento, rompendo um paradigma da epistemologia moderna, preocupada na formulação de uma crença verdadeira e justificável, que tem origem no *Teeteto* de Platão, para pensar sobre o valor do conhecimento, numa proposta "neo-aristotélica"[1] de Linda Zagzebski.

Para a epistemologia da virtude é central a definição de virtude intelectual, que é estudada em duas correntes. A primeira, confiabilista, tem como um de seus expoentes Ernert Sosa, para quem as virtudes intelectuais são faculdades cognitivas, tais como a percepção, memória e introspecção. A segunda, responsabilista, é advogada, entre outros, por Linda Zagzesbki, para quem as virtudes intelectuais são traços de caráter, tais como a coragem intelectual, a honestidade e a capacidade de manter a mente aberta (Carvalho, 2013). Nos limitamos, neste trabalho, à corrente responsabilista.

Zagzebski (2012), ao perquirir sobre *O que conhecimento?,* concluiu que o contato cognitivo com a realidade se dá a partir de uma relação com o sujeito consciente, variante em grau, que pode ser direta ou indireta. O conhecimento por familiaridade é o conhecimento de coisas, pessoas ou estados mentais do próprio sujeito (diretamente) e o conhecimento proposicional é *sobre* as coisas (indireto). Somente o conhecimento proposicional pode ser transmitido e por isso ele tem sido mais exaustivamente estudado.

Além disso, Zagzebski (2012) apresenta as três etapas percorridas para definição do conhecimento: primeiro, estabelece que o conhecimento é "uma crença numa proposição verdadeira"; depois integra ao conceito de conhecimento "uma teoria com formação ética"; e, por fim, coloca como componente normativo do conhecimento um bem, que é produzir a verdade.

[1]Expressão utilizada por John Greco e John Turri em "Epistemologia da Virtude", traduzido por Breno Ricardo Guimarães Santos e Pedro Merlussi. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/download/19738/13572. Texto traduzido citado nas referências como SANTOS e MERLUSSI, 2015.

A epistemologia da virtude, na sua vertente responsabilista, está preocupada com as dimensões éticas da cognição e por isso lança um olhar sobre aspecto cognitivo que deve ser imputado ao agente, em razão de suas virtudes intelectuais. O conhecimento não pode ser produto de uma crença produzida ao acaso. É necessário que o pesquisador tenha habilidades intelectuais (virtudes) que derivam do esforço, do trabalho reflexivo baseado na elaboração de problemas e desenvolvimento de hipóteses.

Na filosofia, a ética das virtudes estuda as propriedades morais de uma ação, com foco no agente. Por isso, na epistemologia da virtude são importantes a capacidade de julgamento, a boa visão ou discriminação do agente cognoscente.

Portanto, a virtude intelectual tem dois componentes importantes: a obtenção da verdade, que funciona como uma característica motivacional, mesmo que isso custe abrir mão da nossa opinião pessoal; e a confiabilidade quanto ao fato de atingir o objetivo da produção do conhecimento, o que seria um componente de sucesso para realização do fim.

Zagzebski (2012) diz que tentou utilizar a mesma solução de Aristóteles para definição das virtudes intelectuais, ou seja, o conceito de *phronesis* (sabedoria prática) é fundante da proposta de epistemologia da virtude ora tratado. Para a autora, “o conhecimento é o contato cognitivo com a realidade resultante dos atos de virtude intelectual” (ZAGZEBSKI, 2012, p.183). E completa:

> O fato de nosso conhecimento depender do conhecimento da virtude intelectual de uma grande quantidade de pessoas em nossa comunidade intelectual, bem como de um universo cooperativo, faz que fique claro que não podemos isolar as condições para o conhecimento em um conjunto de propriedades independentemente do conhecedor, muito menos em um conjunto de propriedades sobre as quais o conhecedor tenha controle (ZAGZEBSKI, 2012, p.183)

Do que foi dito a respeito da epistemologia da virtude percebemos que não há empecilhos à sua aplicação no contexto da educação popular. Trabalho reflexivo e desenvolvimento cognitivo também podem ser trabalhados fora do ambiente escolar, gerando conhecimento científico e inclusivo.

Podemos conceber que na epistemologia da virtude o conhecimento é melhor não em função do método utilizado, mas sim a partir da virtude intelectual do agente cognoscente. As virtudes intelectuais podem ser obtidas através da sabedoria prática, resultando que as descobertas intelectuais não nascem apenas de um método infalível, mas dependem, sobretudo, das virtudes do agente que busca o conhecimento.

A partir da epistemologia da virtude, não podemos considerar o conhecimento produzido com a finalidade colonialista ou hegemônica como suficientes para modificação da realidade, especialmente no caso brasileiro. É preciso observar a qualidade ética do sujeito cognoscente, indo além do seu método.

Como considerar virtuosa intelectualmente a construção de um conhecimento hegemônico e excludente, como ocorre nos espaços institucionalizados, que se valem da cultura colonialista? Qual a virtude intelectual que podemos retirar dos interesses que subjugam a cultura dos povos submetidos à universalização da modernidade europeia? A resposta, obviamente, é negativa.

Só tem a capacidade de libertar das amarras ideológicas o conhecimento produzido a partir de agentes cognoscentes comprometidos, de fato, com a produção da verdade, obtida através do reconhecimento das práticas sociais, independentemente das amarras ideológicas que são construídas pelo poder do capital e pela indústria da cultura de massa hegemônica.

Disso é possível concluir que as práticas sociais são capazes de mostrar novas narrativas, a partir de um local no qual a ideologia dominante terá influência menor do que nos espaços que normalmente ocupa. A educação para a diversidade é plenamente possível nesse contexto, assim como pode assumir um protagonismo nas transformações sociais tão necessárias para o fim das exclusões, da única história e das subalternidades.

Considerações finais

A reflexão sobre a educação e a produção do conhecimento científico não é tarefa fácil. Percebemos que toda nossa vida prática é mediada pela ciência, apesar de não usarmos no cotidiano as categorias do pensamento científico. Assim, os espaços escolares (hegemônicos) não são os únicos aptos na produção do saber.

A partir da epistemologia da virtude percebemos que o conhecimento não é só uma questão de método, mas as virtudes intelectuais do agente cognoscente também são muito importantes. O conhecimento produzido em espaços institucionalizados são pouco produtivos na mudança estrutural da sociedade e mantém ou aprofundam o caráter excludente do que é difundido hegemonicamente.

Ora, se decolonidade representa fugir de uma perspectiva limitadora do conhecimento da realidade, é viável pensarmos que manter a mente aberta é uma virtude intelectual que pode amparar a sabedoria prática. Das práticas sociais podemos retirar o conhecimento necessário para romper com a lógica de dominação que ampara os espaços institucionalizados da produção do conhecimento.

A decolonidade e a epistemologia da virtude são plenamente conciliáveis na forma de promover a valorização do saber e do agente cognoscente e elas não são incompatíveis com movimentos educativos que ocorrem através das práticas sociais que estão longe dos meios institucionalizados.

É no conhecimento científico que estão fundados os grandes avanços da humanidade e não há dúvida sobre a importância de valorizar a produção do conhecimento, valorizar o saber e buscar mais virtudes intelectuais. Assim, o caminho da educação popular pode perpassar por uma perspectiva virtuosa no campo da epistemologia e é nesse terreno fértil que buscamos plantar as sementes para um amplo conhecimento advindo de leituras de mundo não hegemônicas.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. Neoconservadorismo e liberalismo. In: GALLEGO, E. S. (org.). **Ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975.

CARVALHO, S. L. B.. As contribuições de Linda Zagzebski para a epistemologia das virtudes contemporânea. **Cadernos do PET Filosofia** (UFPI), v. 4, p. 27-35, 2013

DUSSEL, E. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977

MASCARO, A. L. Política e crise do capitalismo atual: aportes teóricos. **Rev. Direito Práx**., Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 46-69, mar. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662018000100046&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 3 ago. 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec, 2004.

OLIVEIRA, M. W. de. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu/MG, 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf. Acesso em 3 de ago. 2019.

SANTOS, B. R. G.; MERLUSSI, P. Virtue epistemology - Epistemologia da virtude. **Intuitio.** Porto Alegre, v. 8, p. 325-362, 2015.

SAVIANI, D.. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

ZAGZEBSKI, L. T. O que é conhecimento?. In: GRECO, J.; SOSA, E. (orgs.). **Compêndio de Epistemologia**. Trad. Alessandra S. Fernandes e Rogério Bettoni. São Paulo: Loyola, 2012, p. 153-189.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO OLHAR DE UMA PROFESSORA DO CAMPO

Daniela Corsino Sandron Colombo[1]

[1]UFTM, danielasandron@gmail.com

Sem financiamento

GT: 04 Educação e diversidade

Resumo
Este trabalho surge através de algumas indagações suscitadas durante as discussões realizadas em uma disciplina de um programa de Pós-Graduação em Educação sobre a temática “Interculturalidade”, a qual nos convidou a refletir sobre as diferentes culturas e como estamos inseridos nelas. Ao pensar na diversidade e nas diferenças presentes na escola do campo, o objetivo da presente pesquisa se pautou em entender quais as percepções de uma professora, educadora do campo, sobre alguns desafios impostos na construção de uma educação intercultural para alunos de uma escola do campo. Como construção dos dados empíricos se utilizou a entrevista semiestruturada com a professora, e com o auxílio da Análise de Conteúdo foram criadas quatro categorias de análise, abrangendo a unidade de registro “Educação do campo”. Assim, considera-se que para que se alcance uma educação intercultural de qualidade é importante a superação de alguns entraves pessoais, nos quais a cultura e tradições locais sejam mais valorizadas, sendo que o uso de materiais didáticos contextualizados para o aluno do campo contribuiria muito neste processo.

Palavras-chave – Educação do campo. Educação intercultural. Interculturalidade crítica.

CHALLENGES OF INTERCULTURAL EDUCATION IN THE LOOK OF A FIELD TEACHER

Abstract
This work arises through some questions raised during the discussions held in a discipline of a Postgraduate Program in Education on the theme “Interculturality”, which invited us to reflect on the different cultures and how we are inserted in them. In thinking about the diversity and differences present in the country school, the objective of this research was to understand what are the perceptions of a teacher, rural educator, about some challenges imposed in the construction of an intercultural education. As construction of the empirical data we used the semi-structured interview, and with the help of Content Analysis, four categories of analysis were created, encompassing the “Rural education” record unit. Thus, it is considered that in order to achieve a quality intercultural education, it is important to overcome some personal obstacles, in which local culture and traditions are more valued, and the use of contextualized didactic materials for the rural student would contribute greatly in this process.

Keywords – Rural education. Intercultural education. Critical interculturality.

Introdução

A construção de uma visão crítica e reflexiva sobre a Educação é uma tarefa árdua e necessária nos dias atuais. Crítica no sentido de reconhecer as dificuldades e desafios impostos pelo cotidiano, que a cada dia se ressignifica e evidencia a diversidade e as diferenças presentes na escola. Reflexiva, ao buscar estratégias que nos façam pensar sobre tais desafios, nos tornando assim sujeitos participantes na construção do conhecimento.

E como pensar no papel do professor em uma escola do campo, onde os alunos trazem para a sala de aula vivências específicas e contextualizadas, muitas vezes reflexos de sua vida cotidiana? Um caminho para essa discussão traz como sustentação o professor e seu trabalho pedagógico, um contexto que revela desafios e enfrentamento de dificuldades, na busca por uma educação intercultural que respeite as diferenças, vivências e resistência a imposição de culturas diversas.

Culturas essas que ao sofrerem um movimento vertical professor-aluno, muitas vezes se descaracterizam e se tornam uma desconstrução velada da educação cultural do aluno do campo. É nesse sentido que a interculturalidade crítica “promove uma reconstrução do conhecimento através de pessoas que sofreram uma história de desconhecimento, submissão e subalternização” (PEREZ, 2017, p. 34, tradução nossa). Segundo Candau (2016 p. 82,),

> [...] questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Como lidar com tais dificuldades? É justamente neste ponto que buscamos discutir a vivência e o olhar de uma professora sobre os desafios do trabalho de uma educação intercultural no contexto da Educação do Campo.

Silva e Rebolo (2017) colocam como desafios para o acesso a uma Educação Intercultural: a interatividade, considerando a comunicação entre aluno/professor e a maneira como as diferenças (socioculturais, crenças, valores, interesses...) acontecem; a estrutura organizacional da escola (que poderão determinar a forma como o professor atua); lidar com as exigências colocadas ao professor (políticas, curriculares, temporais); equilibrar o rápido avanço e mudança da tecnologia e das mídias; fazer da escola um local de produção de novas formas de identidade; desenvolver sensibilidade para a mediação de saberes multi/interdisciplinares a partir de saberes locais/interculturais promovendo o diálogo e desconstruindo a ideia de educação monocultural e valorização da formação e prática do professor também considerando seu lugar de fala.

Nesta comunicação entendemos como Educação Intercultural a existência de diversas culturas ou subculturas em um mesmo espaço comum, por exemplo, a escola, onde o indivíduo pode ser portador de diferenças (sociais, étnicas, de gerações, de pertencimento regional, entre outras) que transitam cotidianamente por elas (AIKENHEAD, 2009), interagindo e dialogando. De acordo com Crepaldi e Júnior, (2009, p.46), essas diferenças dão identidades a esses diferentes grupos, compartilhando assim múltiplos olhares e vozes sobre o mundo, sendo que essas vozes e olhares interagem dentro do espaço escolar.

No que se refere à Educação do Campo, esta é entendida como todos os processos sociais de formação de pessoas, em uma relação direta entre os sujeitos moradores do campo e sua cultura, valores, seu jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2002, p. 19).

Frente as suas especificidades, podem eclodir diferentes choques interculturais, por exemplo, nas relações entre professor-aluno, entre os alunos-conhecimento-conteúdo dos livros didáticos, entre outros. Destaca-se também que Educação do Campo se diferencia da Educação Rural, uma vez que a Educação do Campo é pensada para a melhoria de vida das pessoas que vivem no campo, já a Educação Rural almeja contribuir para a melhoria de índices na direção do crescimento econômico (SANTOS E MIRANDA, 2017).

Assim como a educação, a cultura também sofre os impactos da globalização e enfrenta desafios. Estes desafios advêm do fato de que se proclama uma sociedade global, onde a cultura se mundializa e é vista de modo uniforme, o que implica em não levar em consideração os valores, tradições, hábitos, costumes, vida social de diferentes povos e suas realidades locais (ARAÚJO, 2005).

Neste contexto, este trabalho busca investigar quais as percepções de uma professora, educadora do campo, sobre alguns desafios impostos na construção de uma Educação Intercultural para alunos de uma escola do campo. Também, entender como a professora, que chamaremos de professora Luísa (nome fictício) vivencia alguns dos desafios expostos para a inserção de uma práxis pedagógica intercultural, tomando como referência para as discussões algumas categorias previamente pensadas.

Desenho teórico-metodológico

Esta pesquisa configura-se um estudo qualitativo (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.16), de tipologia estudo de caso, no qual buscamos a partir de uma entrevista semiestruturada gravada em áudio discutir sobre os desafios interculturais no contexto da Educação do Campo explicitados por uma professora com ampla experiência na docência em uma escola do campo na comunidade de Quenta Sol, situada a 60 km do município de Sacramento, Minas Gerais.

Esta pesquisa é guiada na direção de um estudo de caso, pois é singular, ou seja, a professora em questão iniciou sua prática com alunos da cidade, se tornou moradora do campo (através do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST), educadora do campo e luta pela existência dessa Educação pensada junto e para o homem do campo. Desse modo, nossas reflexões serão pautadas de acordo com vivências relatadas por alguém que experimenta na prática os desafios de uma educação que busca a igualdade e valorização do espaço rural.

André (2013, p.97) descreve um estudo de caso como "escolha do objeto a ser estudado. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor".

Neste contexto, a participante da pesquisa refere-se a uma professora que possui vivência com a educação do campo, a qual manifestou desejo em contribuir com a pesquisa, participando voluntariamente, expressando seus desejos, angústias e desafios para o trabalho intercultural com seus alunos. Este foi um movimento de reflexão do pensar a práxis docente em seu cotidiano.
Como fomento de análise dos dados levantados, adotamos as construções teóricas de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN 2011). Segundo Franco (2005), toda mensagem (escrita, falada, desenhada...) expressa um significado e um sentido. Desta forma, a análise de conteúdo possibilita decodificar contextos cognitivos, afetivos, sociais, entre outros.

As características definidoras na AC estão essencialmente relacionadas às inferências (deduções) feitas sobre as características do texto, as causas ou contextos antecedentes às mensagens e sobre os efeitos da comunicação após a transmissão da mensagem. Também, através do efeito de decodificação, deve ser levado em conta o impacto (efeito) que certa mensagem pode causar no leitor (FRANCO, 2005).

A AC requer uma construção de Unidades de Registro que guiará a leitura do material empírico a ser construído. Assim, na AC tem-se: *leitura flutuante dos materiais; escolha dos documentos; construção de categorias de análise; tratamento de informações explicitando inferências e conclusões*. No presente estudo a AC recai sobre a análise de uma entrevista realizada com a participante Luísa, na qual ela expõe alguns relatos de sua prática docente em uma escola do campo para alunos assentados no MST e filhos de fazendeiros das redondezas. A partir da leitura flutuante e das transcrições da entrevista, buscamos a construção de categorias de análise, a partir da unidade de registro "Educação do Campo", cerne da pesquisa. O intuito foi buscar fomentos de resultados que sustentassem responder nossas indagações de pesquisa e conclusões.

Resultados e discussões

Frente aos objetivos da pesquisa buscou-se uma professora que tivesse vivência com a educação do campo e pudesse contribuir socializando os desafios enfrentados em seu cotidiano. Assim, uma das primeiras ações de pesquisa foi convidar a professora a contar um pouco de sua trajetória, a qual explicitou:

> [...] vim conquistar a Terra, a liberdade e ser educadora do povo. Aqui sofri muito, pois morava debaixo da lona, sem energia e carregava lata de água na cabeça. Mas estava feliz, por ser fermento na massa.
>
> *[...] eu fiz o meu curso de Pedagogia da Terra lá na Universidade Federal do Espírito Santo, no polo Universitário de São Mateus. A gente chegou lá e a gente dormia, construímos alojamento de tábua e a gente dormia em um alojamento e estudava na mesma universidade que as outras pessoas tinham direito, mas nós tivemos que lutar para que esse curso realizasse. Nós tivemos que sair na rua, na época o povo tinha muito medo da gente, falavam, ah os sem-terra chegou, eram umas mulheres muito fortes, a gente capinava o fundo da universidade, então a gente ia para a rua fazia manifestação e conseguimos a abertura do curso. Foi o segundo curso de Pedagogia da Terra do movimento Sem Terra, foi minha formação, minha primeira formação de pedagogia* (professora Luísa).

Em todas as falas, a professora se mostrou honrada em fazer parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e por ter a oportunidade de se especializar nos estudos em Educação do Campo, para assim entender sua realidade e como sua atuação nos processos educativos (dentro e fora da sala de aula) pode ser importante neste processo. Assim, se concorda com as ideias de Paulo Freire:

> O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em "círculos de segurança", nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE 1987, p.14).

Ao considerar alguns posicionamentos expressos na fala da professora Luísa, e tendo como base a AC, buscamos construir algumas categorias de análise, que nos convidam a refletir sobre os desafios para a construção de uma Educação Intercultural vivenciados pela professora em sua prática na Educação do Campo. A partir da leitura flutuante e exploração dos materiais empíricos construídos, delineamos as seguintes categorias: I. Exigências curriculares; II. Estrutura escolar; III. Relações interpessoais e constituição da identidade; IV. Ver-se professor em um contexto específico.

I. Exigências curriculares

Situam-se nesta categoria o saber cumprir as exigências de um currículo que nem sempre é pensado em um contexto específico para o campo, já que grande parte das escolas e professores são oriundos da cidade e vivenciam a realidade urbana.

A professora Luísa relata que:

> *[...] nós tivemos muitos desafios porque geralmente as escolas trazem os livros todos da cidade, com gravuras. Um livro específico para a cidade e a gente tem que trazer para o campo e fazer as adaptações* (Professora Luísa).

É possível inferir na fala da professora seu descontentamento com o material apresentado, visto que para ela o fato de não se ter uma preocupação com as especificidades locais e diversidades culturais presentes na escola, pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Tal postura pode gerar uma falsa imagem de que o correto é aquilo que está representado no livro, desta forma, os alunos podem se sentir excluídos em seu próprio ambiente cultural vivencial, dificultando assim o trabalho da professora em busca de uma educação intercultural. Para Silva e Rebolo (2017, p.181), "as diferenças culturais devem estar "dentro da escola" como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas".

Nota-se que as exigências de um currículo hegemônico são grandes, pois não retratam a realidade local e ainda colocam o aluno como sujeito deslocado de sua realidade. A professora cita como uma possibilidade de enfrentamento dessa dificuldade a adoção de materiais didáticos que retratem o campo e suas particularidades, sendo este um caminho de resistência cultural:

> *[...] houve muito avanço no resgate pela luta e valorização do homem do campo, só que as vezes eu fico triste como na reunião que a gente teve, que tinha o livro Girassóis que o MEC mandou próprio para o Campo e a maioria das professoras da cidade que não tem essa formação, tudo recusaram o livro: não queremos livro diferente para o campo não, nós queremos que seja unificado porque hoje em dia é assim, hoje está no campo e amanhã está na cidade, e aí eles ficam para trás* (Professora Luísa).

Sobre o livro citado pela professora, trata-se da coleção Girassol – Saberes e fazeres do campo, uma obra da Editora FTD aprovada no PNLD Campo 2013. Ela não foi adaptada, mas foi criada para a Educação do Campo e voltada totalmente para a realidade do professor do campo.

Nesse contexto, é importante também se destacar que, na proposta curricular voltada para a Educação do Campo muitas vezes não é exigido que o professor tenha formação específica para esse público. Dessa forma, por não conhecer de perto (nem que seja pelos estudos teóricos) a realidade do campo, muitos profissionais não buscam conhecer materiais específicos que auxiliariam, tanto em suas práticas quanto na valorização e sentimento de pertencimento da parte dos alunos moradores do campo.

II. Estrutura escolar

Sobre a estrutura escolar, se descreve as dificuldades relacionadas à estrutura física e organizacional da escola. Em muitos momentos a professora Luísa cita a precariedade da escola como fator determinante para o bom andamento dos trabalhos didáticos. Em especial na sua escola, ela cita que:

> *[...] então era assim, no começo a gente não tinha nem a escola de lona, a gente estudava debaixo das árvores, sentado debaixo de uma pedra. Depois a gente construiu de pinus de eucalipto e de lona [...] escola muito precária, chovia muito na escola, faltava material né a gente tinha que estar conseguindo cadernos para os alunos, então faltava isso (*prof. Luísa).

Dessa forma, se compartilha das ideias de Satyro e Soares (2007, p.07) quando se menciona como uma dificuldade a estrutura organizacional (infraestrutura) da escola, que poderá exercer influência significativa sobre a qualidade da educação podendo determinar a forma como o professor atua e, consequentemente, melhorar o desempenho dos alunos.

Para esses autores seria adequado que as escolas tivessem prédios e instalações adequadas, biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos. Assim, além de suprir algumas falhas do sistema educacional se garantiria o direito assegurado a todos em se ter uma educação digna e de qualidade.

Nesse sentido torna-se importante também pensar em políticas públicas voltadas para as escolas do campo como um espaço onde se tenha condições dignas para que professores e alunos compartilhem saberes e conhecimentos. Nos últimos anos alguns programas implementados pelo governo Federal, como o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), contribuíram bastante para a melhoria dessas escolas, mas muito ainda precisa ser feito.

III. Relações interpessoais e constituição da identidade

Esta categoria descreve alguns conflitos em relações que vão muito além do cotidiano "professor-aluno" na escola e na sala de aula.

A professora relata que em um determinado episódio, os alunos filhos de fazendeiros que também estudam na escola manifestaram o desejo de não irem no mesmo ônibus que os alunos sem-terra. Um fato que conflitos interpessoais estão muito além das cercas da escola:

> *[...] então dentro da própria escola eles sofriam discriminação porque os filhos dos fazendeiros que estudavam na mesma escola, as vezes não queriam sentar no mesmo banco do ônibus que as crianças (sem-terra), porque na época o próprio meio de comunicação discriminava muito né, então essa era uma das dificuldades que a gente enfrentava dentro da sala de aula, de fazer essa socialização, fazer eles compreenderem o objetivo daquele povo que estava debaixo da lona né (prof. Luísa).*

Essa socialização entre os alunos recai sobre um dos papéis da escola nos processos educacionais: a construção da identidade do aluno. De acordo com Hall (2014, p. 109) a identidade "tem a ver com as questões 'quem nós podemos nos tornar', 'como nós temos sido representados' e 'como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios".

Segundo a professora, os alunos assentados conhecem a luta do MST e buscam também visualizar essa identidade dentro da escola onde estão estudando. Tanto os meios de comunicação quanto as outras crianças (mesmo inconscientemente) contribuem para o silenciamento dessa identidade, provocando assim baixa autoestima, timidez, entre outras consequências que prejudicam o aprendizado e a relação com a professora e os outros colegas.

O fato de os alunos do campo não serem reconhecidos e respeitados por outros professores também incomoda a professora. Nesta fala ela ainda reforça que outros docentes muitas vezes querem impor um ensino urbano, sem considerar as particularidades da educação do campo:

> [...] também outro desafio era a gente querer exercer nossa prática voltada para o campo, vinham as professoras da cidade que vinham e tratavam os alunos diferente, e elas não tinham essa preparação. Então muitas vezes a gente enfrentava desafios que era aquela "superproteção", elas não queriam estar modificando um plano de aula, não queriam muito esforço, elas não tinham compromisso com o campo, então elas davam aula como elas davam aula na cidade, e muitas vezes queriam exigir das nossas crianças que elas se comportassem também como as crianças da cidade.

Desse modo se compartilha das ideias de Silva e Rebolo (2017) quando se menciona como uma dificuldade, desenvolver sensibilidade para a mediação de saberes multi/interdisciplinares a partir de saberes locais/interculturais promovendo o diálogo e desconstruindo a ideia de educação monocultural' (p. 185).

Ainda para Araújo (2005, p.5):

> A ausência de diálogo conduziu ao estranhamento e a uma relação desigual, que muitas vezes ocorre no próprio ambiente escolar tanto entre educador-educando, quanto nos livros didáticos quando alguns autores enfatizam a questão da superioridade e desigualdade entre povos e culturas, mostrando a supremacia de um povo em relação a outro.

Ao pensar em diversidade e diferença, não só no âmbito educacional, somos convidados a nos posicionar sobre a diversidade cultural presente nas relações humanas, que muitas vezes podem gerar distanciamentos, incompreensões, preconceitos, intolerâncias, desrespeito ao modo de ser e pensar do outro. Um cenário que não deixa de fora as relações existentes entre a Educação urbana e a Educação do campo. Fronteiras culturais que precisam ser evidenciadas no processo de ensino e aprendizagem para que se possa pensar em estratégias que reconheçam tais diferenças não como barreiras, mas como riquezas a serem valorizadas e compartilhadas a fim de se construir uma educação crítica e de qualidade.

Para Fleuri (2002), tanto no plano social quanto no plano educacional, a construção de relações de respeito e solidariedade, ao explicitar conflitos existentes fortalecendo a identidade pessoal e cultural de grupos sociais diferentes, são alguns dos desafios a serem superados na sociedade brasileira e também na educação. Além do campo social e educacional, é importante refletir sobre o âmbito cultural que perpassa todas essas relações, já que as vivências cotidianas expressam a todo tempo sentidos e significados.

IV. Ver-se professor em um contexto específico

Esta categoria irá descrever o desafio de ser professor em um contexto diferente do qual está habitualmente acostumado, em uma cultura diferente. Quando perguntado a professora Luísa sobre sua vivência com os alunos do campo, ela relata:

> *Quando eu iniciei minha trajetória eu já tinha uma experiência de vida muito grande nas comunidades eclesiais de base, na organização do partido dos trabalhadores, então eu já tinha uma prática de trabalho com o povo e quando eu vim para o*

> *assentamento eu só tinha o magistério, nunca tinha sido preparada para trabalhar com a população do campo. Eu só adquiri conhecimento suficiente quando eu fui fazer Pedagogia da Terra, aí foi uma pedagogia específica para trabalhar com o homem do campo* (prof. Luísa).

Ao buscar um curso de Pedagogia específico para a formação de professores do campo, a participante evidencia seu respeito pela outra cultura e demonstra seu interesse em contribuir para que os desafio impostos pela construção de uma educação intercultural no campo sejam enfrentados com competência e autenticidade. Assim Araújo (2005), compartilhando das ideias de Paulo Freire afirmam essa luta:

> A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido (FREIRE, 2002, p. 127 *apud* ARAÚJO 2005).

Considerações finais

Neste texto buscamos refletir sobre a educação intercultural no contexto da Educação do Campo sob o olhar de uma professora que vivencia em seu cotidiano as lutas e desafios de uma escola do campo. A partir de nossas análises, tornou-se evidente que, para a professora, os desafios para o trabalho de uma educação intercultural no contexto do campo são muitos. Dentre tais desafios a professora coloca como fundamental a superação de entraves interpessoais e valorização da cultural local, sendo que o uso de livros didáticos específicos para a educação do campo colaboraria neste processo. Também acrescenta a necessidade de respeitar a cultura do outro, aquela que chega ao chão da escola, que os alunos trazem para a escola.

Desse modo compartilhamos com as ideias de Araújo de que:

> A educação intercultural emerge como uma necessidade, porque leva em consideração não apenas a diversidade cultural brasileira, mas chama a atenção para o reconhecimento do outro em sua alteridade e sua identidade, lutando contra a exclusão social, incentivando a interação, reciprocidade e acolhimento entre grupos sociais distintos (ARAÚJO, 2005, p.14).

A relação interpessoal e intercultural é deficiente, mesmo os professores adentrando neste espaço do campo para dar aula, enfatizam as ideias de formação monocultural e urbana para esta realidade. Este é um grande desafio a ser enfrentado e mencionado pela professora. Destaca-se que a professora se coloca como comprometida e consciente da importância em se lutar por uma educação que preserve valores, tradições, hábitos e costumes contrapondo-se a imposições hegemônicas de uma educação urbanocêntrica.

Também, a conscientização de se manter no campo valorizando tradições, para que os alunos conheçam seu lugar de vivência e desfrutem do que ele oferece de melhor, é um dos caminhos apontados pela professora para que a educação intercultural aconteça.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas pela professora Luísa, ela acredita na profissão e se sente orgulhosa de sua luta pela/na educação do campo. Destaca-se que sempre busca investir em sua formação continuada para buscar superar as dificuldades, conscientizar os colegas sobre

a importância de olhar para novos horizontes e valorizar seu lugar de fala. Em meio as discussões realizadas com a professora Luísa, torna-se claro seu desejo de que os alunos do campo não sejam silenciados por práticas da educação urbanocêntrica, já que o campo oferece inúmeras oportunidades que vão além de interesses econômicos e das maiorias.

Por fim, esperamos que essa breve reflexão, mesmo que pontual possa servir para pensar os desafios da educação intercultural no contexto do campo contribuindo para futuros estudos.

Referências

AIKENHEAD, G. S. **Educação científica para todos**. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. de A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ARAUJO, P. C. de A. **Educação intercultural:** encontro entre culturas, diálogo de saberes. *In*: Colóquio Internacional Paulo Freire: Desafios à sociedade multicultural. Recife: Anais do Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005, p.1-19.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. "**Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural**. *In:* CANDAU, V. M. (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação 'outra'? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p.76-98.

CREPALDE, R. S.; JUNIOR, A. O. G. O híbrido energia enunciado por professores de física e biologia em formação inicial. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva. Revista do CED.** Florianópolis: EdUfsc, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HALL, S. Quem precisa da identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *In:* SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (orgs.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 103-133, 2014.

KOLLING, C.; P. R. CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

SILVA, V. A. da; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações,** Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

DISCURSOS ESTUDANTIS SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Fernanda Oliveira Borges[1]
Marinalva Vieira Barbosa[2]

[1]UFTM/GEPADLE[2], fernandab.0312@gmail.com
[2]UFTM/GEPADLE, marinalvav@gmail.com

Sem financiamento

GT: 04 Educação e Diversidade

Resumo
O texto apresenta resultado parcial de pesquisa em andamento realizada no programa de Pós-Graduação em Educação/UFTM, nível mestrado. O objeto de estudo são os discursos dos monitores inclusivos e alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) atendidos pelo programa de Monitoria Inclusiva da UFTM. O objetivo geral será analisar os sentidos que esses estudantes atribuem à inclusão no contexto universitário. O *corpus* da pesquisa será composto por relatórios produzidos pelos monitores, além de questionários e entrevistas complementando as análises e trazendo as vozes dos alunos com NEE atendidos pelo programa. O paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), orientará a estratégia de seleção dos enunciados para análise buscando indícios das imagens que os sujeitos produzem de si e do outro no processo de inclusão. Ancoram as análises as concepções de Michel Foucault (1996, 2009) sobre formação discursiva, sujeito e mecanismos de controle de discursos e o conceito de formações imaginárias de Michel Pechêux (2014). Observam-se regularidades no discurso analisado que apontam a dificuldade do monitor inclusivo em orientar o aluno atendido e a dificuldade que o aluno com NEE assume discursivamente como parte de sua condição.

Palavras-chave: Monitoria. Educação Inclusiva. Ensino Superior.

[2] GEPADLE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise do Discurso, Leitura e Escrita.

STUDENT SPEECTS ON INCLUSION IN HIGHER EDUCATION

Abstract
The text presents partial results of ongoing research carried out in the Graduate Program in Education/UFTM, level master's degree. The object of study is the speeches of the inclusive monitors and students with specific educational needs (NEE) attended by the Inclusive Monitoring program UFTM. The overall objective will be to analyze the meanings these students attribute to inclusion in the university context. The research corpus will consist of reports produced by the monitors, as well as questionnaires and interviews complementing the analysis and bringing the voices of students with NEE attended by the program. The evidential paradigm, proposed by Ginzburg (1989), will guide the strategy of selecting statements for analysis seeking evidence of the images that the subjects produce of themselves and others in the inclusion process. The analyzes are anchored on Michel Foucault's (1996, 2009) conceptions of discursive formation, subject and discourse control mechanisms and Michel Pechêux's (2014) concept of imaginary formations. Regularities are observed in the analyzed discourse that indicate the difficulty of the inclusive monitor to guide the student attended and the difficulty that students with NEE assume discursively as part of their condition.

Keywords – Monitoring. Inclusive education. University education.

Introdução

Nos últimos anos, o ensino superior tem se deparado com a necessidade de adaptar-se às demandas sociais de inclusão. As dificuldades que as escolas regulares enfrentam e debatem desde a década de 1960, relacionadas à educação especial e inclusiva, chegaram ao ensino superior, trazendo novos desafios para a universidade. Demorou alguns anos até que o ensino superior brasileiro se visse obrigado ajustar seus critérios de seleção para atender a demanda das políticas de inclusão.

Observa-se, a partir da legislação nacional e internacional, o consequente avanço de políticas de inclusão escolar, motivados por agências multilaterais e organismos internacionais. Segundo Cabral (2015), a construção da democratização do acesso ao ensino superior encontrou um espaço de afirmação na legislação brasileira. Mas a legislação por si só não garante a equidade se não houver um real reconhecimento das diferenças. As ações voltadas para a promoção da inclusão precisam se fortalecer, de forma a superar as resistências que privilegiam o *status quo* da marginalização social dos grupos minoritários. Pensar em como os sujeitos estão sendo subjetivados/objetivados nesse processo pode contribuir para reflexão dos sentidos que estão sendo construídos e que mobilizam as práticas discursivas.

O presente texto vem apresentar resultados parciais da investigação que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, nível mestrado. O objetivo central do estudo é analisar os sentidos que os monitores inclusivos e alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) participantes do Programa de Monitoria Inclusiva da UFTM atribuem à inclusão no contexto universitário. A partir do objetivo central, busco caracterizar e analisar o jogo de imagem que alunos e monitores constroem em seus discursos sobre a relação de orientação-aprendizagem e a inclusão no âmbito da monitoria inclusiva. Utilizo o termo relação orientação-aprendizagem, visualizando que não existe um processo de ensino-aprendizagem na relação entre

os estudantes, já que os monitores inclusivos, em sua maioria, não são licenciandos e não possuem grau acadêmico para ensinar. Entende-se então que o monitor inclusivo, como quem já cursou a disciplina para a qual se candidatou, apenas orienta o estudante que solicita o apoio. A função de ensinar permanece exclusivamente na atribuição do professor da disciplina.

O objeto de estudo será o discurso dos alunos atendidos e monitores inclusivos, na forma de relatório de avaliação final do programa de Monitoria Inclusiva, produzidos pelos monitores inclusivos; questionários enviados por e-mail para o levantamento de perfil dos sujeitos da pesquisa e entrevista semiestruturada, instrumento que foi importante para complementação do *corpus* para análise. Trata-se de uma pesquisa exploratória, que se utilizará da análise do discurso para interpretação das produções discursivas.

O presente estudo faz parte de um projeto maior, intitulado "Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento", registrado (e aprovado) no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFTM sob o CAEE 65863517.4.0000.5154.

O Programa de Monitoria Inclusiva

Em 19 de julho de 2010, foi aprovado o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, decreto nº 7.234, que estabelece os objetivos da assistência estudantil nas universidades brasileiras. Entre os objetivos do PNAES está reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Ou seja, promover a inclusão no ensino superior de grupos, historicamente, excluídos: sexo, etnia, condição social, deficiência etc. No artigo 3, estão definidos como uma das áreas estratégicas o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Para atender a demanda local, no mesmo ano, foi criada a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – PROACE da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM com o objetivo de concretizar a assistência estudantil e a realização de ações voltadas ao envolvimento comunitário. Desde então, a PROACE, em conjunto com demais órgãos da UFTM e com instituições da comunidade externa, elabora, executa e avalia ações, projetos e programas, em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (UFTM, 2018).

Dentre as ações previstas pelo PNAES está o apoio pedagógico. Em 2012, foi nomeada uma pedagoga para o setor que junto com os demais profissionais criou o Programa de Monitoria Inclusiva, com o objetivo de contribuir com alunos previstos no artigo 3, conforme citado no parágrafo anterior. Em 2014, a PROACE sofreu uma reestruturação, momento no qual foi criado o que hoje é o Serviço de Acompanhamento Pedagógico Discente – SAPED, para o qual foram adicionados, além da pedagoga, mais três técnicos em assuntos educacionais. O aumento do número de alunos ingressando no programa de auxílios, consequentemente mais alunos para acompanhamento semestral, e a demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem e de adaptação à vida acadêmica justificaram a ampliação do setor.

Apesar do avanço da legislação propondo políticas de inclusão, não se encontra diretrizes pedagógicas para orientação ao atendimento dos estudantes público alvo da educação especial do ensino superior. O contrário do que se percebe na educação básica (MELO E MARTINS, 2016). Pensando em ações para atendimento a essa demanda, foi criado, em 2012, o Programa de Monitoria Inclusiva na UFTM. Hoje, o programa está sob coordenação do SAPED.

"Entende-se por Monitoria Inclusiva um recurso pedagógico de apoio ao ensino, que possibilita o acompanhamento individual do aluno com Necessidades Educacionais Específicas - NEE, no que se refere aos **conteúdos** do currículo" (UFTM, 2018). A Monitoria Inclusiva é uma alternativa pedagógica de acompanhamento acadêmico dos alunos com NEE e consiste em um acompanhamento individualizado nos conteúdos das disciplinas em que o aluno venha a ter mais dificuldades, de acordo com o edital em vigência. O monitor inclusivo será um aluno que tenha cursado com sucesso a disciplina cujo aluno com NEE solicitou.

O candidato a monitor inclusivo passará por um processo seletivo regido por edital e será avaliado pelo professor da disciplina, por meio de prova escrita, mediante entrega do histórico atualizado. A monitoria é ofertada para alunos com alguma necessidade educacional especial motivada por deficiências, doenças crônicas ou distúrbios que interfiram no acesso ou no processo de aprendizagem do estudante. O Programa de Monitoria Inclusiva foi ampliado prevendo o atendimento a alunos que não se encaixam no perfil dos alunos com necessidades educacionais especiais, público da educação especial. Assumindo a perspectiva da educação inclusiva, nesta investigação utilizo o termo alunos com necessidades educacionais específicas – NEE, que são aqueles que podem apresentar necessidades educacionais especiais, mas também aqueles que apresentam transtornos de aprendizagem (dislexia, TDAH, etc.), doenças crônicas, transtornos de ansiedade, depressão e fatores diversos, permanentes ou temporários, que possam interferir sobremaneira em seu desempenho acadêmico. Tratando de um programa com finalidade inclusiva, não podemos nos limitar às necessidades especiais. Estas necessitariam do AEE, devendo ser foco do Núcleo de Acessibilidade, formado, preferencialmente, por equipe multidisciplinar competente para o atendimento especial.

Dentro deste contexto, percebemos a monitoria inclusiva, como um objeto importante para a reflexão do processo inclusivo na universidade. A investigação aqui relatada buscará analisar os discursos de alunos que participaram do programa de monitoria no segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Com as análises busco respostas para os seguintes questionamentos: quais sentidos constituem os discursos dos alunos participantes do programa de monitoria inclusiva, monitores e alunos com NEE, sobre o processo de inclusão na universidade? Como o aluno monitor inclusivo se vê neste papel? E o aluno atendido, sente-se incluindo a partir do atendimento oferecido as suas necessidades especiais?

Metodologia

Para responder aos questionamentos acima, foi necessário realizar escolhas técnicas e teóricas que me auxiliem a cumprir a tarefa proposta. O estudo estará baseado nos pressupostos teórico metodológicos da pesquisa qualitativa em educação. Segundo Esteban (2010, p. 126),

“a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”.

O que move esta pesquisa é compreender os sentidos construídos sobre a inclusão no ambiente universitário, utilizando-se do cenário produzido pelo Programa de Monitoria Inclusiva. Para a autora, a pesquisa qualitativa abrange os estudos que objetivam compreender os fenômenos educativos e a transformação da realidade (ESTEBAN, 2010, p. 130), estudando os dados a partir de uma realidade dinâmica e não estável, a partir da ação humana. A pesquisa deve caminhar para a compreensão do fenômeno social a partir dos seus significados, considerando o contexto em que a experiência ocorre e as ações humanas, percebendo-as como não regulares, mas sim, aspectos relevantes para a pesquisa qualitativa tendo em vista que os sujeitos da pesquisa constroem a realidade social, mas que também são construídos por ela.

Será um estudo exploratório no qual busquei construir dados que possam ser analisados pelo viés da análise do discurso dos alunos com NEE e monitores inclusivos. Para construção do material empírico utilizei os relatórios produzidos pelos monitores inclusivos, foram enviados questionários via *e-mail* para todos os monitores que atuaram no primeiro e segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018 e entrevista semiestruturada com três alunos com NEE e três monitores inclusivos.

As problematizações iniciais surgiram a partir da leitura dos relatórios de avaliação do programa de monitoria inclusiva produzidos pelos monitores inclusivos ao final da atividade. Os relatórios serão utilizados como forma de complementar os dados que serão coletados ao longo da investigação, por meio do questionário e das entrevistas. Trata-se de arquivos de um setor pedagógico, o que os qualifica como documentos. Como fonte de informação preexistente, “os dados já estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167).

Nesses relatórios, os alunos descrevem, de maneira resumida, a experiência no programa ao longo do semestre. Com a autorização por escrito da PROACE, foi realizado o levantamento dos relatórios de avaliação do programa produzidos pelos monitores inclusivos no primeiro e segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Totalizam 25 relatórios preexistentes para análise. Os relatórios são compostos por questões sobre os seguintes temas: as dificuldades enfrentadas no acompanhamento do aluno; o uso de tecnologias assistivas; a contribuição da monitoria para aprendizagem; e por fim, solicita sugestões de melhoria do programa. Baseados na leitura dos relatórios foram elaboradas as questões que compuseram o questionário, baseando-se em um dos objetivos específicos desta pesquisa, que é identificar quem são os alunos atendidos e monitores inclusivos com objetivo de reconhecer os sujeitos da pesquisa.

A primeira fase de contato com os sujeitos da pesquisa foi com a aplicação do questionário semiestruturado, via *Google docs*, para levantamento do perfil dos alunos monitores e alunos que participaram da monitoria inclusiva no primeiro e segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Segundo Severino (2007, p.125), questionário é um “conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

O questionário teve a função de identificar e caracterizar quem são os alunos envolvidos no Programa de Monitoria Inclusiva e produzir as pistas iniciais acerca de como esses alunos percebem a inclusão. Foram enviados os questionários “Pesquisa com alunos atendidos” e “Pesquisa com monitores inclusivos”, com 13 perguntas, as 6 primeiras sendo idênticas para os dois grupos: sexo, idade, curso, como o aluno se mantém financeiramente, se participa de alguma atividade acadêmica e se a atividade da qual participa é remunerada. Essas questões tiveram respostas predefinidas, ou seja, são questões fechadas. Por meio dessas questões espera-se descrever os sujeitos da pesquisa. Por meio das questões abertas, serão selecionados enunciados para a análise, para complementar os dados dos relatórios e entrevistas.

Com o objetivo de ampliar a possibilidade de temas que não foram contemplados pelo relatório e questionário, foram realizadas as entrevistas com alunos monitores e atendidos. a entrevista como base principal, aliada aos dados complementares, permitirá analisar o jogo de imagem nos discursos dos monitores e alunos atendidos no programa de monitoria inclusiva sobre a relação de orientação-aprendizagem e a inclusão no ensino superior considerando o âmbito da monitoria inclusiva. As perguntas aplicadas aos dois grupos foram semelhantes de forma que na análise será possível levantar as tensões existentes nos discursos, principalmente compreender os sentidos construídos nesse fenômeno investigado.

Cada uma das produções discursivas, dentro de seus limites e possibilidades deverá permitir a triangulação dos dados buscando construir sentidos sobre o processo inclusivo na UFTM sob a percepção dos participantes do programa de monitoria inclusiva.

Nos questionários e nas entrevistas, todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, que as informações seriam utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e que seus nomes não aparecerão em qualquer momento do estudo. Todos assinaram um termo de consentimento livre, concordando em participar da pesquisa.

Segundo Suassuna (2008, p. 348) o valor da pesquisa qualitativa não reside na seleção dos dados, mas sim nos fecundos resultados aos quais os dados podem levar. A autora diz que o rigor desse tipo de pesquisa se mede “pela amplitude e a pertinência das explicações e teorias, ainda que estas não sejam definitivas e não sejam generalizáveis os resultados alcançados”. Assim, o processo da pesquisa qualitativa apresenta ao pesquisador a necessidade de construir seu próprio caminho, tendo em vista que a subjetividade e o tratamento de questões bastante particulares são partes integrantes desse tipo de pesquisa.

Adotando um método de análise flexível, porém que garante a sistematicidade necessária à construção do conhecimento científico, na perspectiva qualitativa, utilizarei o paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), como forma de seleção dos enunciados que apresentam pistas, indícios que possibilitam construção de conhecimento sobre os discursos sobre a inclusão no ensino superior. Trata-se de um método interpretativo que se centra em detalhes que passam despercebidos que podem mostrar-se reveladores, baseados em detalhes imperceptíveis pela maioria.

Ancoragens teóricas

Para o desenvolvimento do trabalho, incorporei as contribuições de Michel Foucault (1996, 2009) sobre formação discursiva, concepção de sujeito e mecanismos de controle de discursos, utilizando-me também da leitura realizada por Fischer (2012, 2013) e Veiga-Neto (2000, 2007). O conceito de formações imaginárias proposta por Michel Pêcheux (2014) me auxiliam a construir as imagens a partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa.

Veiga-Neto (2000; 2007) explora o pensamento de Foucault para analisar a escola atual a partir da noção de governamentalidade. O termo aponta para a racionalidade governamental que desloca a arte de governar o Estado com princípios centrados na boa conduta do governante para os princípios voltados para o governo da população. A população passa a ser vigiada e controlada para que suas condutas sejam alinhadas aos interesses governamentais. A escola assume um papel importante nesse processo, ao mesmo tempo em que se apresenta como projeto igualitário e obrigatório, também implica na diferenciação e desigualdade (VEIGA-NETO, 2000, p. 188). O discurso tem uma função importante nesse processo: fazer com que as pessoas se tornem ajustáveis ao sistema.

Veiga-Neto (2007, p. 956), baseado na obra *Seguridad, território y población*, Foucault (2006), diz que "acontece uma normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas – em termos de seus gestos e ações – a um modelo geral previamente tido como *norma*. Assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo" (VEIGA-NETO, 2007, p. 956). A tentativa de enquadrar todos em uma norma, considerando que o estabelecimento desta possui um caráter arbitrário, não natural, faz com que os mais desfavoráveis se assemelhem aos normais, descaracterizando a noção de diferença. Investigar os processos de subjetivação e objetivação por meio dos quais os sujeitos são modelados, contribui para a problematizar temas sensíveis como a inclusão.

Para a análise, não posso ignorar o fato de que os sujeitos da pesquisa trarão as vozes de outros sujeitos anteriores e exteriores a eles. Como nos diz Foucault, "o discurso não é manifestação majestosa de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo" (FOUCAULT, 2009). Considerarei que os alunos, ao enunciarem seu discurso, manifestarão também vozes do professor orientador, do aluno atendido ou monitor, da equipe SAPED e o seu próprio discurso, como aluno e sujeito que se constitui por meio de suas experiências. Conforme Mussalim (2006, p. 110), o sujeito do discurso não é considerado aquele que decide sobre os sentidos e enunciados do próprio discurso, mas, sim, um sujeito que ocupa um lugar social e enuncia a partir dele, inserido em condições sócio históricas que afetam o seu discurso.

O sujeito em Foucault seria um "efeito discursivo", um ser "assujeitado" pelo discurso. Como uma "função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos", Foucault (2012) não acrescenta a manifestação de um sujeito na enunciação. Trata-se do sujeito social, aquele que fala de uma posição. Para Foucault (2012, p. 123), "a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir". A função enunciativa se exerce partir da relação do enunciado com outros enunciados (do mesmo discurso ou de outros), levando em consideração o lugar de produção, sujeito discursivo, momento histórico, etc.

Para a análise dos três conjuntos de produções, buscarei, por meio do discurso dos estudantes, captar as regularidades e dispersões dos enunciados que fazem parte do campo discursivo referente à inclusão, no que se refere ao Programa de Monitoria Inclusiva, considerando a historicidade discursiva do tema e o contexto deste no ensino superior. Para esse fim, acionarei o conceito de formação discursiva, que pode ser entendida como uma coleção de discursos organizados de possíveis saberes organizados em determinados campos. Levando em consideração o fato de que a formação discursiva nunca é homogênea (Fernandes, 2008), o tema inclusão no ensino superior irá acionar diferentes formações discursivas.

Utilizo o conceito de formações imaginárias para investigar as imagens que monitores e alunos atendidos fazem de si e do outro. Michel Pêcheux (2014) apresenta uma representação, longe de funcionar como tal no processo discursivo. Por isso, chamadas de formações imaginárias, representam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, ou seja, a imagem que fazem de seu próprio lugar e o do outro. Sugere-se que existem regras de projeção "que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definidas) e as *posições* (representações dessas situações)" (PÊCHEUX, 2014, p. 82, grifos do autor). Na posição de leitora e entrevistadora, minha análise baseia-se na posição do sujeito em posição B, mas meu olhar deve focar, inicialmente, no lugar do sujeito em A. Analiso o discurso em busca de respostas para a imagem de si e do outro, sugere colocar-se no lugar de A com as seguintes perguntas:

a) Enquanto aluno atendido/monitor inclusivo, quem sou eu para lhe falar assim?
b) Enquanto aluno atendido/monitor inclusivo, quem é ele para que eu lhe fale assim?
c) Enquanto aluno atendido/monitor inclusivo, de que (quem) lhe falo assim?
d) O que o aluno atendido//monitor inclusivo pretende falando de si próprio dessa forma?
e) *O que o aluno atendido/monitor inclusivo pretende falando do outro dessa forma?*

Para a análise baseada nas formações imaginárias, será necessário verificar como os sujeitos se adequaram às regras discursivas para corresponder à sua função de monitor inclusivo e aluno com NEE atendido pelo Programa de Monitoria Inclusiva.

Resultados

A análise dos dados foi dividida em quatro eixos: 1) a identificação dos sujeitos da pesquisa; 2) a caracterização do papel do monitor inclusivo considerando as demandas apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais específicas; 3) o jogo de imagens de monitores e alunos atendidos; 4) os sentidos sobre a inclusão no ensino superior a partir dos discursos analisados.

A maioria dos monitores inclusivos ingressa no programa de monitoria inclusiva devido à necessidade de participar de atividades acadêmicas que irão complementar o currículo. A maioria está matriculada em cursos da área da saúde, raros são alunos de licenciatura, tanto aqueles que solicitam quanto os monitores. Observam-se regularidades no discurso dos monitores inclusivos que apontam para relações de poder onde o aluno com NEE precisa sempre ser "ajudado" por alguém.

A busca por ajuda é uma constante no discurso dos alunos, o que pode refletir o não saber o que fazer, como fazer e, não necessariamente, o fato de assumir uma condição e buscar o atendimento pautado em uma necessidade específica. Para os alunos atendidos, a “dificuldade”, conforme apontada no discurso, pode ser acentuada com a “ajuda” dos monitores inclusivos. Estes ficam entre o aluno atendido e a atuação do professor.

Pode-se dizer que falta ao aluno atendido a postura de assumir a condição de aluno que possui uma necessidade específica e ter ciência dos fatores que podem e devem ser cobrados da universidade. Cabe ainda questionar os motivos pelos quais esse aluno chega ao ensino superior sem conhecer suas próprias possibilidades e limitações. Se para os alunos atendidos, a motivação inicial era a ajuda para superar as dificuldades, para os monitores inclusivos as motivações variaram de necessidades curriculares à filantropia.

Uma palavra que tem me chamado a atenção desde o início da pesquisa é a palavra “dificuldade”. Ela tem sido utilizada na maioria das respostas, assumindo sentidos diversos, mas constantes. Os alunos atendidos assumem a palavra como parte de sua condição, sem muitas vezes perceber que ela é universal. Percebe-se uma pista de prática discursiva construída historicamente, e que sem perceber, repete-se nos discursos e colabora para reforçar práticas que conformam rotinas. Vemos estabelecidas relações de poder, onde o monitor está em posição superior ao aluno atendido, e este, conforme os discursos analisados sofrem as dificuldades de aprendizagem devido à sua condição de aluno com NEE, o que nem sempre é real.

O fato da maioria dos alunos não ser monitor inclusivo por mais de uma vez pode ser um indício de que o grau de dificuldade para orientação não estimula os monitores a permanecerem no programa. Os discursos dos alunos atendidos denunciam o esforço apontado pelos monitores, de onde podemos inferir que se espera mais do monitor inclusivo do que ele pode oferecer.

Avaliando a interação da entrevista, como interlocutora, provoco nos alunos a necessidade de uma avaliação positiva, pois sabem que trabalho no setor que coordena o programa. Por mais que tenha tentado permanecer neutra, para os sujeitos da pesquisa o que prevaleceu foi a imagem da profissional que atua no programa. Dessa forma, observo muitas tentativas, por parte dos sujeitos, de mascarar fatos e tecer elogios.

Considerações finais

O presente trabalho apresenta-se em fase de construção, aguardando as sugestões da banca de exame geral de qualificação para prosseguir. Pelo caminho já percorrido, é possível afirmar, na prática, o caráter não linear da pesquisa. Foram algumas idas e vindas até aqui. Após a realização das entrevistas e primeiras leituras, ficou bastante claro que o Programa de Monitoria Inclusiva, por si só, não tem força necessária para contribuir para a formação da consciência inclusiva na universidade. Permaneço com minhas questões iniciais tentando compreender os sentidos da inclusão no ensino superior, a partir do discurso dos estudantes.

Ressalto que estando o presente trabalho ainda em curso, o que se apresenta na parte de análise é apenas uma amostra do que será realizado. Como forma de organizar a análise, ainda serão criadas categorias discursivas que reunirão os efeitos de sentido produzidos a partir dos discursos analisados.

Por meio da análise dos discursos dos alunos monitores e alunos com NEE, tentarei construir sentidos que revelam a relação da comunidade universitária com o momento sócio histórico que vivemos em relação à educação inclusiva. Considero importante observar para quem esses sujeitos enunciam. E porque eles enunciam. Ou porque/o que eles não enunciam. São discursos que nos orientam no caminho de compreender minimamente formas de pensar e propor reflexões sobre a inclusão no ambiente universitário. Não buscaremos significados. Buscaremos sentido, algo que não encontramos pronto; que necessita ser construído.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010: dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n. 5, p. 261.794, 1 jul. 2010. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 26, n. 57, 2018.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Foucault. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.) **Estudos do discurso:** perspectivas teóricas. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-151.

FOUCAULT, M**. A ordem do discurso**. Aula inaugural no *College de France*. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 1996.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

MELO, F. R. L. V. de.; MARTINS, M. H. Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, p. 259-269, 2016.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Ed. Unicamp, 2014, p.61- 162.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 26, n.1, 341-377, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis**. Uberaba, 2018. Retirado de: http://www.uftm.edu.br/proace. Acesso em: dezembro de 2018.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, 2000. P.179-217.

VEIGA-NETO, A. LOPES, M. C.. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p. 947-964, out, 2007.

GT: 05 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

COORDENADORAS:
PROFA. DRA. SÁLUA CECÍLIO
PROFA. DRA. MARTHA MARIA PRATA LINHARES
PROFA. DRA. ALEXANDRA BUJOKAS DE SIQUEIRA

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 05 E-POSTERES

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

ARTEFATOS DIGITAIS EM PROL DA CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ketiuce Ferreira Silva[1]
Andrea Galvão Rodrigues[2]
Emerson Batista Ferreira Mota[3]

[1]Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Poços de Caldas), ketiuce.silva@uemg.br
[2]Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Poços de Caldas), andreagalvrodrigues@gmail.com
[3]Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Poços de Caldas), emerson.mota@uemg.br

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

Este resumo relata uma experiência docente, vivenciada com alunos do segundo núcleo formativo do curso de Pedagogia, de uma universidade pública, localizada no Estado de Minas Gerais (MG). As atividades foram realizadas ao longo do primeiro semestre do ano de 2018, com uma turma de 23 alunos. Como objetivo, buscou, por meio da articulação entre as disciplinas de "Didática na Educação Infantil" e "Educação e Tecnologia", identificar e refletir sobre possibilidades de uso didático-pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), em benefício de processos de ensino-aprendizagem comprometidos com autonomia, problematização, criatividade, trabalho colaborativo, pesquisa, fundamentação teórica, autoria e protagonismo. Tal experiência foi motivada pela seguinte problematização: quais aspectos precisam ser contemplados na formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais da educação básica, comprometida com a inter-relação entre ação, reflexão e transformação? Porque a cultura digital faz parte deste compromisso e quais estratégias

pedagógicas podem ser utilizadas para lidar com os desafios e potencialidades das TDICs na formação de professores e alunos, na sociedade do século XXI? Para responder a estas questões e alcançar o objetivo estabelecido, explorou-se fontes como Coutinho e Lisbôa (2011), Amaral (2012), Soares e Santos (2012), Sant'ana e Menegola (2013) e Kramer (2007). Os estudos bibliográficos foram realizados de maneira concomitante a outros procedimentos metodológicos, como o resgate de memórias da infância, produção de mapas conceituais, adaptação de histórias infantis em forma de animação audiovisual, socialização e reflexão coletiva acerca do processo vivenciado e das produções resultantes. Os resultados alcançados mostraram que são muitos os desafios de caráter estrutural, cultural e pedagógico que dificultam a interdisciplinaridade, contextualização e uso dos artefatos digitais, enquanto recursos e objetos de estudo, na formação docente. Contudo, a existência do sentimento de pertença à classe profissional, bem como a busca por alternativas acessíveis à realidade social da qual se faz parte, são fatores que ajudam a superar as dificuldades. A partilha desta postura entre professora e alunos tornou possível identificar caminhos necessários e possíveis em rumo à educação que coloque os protagonistas do processo educativo no seu devido lugar se sujeito integral. Diante disso, considera-se importante evidenciar duas considerações: 1) a tão criticada dissociação entre teoria e prática não pode ser atribuída como responsabilidade exclusiva do professor. Ela é um propósito do sistema que ora se disfarça e ora se escancara; 2) apesar das forças, veladas e/ou explícitas, muito tem sido feito para romper com a ideia de que a profissão docente se reduz a um trabalho meramente instrumentalista e/ou conteudista. Para que mais avanços sejam conquistados, o professor precisa ser reconhecido como profissional cujo desenvolvimento requer muito mais do que lápis, papel, quadro e giz.

Palavras-chave – Formação inicial de professores. Pedagogia. Artefatos digitais.

DIGITAL ARTIFACTS FOR CREATION/ACTION IN INITIAL TEACHER TRAINING

Abstract

This abstract reports a teaching experience, experienced with students of the second formative core of the Pedagogy course, of a public university, located in the State of Minas Gerais (MG). The activities were carried out during the first semester of 2018, with a class of 23 students and sought, through the articulation between the subjects of “Didactics in Early Childhood Education” and “Education and Technology”, and aimed to identify and to reflect on possibilities of didactic-pedagogical use of digital information and communication technologies (DICTs), for the benefit of teaching-learning processes committed to autonomy, problematization, creativity, collaborative work, research, theoretical foundation, authorship and protagonism. This experience was motivated by the following questioning: what aspects need to be addressed in the education of early childhood teachers and early years of basic education, committed to the interrelationship between action, reflection and transformation? Why is digital culture part of this commitment and what pedagogical strategies can be used to address the challenges and potential of DICTs in teacher and student education in 21st century society? To answer these questions and reach the established goal, sources such as Coutinho and Lisbôa (2011), Amaral (2012), Soares and Santos (2012), Sant’ana and Menegola (2013) and Kramer (2007) were explored. The bibliographic studies were carried out concomitantly with other methodological procedures such as the retrieval of childhood memories, production of concept maps, adaptation of children’s stories in the form of audiovisual animation, socialization and collective reflection on the lived process and the resulting productions. The results showed that there are many structural, cultural and pedagogical challenges that hinder the interdisciplinarity, contextualization and use of digital artifacts as resources and objects of study in teacher education. However, the existence of the feeling of belonging to

the professional class, as well as the search for alternatives accessible to the social reality of which they are part, are factors that help to overcome the difficulties. The sharing of this attitude between teacher and students made it possible to identify necessary and possible paths towards education that put the protagonists of the educational process in their proper place if they are integral subjects. Given this, it is considered important to highlight two considerations: 1.) The much criticized dissociation between theory and practice cannot be attributed as the sole responsibility of the teacher. It is a purpose of the system that is sometimes disguised and now wide open; 2.) Despite the veiled and / or explicit forces, much has been done to break the idea that the teaching profession is reduced to merely instrumentalist and / or content work. For further progress to be made, the teacher must be recognized as a professional whose development requires much more than pencil, paper, blackboard and chalk.

Keywords – Initial teacher training. Pedagogy. Digital artifacts.

Referências

AMARAL, Ana Lúcia. Os espaços e os tempos de aprender e ensinar. In: _____. LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. Cap, 11, p. 245-263.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação do século XXI. **Revista de Educação**, vol. XVIII, nº 1, 2011, p. 5-22. Disponível em: http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: _____. BREAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019. Acesso em: 17 ago. 2019.

SANT'ANNA, Ilza Martins; MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática:** aprender a ensinar. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, 126 p.

SOARES, Conceição; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: _____. LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. Cap, 14, p. 308-330.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTE E TECNOLOGIA

Aline Roberta de Souza Bonato[1]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, alinebonato@live.com

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

Este trabalho pretende abordar e expor, situações e conceitos sobre a importância da Música como expressão artística e pedagógica na educação infantil, como contribuição cultural para o desenvolvimento social, afetivo, motor e psíquico do aluno. Discutir sobre a influência que a música exerce sobre o ser humano, bem como o papel que ela tem no cérebro da criança. Visa discorrer sobre os conceitos de dom e talento, isto é, todos podem se beneficiar da música, por dom nato ou por estímulo por meio do estudo. Esta tarefa, traça caminhos para o professor, a fim de explorar a musicalidade dos alunos, principalmente nesta fase inicial da vida, em que o cérebro e o corpo estão em desenvolvimentos cognitivo e físico constante. Também, deseja apontar, como material de apoio ao educador, um repertório de músicas clássicas e populares, que podem ser tocadas por instrumentos musicais ou indicadas por equipamentos tecnológicos, para enriquecer as aulas de música das crianças de 0 a 5 anos. Pois, o papel da música, além de possibilitar expressar diversas emoções por meio dos sons, estimula a apreciação das artes e o desenvolvimento intelectual do aluno, proporcionando para ele ao longo do processo, um amadurecimento físico e mental, um bom desempenho não só pela música, mas em outras disciplinas escolares e diversas situações o longo dos anos. Assim, tal abordagem se faz necessária por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais que valorizam o ensino da Música na Educação infantil e por materiais e recursos tecnológicos que podem facilitar e contribuir para o trabalho do professor. Esta tarefa apresenta pesquisa de cunho bibliográfico em livros, artigos, dissertações e teses sobre o referido tema, por autores como, Oliver Sacks (2007), Zaboli (1998), Snyders (1992), Hentschke e Del Ben (2003),

Gainza (1998), Bréscia (2003), Penna (2012), Fonterrada (2005), Chiarelli e Barreto (2005), Souza e Joly (2010), Shapiro (2012), Prata-Linhares (2018) e por experiências profissionais do autor. Contudo, esta contribuição esclarece pontos, situações e subscrições do ensino da música, como as diversas formas de musicalizar, por meio do cantar, do ouvir, do tocar e interpretar. Pois, a música pode promover a expressão de sentimentos, refúgio, entretenimento, relaxamento, tratamento, e estimular a concentração e o raciocínio, além de ressignificar e contribuir para novas aprendizagens. Com isso, concluímos que a educação através da música, traz efeitos positivos sobre a mente da criança, pois o corpo e a mente se unem neste processo de ensino aprendizagem musical, proporcionando por meio dos diferentes contextos, oportunidades para novos conhecimentos.

Palavras-chave – Música. Educação Infantil. Aprendizagens.

MUSIC IN CHIL EDUCATION: ART AND TECHNOLOGY

Abstract

This paper aims to address and expose situations and concepts about the importance of music as an artistic and pedagogical expression in early childhood education, as a cultural contribution to the student's social, affective, motor and psychic development. Discuss the influence music has on the human being, as well as the role it has in the child's brain. It aims to discuss the concepts of gift and talent, that is, everyone can benefit from music, by gift or stimulation through study. This task lays out paths for the teacher to explore students' musicality, especially at this early stage of life, where the brain and body are in constant cognitive and physical development. Also, he wants to point out as a support material for the educator, a repertoire of classical and popular songs, which can be played by musical instruments or indicated by technological equipment, to enrich the music lessons of children from 0 to 5 years old. The meaning of music, in addition to making it possible to express various emotions through sounds, stimulates the appreciation of the arts and the intellectual development of the student, providing for him along the process, a physical and mental maturity, a good performance not only by music, but also in other school subjects and various situations over the years. Thus, such an approach is necessary through the National Curriculum Parameters that value the teaching of music in early childhood education and by materials and technological resources that can facilitate and contribute to the teacher's work. This task presents bibliographic research in books, articles, dissertations and theses on this subject, by authors such as Oliver Sacks (2007), Zaboli (1998), Snyders (1992), Hentschke and Del Ben (2003), Gainza (1998), Brescia (2003), Penna (2012), Fonterrada (2005), Chiarelli and Barreto (2005), Souza and Joly (2010), Shapiro (2012), Prata-Linhares (2018) and the author's professional experiences. However, this contribution clarifies points, situations and subscriptions of music teaching, such as the various forms of musicalization through singing, listening, touching and interpreting. For music can promote the expression of feelings, refuge, entertainment, relaxation, treatment, and stimulate concentration and reasoning, as well as reframing and contributing to new learning. Thus, we conclude that education through music has positive effects on the child's mind, because the body and the mind come together in this teaching process learning music, providing through different contexts, opportunities for new learning.

Keywords – Music. Child education. Learnings.

Referências

BEN, D. **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

BELLOCHIO C. R; FIGUEIREDO S.L.F. *Cai cai balão...*Entre a formação e as práticas musicais na sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica,** Porto Alegre. v. 1, n.1, out.2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**. n. 3, 2005.

FONTERRADA, M. T. O. **De tramas e fios:** Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1998.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L**. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

JOLY, I. Z. L. **Educação e Educação Musical:** conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. São Paulo: Moderna, 2003.

PRATA – LINHARES, M. A Inovação e o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. In: Galán, José Gomez; Lacerda Santos, Gilberto. (Org.). **Informática e Telemática na Educação**: as tecnologias de informação e comunicação na educação. Coleção informática na educação. 1ed.Brasília: Liber Livros, 2012, v. 1, p. 85-104.

SACKS, O**. Alucinações Musicais.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007, 360 p.

SHAMPIRO, A. **Torta de Chocolate não Mata a Fome**. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, C. E. de; JOLY, M. C. L. A importância do ensino musical na educação infantil. **Caderno de Pedagogia.** Ano 4. v. 4. n. 7.jan-jun. São Carlos, 2010.

ZABOLI, G. **Práticas de ensino:** subsídio para a atividade docente. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DAS TDICs EM CONTEXTOS ESCOLARES

Daniele Campos Botelho[1]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, daniele.dx@hotmail.com

Agência de financiamento: CAPES

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

Em um exercício de revisão bibliográfica, este trabalho objetiva considerar visões sobre as diferentes contribuições trazidas pelas TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) em contextos escolares e os desafios advindos daí, recorrendo às considerações de Vilela (2008), Nascimento (2012), Steidel, Lopes e Bonnevialle (2015), Súnega e Guimarães (2017) e outros teóricos mais. Nosso quadro teórico considera o surgimento das tecnologias de informação e comunicação como o marco para a chamada Terceira Revolução Industrial, também mencionada como Era da Informação. Não seria exagero dizer que as TDICs interferem na forma como o ser humano se relaciona com o mundo: sua forma de pensar, comunicar e trabalhar foi revolucionada por uma nova dinâmica advinda desta transformação social tecnológica. Presentes no nosso dia-a-dia, as TDICs não poderiam ficar à margem dos contextos educacionais, pois, sendo a escola uma instituição social, deve participar das transformações que marcam um contexto histórico. Segundo os autores, o maior desafio para que as TDICs possam ser usufruídas na escola de forma pedagógica, tem sido a falta de preparo do docente para tal tarefa, consequência da divergência de perspectivas das gerações distintas que se encontram nos papéis de professor e aluno: enquanto o aluno pertence a geração de *nativos digitais*, assim denominada por Prensky (2001), o professor parece pouco familiarizado, como um estrangeiro, frente à nova cultura digital. Os autores citam ainda desafios de âmbito financeiro como a escassez de recursos tecnológicos na realidade das escolas públicas brasileiras. Por outro lado, dentre as contribuições destes dispositivos eletrônicos digitais nos processos de ensino aprendizagem, estão a oportunidade de promover maior protagonismo do aluno, a aproximação entre teoria e prática, a promoção de

inclusão digital, a democratização do acesso à informação, a viabilidade de aprendizagem por metodologias ativas, entre tantas outras possibilidades ampliadoras de aprendizagem. Concluí-se que, com o intuito de diminuir as distâncias que configuram desafios para implementação das TDICs nas escolas, faz-se necessário investir em cursos de formação continuada, em forma de políticas públicas, para reciclagem de padrões de ensino tradicionais, viabilizando a atualização de práticas e conhecimentos que considerem as novas necessidades desta Era da Informação, movendo forças para promover a inclusão digital dessa geração de professores (ainda) analógicos. Da mesma forma, faz-se necessária uma revolução curricular, que inclua as discussões e reflexões sobre as novas necessidades da sociedade contemporânea digital, impulsionando um novo pensamento docente, ponderando, da mesma forma, a necessidade da abordagem deste tema em matéria de formação de professores.

Palavras-chave – Ensino. TDICs. Era digital.

CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS OF DICTs IN SCHOOL CONTEXTS

Abstract

In a bibliographic review effort, this research considers visions about the different contributions by the use of DICTs (Digital Information and Communication Technologies) in school contexts and their respective challenges. We will apply the considerations of Vilela (2008), Nascimento (2012), Steidel, Lopes and Bonnevialle (2015), Súnega and Guimarães (2017) and other theorists more. Our theoretical framework considers the emergence of information and communication technologies as the landmark for the Third Industrial Revolution, also referred to as the Information Age. The DICTs interfere in the way humans relate to the world: their thinking, communicating and working processes has been revolutionized by a new dynamic arising from this technological social transformation. Present in our daily lives, DICTs could not be left out of educational contexts, since, being the school a social institution, it must participate in the transformations of a historical context. According to the authors, the biggest challenge for DICTs to be enjoyed at school in a pedagogical way has been the lack of preparation of the teacher for this task, as a result of the divergent perspectives of the different generations that are in the roles of teacher and student: while the student belongs to the generation of digital natives (Prensky, 2001), the teacher seems unfamiliar, as a foreigner, to the new digital culture. The authors also talked about some financial challenges such as the scarcity of technological resources in the reality of Brazilian public schools. By contrast, among the contributions of these digital electronic devices in the teaching-learning processes, are the opportunity to promote greater student protagonism, the approximation between theory and practice, the promotion of digital inclusion, the democratization of access to information, the viability of learning by active methodologies, among many other learning possibilities. Thinking about ways to reduce the challenges for the implementation of DICTs in schools, we conclude is necessary to invest in continuing education courses, as public policies, to recycle traditional teaching standards to update their practices and knowledge. It is also important to consider the new needs of this Information Age and moving forces to promote the digital inclusion of this generation of (still) analogical teachers. In the same way, a curricular revolution is needed, including discussions and reflections on the new needs of the contemporary digital society considering the need of approaches this theme in the initial formation of teachers.

Keywords – Teaching. DICTs. Digital Age.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ >. Acesso em: 16 jul. 2019.

FIGUEIREDO, Antonio Dias. A pedagogia dos contextos de aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.03, p. 809 – 836 jul./set.2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28989> Acesso em: 19 jul. 2019.

PRENSKY, M. Digital natives, digital imigrants. **One the horizon**. V.9, n.5, OCT. 2001.

SOUZA, Albano; LINHARES, Ronaldo. Entre a teoria e a prática: um olhar sobre as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na formação de professores. **Revista contrapontos – eletrônica.** v. 12, n.1, p.27-36 jan/abr 2012. Disponível em < https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2986> Acesso em: 16 jul. 2019.

STEIDEL, Rejane; LOPES, Fernando C. O; BONNEVIALLE, Cláudia V. Aprendizagem na era digital: um desafio para o professor, uma nova visão para o aluno. In CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **Anais do grupo de Trabalho Educação e Tecnologia**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 3562- 3575 **–**Disponível em < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17038_10224.pdf> Acesso em: 21 jul. 2019.

SÚNEGA, Paula B. C.; GUIMARÃES, Iara V. A docência e os desafios da cultura digital. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p. 178-197, Jan/Abril 2017. Doi: 10.17058/rea. v25i1.7856 . Disponível em < https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7856> Acesso em: 21 jul. 2019.

VILELA, Luciane R. A formação de educadores na era digital. ETD – **Educação temática digital**, Campinas. V. 8, n.2, p. 12-22, jun 2007. Disponível em < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/641> Acesso em: 18 jul. 2019.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

SPOT DE RÁDIO NA SALA DE AULA: UM TRABALHO COM AS INSTÂNCIAS FORMAIS DA ORALIDADE EM TEMPOS DE LETRAMENTO DIGITAL

Joseane Aparecida Lopes de Almeida

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

Essa pesquisa visa demonstrar uma possibilidade de trabalho efetivo com a oralidade, de modo a colocá-la em relevo enquanto eixo didático (COSTA-MACIEL, 2014). Para tanto, partiu-se da didatização de um gênero discursivo oral da esfera pública formal, assim como propõem Marcuschi (2002), Schneuwly e Dolz (2004) e das ideias sobre letramento digital, tal como destaca a BNCC em relação às práticas contemporâneas de linguagem para promover ambiente de interlocução. O gênero discursivo oral que fundamenta este trabalho é o *spot* de rádio que, devido aos aspectos multimodais, contribuiu para reflexão sobre dois saberes sobre a oralidade: o contexto de produção e os recursos prosódicos. Por meio de uma abordagem qualitativa, utilizaram-se dados obtidos do contato direto com os sujeitos e sua interação com o objeto pesquisado, que foram registrados em áudios e, posteriormente transcritos para a constituição do *corpus* do trabalho. Para tanto, elaborou-se uma proposta de intervenção dividida em três etapas a fim de propiciar, por meio da interação e mediação, momentos de reflexão e experimentação da exposição oral pública a 25 alunos de sétimo ano do E. F. II, de modo a prepará-los para agirem e reagirem à oralidade, compreendendo-a como algo distinto da oralização da escrita. Ainda que parciais, os resultados demonstram que os saberes necessários à expressão oral pública partem do planejamento da oralidade segundo as intenções comunicativas. Observa-se, portanto, que espaços de interlocução na escola promovem a reflexão sobre os saberes que envolvem as instâncias formais da oralidade e garantem o protagonismo dos educandos por estarem em contato com a multimodalidade e com eventos tecnológicos que os levam a selecionar, arranjar, controlar e agir na e sobre a sua prática oral de forma consciente sobre a interação social. Diante do dinamismo da língua, da variedade de gêneros discursivos, dos avanços tecnológicos, da multimodalidade, as configurações desse trabalho, ainda não conclusivas, sinalizam que o ensino da oralidade

em torno do contexto de produção, abordando os recursos prosódicos e a diferenciação entre leitura em voz alta e oralidade, tornam a dinâmica oral mais acessível aos educandos quando envolvidos em ações de análise e produção de texto oral em projetos de ensino com gêneros discursivos, preparados para continuar a aprender sobre a modalidade oral que é usada de modo ostensivo no cotidiano da vida pública (E.. COSTA-MACIEL, 2014).

Palavras-chave – *Spot* de rádio. Multimodalidade. Prosódia

RADIO SPOT IN THE CLASSROOM: A WORK WITH FORMAL ORAL INSTRUCTIONS IN DIGITAL LETTERING TIMES

Abstract
This investigation aims to demonstrate a possibility of effective work with orality in order to put it in the lawn as a didactic axis (COSTA-MACIEL, 2014). To this end, we start from the didatization of an oral discursive genre of the formal public sphere, as proposed by MARCUSCHI (2002), SCHNEUWLY AND DOLZ (2004) and the ideas on digital literacy, as highlighted by BNCC in relation to contemporary language practices. promote dialogue environment. The oral discursive genre that underlies this work is the radio spot that, due to the multimodal aspects, contributed to the reflection on two orality knowledge: the context of production and prosodic resources. Through a qualitative approach, we use data obtained from direct contact with the subjects and their interaction with the researched object that were recorded in audios and later transcribed for the constitution of the work corpus. To this end, we developed a three-stage intervention proposal to provide, through interaction and mediation, moments of reflection and experimentation with public oral exposure to 25 seventh grade students from EF II, in order to prepare them for act and react to orality, understanding it as something distinct from the oralization of writing. Although partial, the results show that the knowledge necessary for public oral expression starts from the oral planning according to the communicative intentions. Therefore, it is observed that spaces of dialogue in the school promote reflection on the knowledge that involves the formal instances of orality and guarantee the protagonism of the students because they are in contact with the multimodality and technological events that lead them to select, arrange, control and act on and about your oral practice consciously about social interaction. Given the dynamism of language, the variety of discursive genres, technological advances, multimodality the configurations of this work, not yet conclusive, indicate that the teaching of orality around the context of production, addressing prosodic resources and the differentiation between reading aloud and oral, make oral dynamics more accessible to learners when involved in analysis and production of oral text in teaching projects with discursive genres, prepared to continue learning about the oral modality that is ostensibly used in everyday life of public life (COSTA-MACIEL, 2014).

Keywords – Radio Spot. Multimodality. Prosody

Referências

COSTA-MACIEL, D. A. G. da. **Oralidade e ensino**: saberes necessários à prática docente. UFPE, ed. EDUPE 2014

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: UFPE, 2002

SCHNEUWLY, B, e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas SP. Ed. Merca de Letras, 2004.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

OBSERVATÓRIO DO TRABALHO DOCENTE NA CULTURA VIRTUAL

Vinicius Dias Valim

Universidade de Uberaba – vvalim2@gmail.com

Agência de financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG/UNIUBE

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

No último século, a cultura virtual e a expansão das tecnologias levaram a uma transformação no mundo do trabalho e na vida dos trabalhadores. Tal situação reflete condições do capitalismo contemporâneo, ao mesmo tempo que o tipifica, em sua fase de acumulação flexível e global, em muito fortalecida pela cultura virtual. A cultura virtual incorporada ao trabalho docente traz grandes transformações, que continuam ocorrendo e se expandindo. Tanto é que esse novo contexto tem levado à reconfiguração das subjetividades dos professores, podendo também afetar sua saúde mental. Diante disso, os objetivos do presente trabalho são: identificar os diferentes significados e dimensões do trabalho e suas influências na produção de subjetividade e na saúde do trabalhador; compreender a relação entre subjetividade e trabalho; analisar os efeitos da cultura virtual na reconfiguração de subjetividades e na saúde mental de docentes universitários. Para atingir tais objetivos, está sendo realizado um levantamento bibliográfico de livros e artigos, com foco nos últimos 3 anos (2016-2019). Os artigos científicos são buscados nas principais bases de dados (BVS, Bireme, Pepsic, Lilacs e Scielo) por meio dos seguintes termos de busca: trabalho imaterial; trabalho docente; capitalismo flexível; saúde mental e trabalho docente; sociabilidades; virtual digital docente; virtual digital trabalho; subjetividade docente; subjetividade. Até o presente momento, 922 artigos foram encontrados, sendo que, desses, 63 foram selecionados através da leitura dos resumos e por se adequarem ao tema. Além disso, também estão sendo feitas observações sistemáticas das rotinas de trabalho de professores universitários tanto na modalidade presencial como na educação à distância

(EAD) e entrevistas com docentes. Com base nos resultados já obtidos, é possível tecer as seguintes considerações: a subjetividade pensada de forma coletiva, dado ser constituída por diversos vetores externos ao indivíduo, como a família, o trabalho, a política. A subjetividade não escapa aos mecanismos de captura do capitalismo flexível e suas organizações. Daí ela se produzir de forma diferente e em acordo com os diferentes contextos sócio-institucionais. Outro aspecto importante a se considerar é a intensificação do trabalho docente. O profissional é cobrado por resultados de diversas formas, como quantidade de publicações e de produção científica, no caso de professores presenciais da pós-graduação presencial, e número de atendimentos e soluções de dúvidas no prazo, no caso de professores EAD. Isso leva à constituição de novas e diferentes subjetividades entre os docentes e novos estilos e formas de ver e viver a vida, trazendo também impactos à sua saúde física e psíquica. Além disso, é imprescindível citar a grande diferença existente entre EAD e modalidade presencial. As rotinas de trabalho, sua organização, o atendimento ao aluno, a mediação não presencial são alguns dos principais aspectos que diferenciam ambas e que levam a diferentes processos de subjetivação entre os docentes. Por fim, acredita-se que a pesquisa está no caminho certo e que os objetivos serão atingidos ao fim do período proposto, com abertura de demandas para estudos posteriores.

Palavras-chave – Trabalho docente. Subjetividade. Saúde Mental.

OBSERVATORY OF TEACHING WORK IN VIRTUAL CULTURE

Abstract

In the last century, virtual culture and the expansion of technologies have led to a transformation in the world of work and in the workers' lives. This situation reflects conditions of contemporary capitalism and typifies it in its flexible and global accumulation phase, strengthened by virtual culture. The virtual culture incorporated into teaching work brings great changes, which continue to occur and expand. This new context has led to reconfigure teachers' subjectivities, and may also affect their mental health. Therefore, the objectives of this research are: identify the different meanings and dimensions of work and their influences on the workers' production of subjectivity and health; understand the relation between subjectivity and work; analyze the effects of virtual culture on the reconfiguration of subjectivities and mental health of university professors. To achieve these objectives, a bibliographic survey of books and articles is being carried out, focusing on the last 3 years (2016-2019). The scientific articles are searched in the main databases (BVS, Bireme, Pepsic, Lilacs and Scielo) through the following search terms: intangible work; teaching work; flexible capitalism; mental health and teaching work; sociability; virtual digital teacher; virtual digital work; teacher subjectivity; subjectivity. Until now, 922 articles have been found, which 63 of these were selected by reading abstracts and because they adapt to the theme. In addition, systematic observations of university teachers' work routines in both presential and distance education and interviews with them are also being made. Based on the results obtained until now, it is possible to make the following considerations: the subjectivity is thought collectively, as it is constituted by several external vectors to the individual, such as family, work, politics. The subjectivity does not escape from the capture mechanisms of flexible capitalism and its organizations. Therefore, it is produced differently and in accordance with the different socio-institutional contexts. Another important aspect to consider is the intensification of teaching work. The professionals are charged for results in various ways, such as the amount of publications and scientific production, in the case of postgraduate teachers, and the number of on-time attendance and doubt solutions, in the case of distance education teachers. This leads to new and different subjectivations among teachers and new styles and ways of seeing and living life, which also bring impacts to their physical and mental health. In addition, it is essential to cite the great difference between distance and presential education. The work routines, the work organization, the relationship

with the students, and non-presential mediation are some of the main aspects that differentiate both and lead to different teachers' subjectivations. Finally, it is believed that the research is on the right way and that the objectives will be reached by the end of the proposed period, with demands being opened for further studies.

Keywords –Teaching work. Subjectivity. Mental Health.

Referências

CORTEZ, P. A. et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 25, n. 1, p.113-122, 30 mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1414-462x201700010001.

HARVEY, D. **17 Contradições e o fim do capitalismo.** Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

LUZ, M. A. M.; FERREIRA NETO, J. L. Processos de trabalho e de subjetivação de professores universitários de cursos de educação à distância. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 20, n. 2, p.265-274, ago. 2016. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202962.

SOARES, F. M. A produção de subjetividades no contexto do capitalismo contemporâneo: Guattari e Negri. **Fractal:** Revista de Psicologia, [s.l.], v. 28, n. 1, p.118-126, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1170.

SOUZA, K. R. *et al*. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência & Saúde Coletiva,** [s.l.], v. 22, n. 11, p.3667-3676, nov. 2017. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016.

YAMANOE, M. C. P. Trabalho docente e subjetividade: a identidade do professor do ensino superior e a lógica de produtividade do capital. **X Jornada Histedbr, Vitória da Conquista - BA**, 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_893_mayarayamanoe@utfpr.edu.br.pdf. Acesso em: 24/06/2019.

CULTURA VIRTUAL E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Simone Alves Cavalcanti[1]
Sálua Cecílio[2]

[1]Universidade de Uberaba, simoneacavalcanti@gmail.com
[2]Universidade de Uberaba, salua.cecilio@uniube.br

Agência de financiamento: Uniube

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
O trabalho docente na cultura virtual sofre grandes impactos. As mudanças na sociedade globalizada caminham junto com as mudanças do mundo do trabalho, como reestruturação produtiva e capitalismo flexível, ao longo da história. A produção de subjetividade e a saúde mental docente também são afetadas pelas grandes transformações da sociedade no século XXI, principalmente pelas evoluções das tecnologias e da cultura virtual. A parir desses aspectos, o trabalho, o ser docente e o fazer docente se modificam e se transformam cada vez mais. Neste sentido, aqui tem-se um fragmento da Pesquisa Cultura Virtual e Trabalho Docente no Ensino Superior: Produção de Subjetividade e Saúde Mental de Professores, que está sendo desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba. O objetivo é compreender a relação entre trabalho docente, produção de subjetividade e saúde mental de trabalhadores docentes no contexto do capitalismo flexível, em tempos de cultura virtual. A pesquisa é bibliográfica e empírica, de abordagem qualitativa e está em andamento. Apoia-se nos referenciais teóricos de Manuel Castells (1999), David Harvey (2010), Richard Sennett (2009), Ricardo Antunes (2002), Lucia Santaella (2003), Vani Kenski (2013), Paula Sibilia (2015), Félix Guatarri; Sueli Rolnik (1986), Maurizio Lazzarato e Antônio Negri (2001), Christophe Dejours (2015), Nardi (2006), Evaldo Piolli e Heloani (2019) e Pierre Lévy (2011). No universo de 12 docentes, foram entrevistados 9 das grandes áreas do conhecimento com Humanas, Saúde, Ciências Sociais e Exatas, do Ensino Superior de uma Universidade Privada. O instrumento de recolha de informações utilizado foi a entrevista narrativa. Para

a análise dos dados recorrer-se-á à técnica de Análise de Conteúdo, conforme orientações de Bardin (2006). Dentre os resultados parciais da pesquisa, tem-se que as condições de trabalho no ensino superior continuam sendo impactadas pelas alterações do mundo do trabalho, embora com algumas particularidades e influências da cultura virtual no do trabalho docente que levam o professor a buscar qualificação, atualização e atuação mais produtiva e adequada aos tempos contemporâneos. Para eles, a adequação ao mundo virtual é fundamental. Conclui-se que a pesquisa pode contribuir para o aprimoramento teórico acerca do trabalho docente e seus desdobramentos na vida, na produção de subjetividade e saúde mental dos sujeitos inseridos em uma sociedade que alimenta e reforça uma cultura tecnológica, digital e virtual.

Palavras-chave – Trabalho docente. Cultura Virtual. Ensino Superior.

VIRTUAL CULTURE AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Abstract

Teaching work in virtual culture suffers major impacts. Changes in globalized society go hand in hand with changes in the world of work, such as productive restructuring and flexible capitalism, throughout history. Subjectivity production and teaching mental health are also affected by the great transformations of society in the 21st century, especially by the evolution of technologies and virtual culture. From these aspects, the work, the teaching being and the teaching making are changing and transforming more and more. Therefore, here is a fragment of the Virtual Culture Research and Teaching Work in Higher Education: Subjectivity Production and Teachers' Mental Health, which is being developed at the Master of Education of the University of Uberaba. The objective is to understand the relationship between teaching work, subjectivity production and mental health of teaching workers in the context of flexible capitalism and in times of virtual culture. The research is bibliographic and empirical, with qualitative approach and is in progress. It is based on the theoretical references of Manuel Castells (1999), David Harvey (2010), Richard Sennett (2009), Ricardo Antunes (1999), Lucia Santaella (2003), Vani Kenski (2013), Paula Sibilia (2015), Félix Guatarri; Sueli Rolnik (1986), Maurizio Lazzarato e Antônio Negri (2001), Christophe Dejours (2015), Nardi (2006), Evaldo Piolli e Heloani (2019) e Pierre Lévy (2011). In the universe of 12 teachers, 9 were interviewed from the major areas of knowledge with Humanities, Health, Social Sciences and Exact, Higher Education of a Private University. The information collection instrument used was the narrative interview. For data analysis we will use the technique of Content Analysis, according to Bardin (2006) guidelines. Among the partial results of the research, it is found that working conditions in higher education continue to be impacted by changes in the world of work, although with some particularities and influences of virtual culture in the teaching work that lead the teacher to seek qualification, updating and more productive and appropriate performance to contemporary times. For them, adaptation to the virtual world is fundamental. It can be concluded that the research can contribute to the theoretical improvement about the teaching work and its unfolding in life, in the production of subjectivity and mental health of the subjects inserted in a society that feeds and reinforces a technological, digital and virtual culture.

Keywords – Teaching work. Virtual culture. Higher education.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: um estudo da psicopatologia do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: HARVEY, David. A condição pós-moderna. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Editora Papirus, 2013.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antônio. Trabalho Imaterial. Rio de Janeiro: DPEA, 2001.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** 2. ed. Tradução de Paulo Naves. São Paulo: Editora 34, 2011.

NARDI, Henrique Caetano. **Ética, trabalho e subjetividade**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, Set.-Dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00589.pdf. Acesso em: 6 jun. 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 5 ed. São Paulo: Record, 2009.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico, a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

LEITURA DE ROMANCES E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DIGITAIS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Janderson da Silva Borges

UFTM, **(PROFLETRAS),** e-mail: jandersonsborges@yahoo.com.br

Agência de financiamento: CAPES

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
A pesquisa tem como objetivo buscar estratégias que melhorem o processo de leitura de romances em ambiente digital, tendo como base teórica a retextualização (DELL'ISOLA, 2007). A possibilidade de trabalho com texto digital envolve, obviamente, letramentos que permitem transformar o aluno com baixo nível de criticidade em analista crítico, capaz de explorar aspectos intertextuais, intratextuais e extratextuais. Então, investigamos, a partir da leitura da obra **O menino do dedo verde**, de Maurice Druon, a produção retextualizada do romance para história em quadrinhos (HQ) cuja meta é motivar a leitura de obras literárias desse gênero por alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental II. Pretende-se, com esse projeto, buscar novas formas de aliar a prática da fascinante leitura literária ao não menos fascinante mundo das novas tecnologias digitais (aplicativos). Para isso, desenvolvemos atividades práticas de leitura, por meio de oficinas com alunos, que permitem perceber o quão importante é a leitura de romances, além de abrir caminhos para as descobertas desse fantástico mundo da imaginação fomentando, assim, o hábito e o prazer de ler. Nos resultados obtidos, conclui-se que o mundo fantástico da literatura desperta o senso crítico, melhora o desempenho das produções escritas multimodais e amplia o repertório linguístico dos alunos. Analisamos as produções das HQs tendo em vista a reciprocidade (compreensão responsiva) proposta por Bakhtin (1987), uso da língua(gem) como processo de interação verbal e trato dos espaços vazios e a exploração da subjetividade elencada por Iser (1989).

Palavras-chave – Letramento literário. Retextualização. Gêneros textuais / discursivos.

READING ROMANTS AND STORY PRODUCTION IN DIGITAL COMIC BOOK BY 6TH YEAR STUDENTS

Abstract
The research aims to seek strategies that improve the process of reading novels in digital environment, based on retextualization (DELL'ISOLA, 2007). The possibility of working with digital text obviously involves literacies that make it possible to transform the low critical student into a critical analyst, able to explore intertextual, intratextual and extratextual aspects. Then, from the reading of Maurice Druon's The Boy with the Green Finger, we investigate the retextualized production of the comic book novel (HQ) whose goal is to motivate the reading of literary works of this genre by 6th grade students. Elementary School II. The aim of this project is to look for new ways to combine the practice of fascinating literary reading with the no less fascinating world of new digital technologies (applications). For this, we develop practical reading activities through workshops with students, which allow us to realize how important reading novels is, and open the way for discovering this fantastic world of imagination, thus fostering the habit and pleasure of reading. read. In the results obtained, it is concluded that the fantastic world of literature arouses critical sense, improves the performance of multimodal written productions and broadens the linguistic repertoire of students. We analyze the productions of HQs in view of the reciprocity (responsive comprehension) proposed by Bakhtin (1987), use of language as a process of verbal interaction and dealing with empty spaces and the exploration of subjectivity listed by Iser (1989).

Keywords – Literary literacy. Retextualization. Genres.

Referências

SILVA, A. de P. D. da. **O ensino da literatura hoje**: da crise do conceito à noção de escritas [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

TECNOCIÊNCIA, TRABALHO E SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES NO CAPITALISMO

Marcela Rodrigues F. Machado[1]
Gilvando Alves Martins Júnior[2]
Nathalia Monique Almeida Consatti[3]

[1]Universidade de Uberaba, marcelafagundes1994@gmail.com
[2] Universidade de Uberaba, gilvandojunior@outlook.com
[3] Universidade de Uberaba, nathalia_monique@outlook.com

Agência de financiamento: FAPEMIG/UNIUBE

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
O desenvolvimento tecnológico é um marco essencial do capitalismo e do mundo globalizado. A busca por lucro, produtividade, diminuição das distâncias e limites naturais da existência humana são apenas algumas das características do modelo sócio econômico vigente. O trabalho, parte constituinte da vida da maioria dos sujeitos, sofre impactos com o avanço tecnológico, que vão desde a substituição total ou parcial da mão-de-obra pela tecnologia, até a adequação dos trabalhadores que buscam se especializar em meios tecnológicos para a manutenção de sua atividade empregatícia. Neste âmbito estão sendo realizados estudos referentes à modificação da subjetividade do trabalhador docente e sua forma de trabalho, considerando todas as implicações da tecnociência e seus aparatos advindos do capitalismo. Nos procedimentos metodológicos foram realizadas a recuperação e a seleção de artigos produzidos no período compreendido entre 2016 a 2019, utilizando como termos de busca: Tecnociência; Subjetividade; Tecnociência e subjetividade; Tecnociência e sujeito; Tecnologias e sujeito; Cultura virtual; Cultura digital e Cibercultura. Como critério de seleção foi realizada a leitura do resumo dos artigos selecionados. No total, 1282 artigos foram recuperados e 42 selecionados. Considerando as pesquisas de referenciais teóricos, é possível otar o quanto os processos de trabalho são influenciados e modificados pelas tecnologias. De forma mais

efetiva, o trabalhador docente se vê obrigado a se adequar aos meios tecnológicos, seja em sala de aula ou nas diversas formas de trabalhos em ambientes virtuais. Compreender o quanto a cultura virtual tem influência nos processos de trabalho proporciona uma visão crítica sobre como e em qual proporção o sujeito que trabalha é afetado, sua forma de ser e agir, sua subjetividade. O constante controle do tempo, o aumento das demandas de atividades (pesquisa, extensão, aulas), a dispersão em massa dos alunos, e a extrema competitividade do mercado influenciam diretamente na forma que este profissional se posiciona, trabalha e vive. Sempre disponível e flexível para o cumprimento de suas funções, com o objetivo de produzir e formar outros sujeitos para o aumento da geração do capital.

Palavras-chave – Subjetividade. Tecnociência. Capitalismo.

TECHNOCIENCE, WORK AND SUBJECTIVITY OF TEACHERS IN CAPITALISM

Abstract
Technological development is an essential milestone of capitalism and the globalized world. The search for profit, research, reduction of distances and natural limits of the human population are just some of the characteristics of the current socioeconomic model. Work, a constituent part of most subjects' lives, is impacted by technological advances, ranging from the total or partial replacement of labor by technology, to the adequacy of workers who seek to specialize in technological means for maintenance of their employment activity. In this context, studies are being conducted regarding the modification of the subjectivity of the teaching worker and his way of work, considering all the implications of technoscience and its apparatuses arising from capitalism. In the methodological procedures were retrieved and the selection of articles produced in the period from 2016 to 2019, using as search terms: Technoscience; Subjectivity; Technoscience and subjectivity; Technoscience and subject; Technologies and subject; Virtual culture; Digital culture and cyberculture. As a selection criterion, the abstract of the selected articles was read. In total, 1282 articles were retrieved and 42 selected. Considering the research of theoretical references, it is possible to notice how much the work processes are influenced and modified by the technologies. More effectively, the teaching worker is forced to adapt to technological means, either in the classroom or in the various forms of work in virtual environments. Understanding how much virtual culture influences work processes provides a critical view of how and to what extent the working subject is affected, their way of being and acting, their subjectivity. The constant control of time, the increasing demands of activities (research, extension, classes), the mass dispersion of students, and the extreme competitiveness of the market directly influence the way this professional positions, works and lives. Always available and flexible for the fulfillment of their functions, aiming to produce and train other subjects to increase the generation of capital.

Keywords – Subjectivity. Technoscience. Capitalism.

Referências

GONZÁLEZ-REY, F. **Sujeito e subjetividade.** São Paulo: Thomson, 2003.

SIBILIA, P. **O homem pós-orgânico:** corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

PICHON-RIVIÉRE, E. **O Processo Grupal**. Livraria Martins Fontes, 6ª Edição, São Paulo, 1998a. ISBN 85-336-0838-1.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

O USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS EM FAVOR DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Ketiuce Ferreira Silva
Andrea Galvão Rodrigues
Emerson Batista Ferreira Mota

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
Este resumo traz o relato de uma oficina pedagógica, realizada em outubro de 2018 com alunos do Curso de pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Poços de Caldas. A oficina teve como tema “Som, texto, imagem e EducAção: uso pedagógico de dispositivos móveis" e contou com a participação voluntária de cinco inscritos e três professoras mediadoras. O objetivo do trabalho foi refletir sobre desafios e possibilidades do uso pedagógico de dispositivos móveis, em favor de processos de ensino-aprendizagem inovadores. Para tanto, o seguinte questionamento foi apresentado para conduzir as atividades: o que é inovação educacional e como as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) podem contribuir com este processo? Os procedimentos metodológicos foram constituídos por momento inicial de aquecimento, com questões para estimular os participantes a participarem das atividades propostas; produção audiovisual coletiva, apoiada por recortes, desenhos, filmagem e gravação de áudio realizadas com aplicativos de celular; e socialização das produções e das reflexões acerca do processo vivenciado, com vistas a responder a problematização da oficina. Referências como Avila et al (2006), Camargos Júnior (2018), Castro Filho e Nascimento (2016), Costa (2013) e Masetto (2013) sustentaram o planejamento, desenvolvimento e a avaliação do trabalho. Ao longo da experiência observou-se que ainda é preciso amadurecer a compreensão de que a inovação educacional se dá no processo voltado para aspectos como autonomia, problematização, criatividade, trabalho colaborativo, pesquisa, fundamentação teórica, autoria e protagonismo. A ideia de utilizar as tecnologias digitais apenas como recursos modernos precisa ser superada. A formação docente descomprometida como este princípio, impossibilita que os

alunos da educação básica vivenciem processos de ensino-aprendizagem que os ajudem a serem leitores e produtores críticos na cultura digital. A formação inicial e continuada de professores, comprometida com as demandas e desafios da sociedade do século XXI, precisa oportunizar e sistematizar iniciativas de desenvolvimento profissional em favor da inter-relação entre ação/reflexão/transformação. A intensificação do uso das TDICs, embora ainda não seja realidade unânime, aponta que a educação tem a responsabilidade de ajudar a compreender que os recursos digitais são muito mais que recursos modernos, são recursos que precisam ser pensados e utilizados com consciência crítica, visto que influenciam e são influenciados por fatores sociais, culturais, econômicos, políticos, pedagógicos, entre outros.

Palavras-chave – Dispositivos móveis. Inovação educacional. Formação docente.

THE USE OF MOBILE DEVICES IN FAVOR OF EDUCATIONAL INNOVATION

Abstract

This summary presents the report of a pedagogical workshop, held in October 2018 with students from the Pedagogy Course of the Minas Gerais State University (UEMG), Poços de Caldas unit. The workshop had the theme "Sound, text, image and Education: pedagogical use of mobile devices" and had the voluntary participation of five participants and three mediating teachers. The objective of the work was to reflect on the challenges and possibilities of the pedagogical use of mobile devices. in favor of innovative teaching-learning processes. To this end, the following question was presented to conduct the activities: what is educational innovation and how can digital information and communication technologies (TDICs) contribute to this process? The methodological procedures were constituted by initial warm-up moment, with questions to encourage the participants to participate in the proposed activities; collective audiovisual production, supported by audio clippings, drawings, filming and recording using mobile applications; and socialization of productions and reflections on the process experienced, with a view to answering the problematization of the workshop. References such as Avila et al (2006), Camargos Júnior (2018), Castro Filho and Nascimento (2016), Costa (2013) and Masetto (2013) supported the planning, development and evaluation of the work. Throughout the experience it was observed that it is still necessary to mature the understanding that educational innovation occurs in the process focused on aspects such as autonomy, problematization, creativity, collaborative work, research, theoretical foundation, authorship and protagonism. The idea of using digital technologies only as modern resources needs to be overcome. Uncompromising teacher education as this principle makes it impossible for primary school students to experience teaching-learning processes that help them become critical readers and producers in digital culture. Initial and continuing teacher education, committed to the demands and challenges of 21st century society, must provide opportunities and systematize professional development initiatives in favor of the interrelationship between action / reflection / transformation. The intensification of the use of TDICs, although not yet unanimous, points out that education has a responsibility to help understand that digital resources are much more than modern resources, resources that need to be thought and used with critical awareness, since influence and are influenced by social, cultural, economic, political, pedagogical factors, among others.

Keywords – Mobile devices. Educational innovation. Teacher training.

Referências

AVILA, Bárbara Gorziza; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; CARVALHO, Marie Jane Soares; KONRATH, Mary Lúcia Pedroso. Formação de professores para produção e uso de objetos de aprendizagem. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n. 1, jul., 2006, p. 1-10. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13886/7802. Acesso em: 18 ago. 2019.

CAMARGOS JÚNIOR, Artur Pires de. Formação docente e o uso de TDICs na educação básica. **CIET:** EnPED, [S.l.], maio 2018. Disponível em: http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/29. Acesso em: 18 ago. 2019.

CASTRO FILHO, José Aires de; NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. A. Uma revisão sistemática da literatura sobre a aprendizagem móvel no ensino fundamental. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 08, n. 15, Santos, jan./jun. 2016, p. 121-136. Disponível em: http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/510/pdf. Acesso em: 18 ago. 2019.

COSTA, Fernando Albuquerque. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In: _____. SILVA, Bento Duarte da; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; DIAS, Paulo (Orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital.** São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 47-74.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In: _____. MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 12. ed. Campinas (SP): Papirus, 2006. Cap. 3, p. 133-173.

MEMÓRIA E CURADORIA DIGITAL COMO RECURSOS PARA A PRODUÇÃO DE MOOCS – Doenças Tropicais na UFTM

Josy Helena Murcia[1]
Alexandra Bujokas de Siqueira[2]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, josymurcia@gmail.com
[2]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Alexandra.bujokas@midia-educacao.net

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
Num contexto educacional em que a crescente utilização de recursos tecnológicos e outros meios didáticos de aprendizagem surgem como uma alternativa aos métodos tradicionais de ensino, como por exemplo a educação *online* e a distância, a proposta desta pesquisa é investigar as potencialidades dos MOOCs (*Massive Open Online Courses*) como recurso educacional de apoio ao ensino presencial. Considerada uma tecnologia potencialmente disruptiva porque quebra diversas barreiras historicamente delimitadas no campo da educação, os MOOCs ainda são um terreno em exploração. A pesquisa pretende colaborar com esse estágio exploratório, investigando a criação de um *framework* (estrutura) para a criação de um MOOC sobre Doenças Tropicais, contando com a colaboração de professores pesquisadores do departamento de Medicina Tropical da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Estes professores compartilharão memórias e informações referentes às suas próprias experiências acerca de uma pesquisa realizada pelos mesmos, em relação à temática “Doenças Tropicais”. Pretende-se, durante o processo desta pesquisa, conectar memória, *storytelling* e curadoria digital para a produção de um recurso didático *online*. A memória será a principal fonte de informação para produzir este recurso, ao final desta pesquisa. Em conjunto, o *storytelling* será utilizado para tornar esse conteúdo atrativo e

relevante, assim como a curadoria digital deverá ser feita para levantar materiais científicos e que possuam relação com o tema, para a complementação deste conteúdo *online*. O objetivo geral da pesquisa, portanto, é conectar memória, *storytelling* e curadoria digital. Ao final desta pesquisa, espera-se produzir um *framework* para MOOC, cuja contribuição se pauta na qualidade da aprendizagem *online* e da educação aberta, no acesso ao conhecimento e também, nos benefícios a serem propiciados à toda comunidade educacional. Trata-se de uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa, baseada em pesquisa documental e levantamento de dados que serão obtidos através do exercício da exposição da memória dos professores colaboradores. Os procedimentos metodológicos são constituídos em: análise bibliográfica; análise documental; entrevistas semiestruturadas, registradas em formato de vídeo-gravação; transcrição e análise dos dados e criação de um *framework,* como produto final. Atualmente, esta pesquisa se encontra em andamento, no processo de levantamento de dados a partir das entrevistas semiestruturadas.

Palavras-chave – TDICs. MOOCs. Doenças Tropicais.

MEMORY AND DIGITAL CURATORY AS MOOCS PRODUCTION RESOURCES – Tropical Diseases at UFTM

Abstract

In an educational context in which the increasing use of technological resources and other didactic means of learning emerge as an alternative to traditional teaching methods, such as online and distance education, the purpose of this research is to investigate the potential of Massive Open MOOCs. Online Courses) as an educational resource to support classroom teaching. Considered to be a potentially disruptive technology because it breaks down several historically bounded barriers in the field of education, MOOCs are still a land of exploration. The research aims to collaborate with this exploratory stage, investigating the creation of a framework for the creation of a MOOC on Tropical Diseases, with the collaboration of research professors of the Tropical Medicine department of the Federal University of Triangulo Mineiro (UFTM). These teachers will share memories and information about their own experiences about their research on the theme "Tropical Diseases". It is intended, during the process of this research, to connect memory, storytelling and digital curation for the production of an online teaching resource. Memory will be the main source of information for producing this resource at the end of this research. Together, storytelling will be used to make this content attractive and relevant, just as digital curation should be done to collect scientific and related material to complement this online content. The overall goal of the research, therefore, is to connect memory, storytelling and digital curation. At the end of this research, it is expected to produce a framework for MOOC, whose contribution is based on the quality of online learning and open education, access to knowledge and also the benefits to be provided to the entire educational community. This is a basic research, with a qualitative approach, based on documentary research and data collection that will be obtained through the exercise of the memory exposure of the collaborating teachers. The methodological procedures consist of: bibliographic analysis; document analysis; semi-structured interviews, recorded in video recording format; transcription and analysis of data and creation of a framework as final product. Currently, this research is underway, in the process of collecting data from semi-structured interviews.

Keywords – TDICs. MOOCs. Tropical Diseases.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **In: Educação e Pesquisa**. São Paulo, jul./dez. 2013, v.29, n.2. (pp.327-340).

CORMIER, D. et al. **The MOOC Model for Digital Practice**. Disponível em: <http://davecormier.com/edblog/wp-content/uploads/MOOC_Final.pdf> Acesso em 23 ago. 2018.

GOTO, M. M. M. **O impacto dos MOOCs (Massive Open Online Courses) nas** instituições de ensino superior: um estudo exploratório. São Paulo: USP, 2015.

GIL, S. Em busca de respostas para as necessidades educacionais da sociedade atual. Uma perspectiva multidisciplinar da tecnologia. **Revista Linhas**, v. 14, n. 27, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723814272013009>. Acesso em 20 jul. 2019.

LAROSE, R.; STRAUBHAAR, J. **Comunicação, Mídia e Tecnologia**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2004.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, F. O. **A Sociedade Digital**. Rio de Janeiro: Ed. Qualitymark, 2000.

OLIVEIRA, V. B.; VIGNERON, J. (org.). **Sala de Aula e Tecnologias**. São Bernardo do Campo: Editora UNESP, 2005.

ROSINI, A. M. **As novas tecnologias da Informação e Educação a Distância**. São Paulo: Editora Thomson Learning, 2007.

SALES, L. F.; SAYÃO, L. F. O impacto da curadoria digital dos dados de pesquisa na comunicação científica. In: **Encontros Bibli:** revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 17, n. esp. 2 – III SBCC, pp. 118-135, 2012.

SIEMENS, G. **Conectivismo:** uma Teoria para a Aprendizagem na idade digital. 2004. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf> Acesso
em 23 ago. 2018

MOTIVOS DE EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Rafaela Marine Sousa Nunes da Silva[1]

[1]UNIUBE, rafamariane@hotmail.com

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

A Educação a Distância (EaD) é uma importante ferramenta de instrução em diferentes níveis de formação, que permite transmissão e produção do conhecimento. Entretanto, apesar de possuir um grande potencial para a democratização do ensino e permitir muitos alunos matriculados, a taxa de evasão é considerável. Este trabalho teve como objetivo fazer uma pesquisa bibliográfica, em andamento, sobre os motivos de evasão, dos cursos superiores na modalidade a distância no Brasil. Utilizou-se metodologia de busca sobre o tema, na base de dados do SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), no recorte temporal de 2008 a 2019. Foram pesquisados também teses e dissertações com os descritores: evasão no ensino superior a distância, da USP, UFMG e UFSC de 2008 a 2019. Os critérios de inclusão dos artigos, teses e dissertações revisados até o momento foram: conter pesquisas com aplicação de questionários ou entrevistas para os alunos da modalidade EaD com descritores motivos de evasão na EaD. Foram selecionadas sete teses e dissertações e seis artigos da base de dados que atendiam aos critérios pré-estabelecidos. As principais características encontradas dos motivos das evasões foram: desmotivação dos alunos, a não adequação ao modelo de aprendizagem em EaD, sentimento de isolamento, resultados negativos constantes nas disciplinas, a ausência de relação mais próxima com o professor, dificuldades de compreensão do conteúdo das disciplinas, insuficiente domínio técnico das tecnologias digitais de comunicação e informação, falta de tempo, as dificuldades de adaptação aos estudos devido à ausência de um acompanhamento da presença física do professor em suas atividades. A expansão desenfreada da modalidade de EaD, com cursos de qualidade duvidosa, demonstram um distanciamento da dimensão pessoal do aluno, da falta de envolvimento das instituições com as questões técnicas de lidar com o ambiente virtual, da

falta de critérios para seleção dos conteúdos mais relevantes e até mesmo a compreensão do que representa esse curso culturalmente para esse aluno. Portanto, oferecer um curso na modalidade a distância é algo que exige planejamento, pois envolve diversas dimensões, dentre elas pessoais, técnicas, sociais e pedagógicas. A preparação inconsistente dos alunos para utilizar a modalidade de EaD, as dificuldades dos alunos e professores para a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, a desorganização do tempo para o estudo e a desmotivação do aluno diante da ausência física do professor formam um conjunto de motivos que traz como consequência final a evasão. O que ficou mais evidente nessa pesquisa é a importância de buscar formas de compensar a falta da presença física do professor, por meio da presença virtual, com maior nível de interação com o aluno. Espera-se que esse estudo contribua para esclarecer os fatores que são importantes para avaliação dos riscos de evasão na EaD.

Palavras-chave: Evasão. Educação a distância. Motivos.

REASONS FOR DROPOUT IN DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL

Abstract

Distance Education (EaD) is an important instruction tool at different levels of training, which allows the transmission and production of knowledge. However, despite having great potential for the democratization of teaching and allowing many students enrolled, the dropout rate is considerable. This work aimed to do a bibliographic research, in progress, on the reasons for avoidance, of the higher courses in the distance modality in Brazil. A search methodology on the subject was used in the SciELO database (Scientific Electronic Library Online), in the 2008-2019 time cutout. Theses and dissertations were also researched with the descriptors: dropout in distance higher education, from USP, UFMG and UFSC from 2008 to 2019. The inclusion criteria of the articles, theses and dissertations reviewed so far were: to contain research with the application of questionnaires or interviews for students of the EaD modality with descriptors reasons for evasion in EaD. Seventy-time theses and dissertations and 6 articles from the database that met the pre-established criteria were selected. The main characteristics found of the reasons for the evasions were: demotivation of the students, the non-adequacy to the learning model in EaD, feeling of isolation, negative results constant in the disciplines, the absence of closer relationship with the teacher, difficulties in understanding the content of the disciplines, insufficient technical domain of digital communication and information technologies, lack of time, difficulties in adapting to studies due to the absence of monitoring of physical presence of the teacher in his activities. The unbridled expansion of the EaD modality, with courses of dubious quality, demonstrate a distancing from the personal dimension of the student, from the lack of involvement of institutions with the technical issues of dealing with the virtual environment, from the lack of criteria for selection of the most relevant contents and even the understanding of what this course represents culturally for this student. Therefore, offering a course in distance mode is something that requires planning, because it involves several dimensions, including personal, technical, social and pedagogical. The inconsistent preparation of students to use the Modality of EaD, the difficulties of students and teachers for the use of digital information and communication technologies, the disorganization of time for the study and demotivation of the student in the face of the physical absence of the teacher form a set of reasons that brings as a final consequence the evasion. What became more evident in this research is the importance of seeking ways to compensate for the lack of the physical presence of the teacher, through the virtual, presence with a higher level of interaction with the student. It is expected that this study will contribute to clarify the factors that are important for assessing the risks of evasion in EaD.

Keywords – Dropout. Education distance. Reasons.

Referências

SANTOS, E. M. OLIVEIRA-NETO, J. D. Evasão na Educação a Distância: Identificando Causas e Propondo Estratégias de Prevenção. **Revista Científica de EAD**, v. 2, n.2, dez. 2009.

SARAIVA, M.F.; MULLER, A. M.; VEIT, E. A. Fundamentos de astronomia e astrofísica na modalidade a distância: Uma disciplina para alunos de graduação em física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p.3504, 2015.

SOUSA, A. S. Q.; MACIEL, C. E. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 175-204, Outubro-Dezembro 2016.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

MÓDULO PARA EXERCÍCIO DOMICILIAR NO SISTEMA ACADÊMICO DA UFTM

Nilda Rosa Nunes Martins[1]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, nilda.martins@uftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

No Brasil, o aluno amparado pelo Decreto-Lei 1.044 de 21 de outubro de 1969 e a Lei 6.202, de 17 de abril de 1975 tem direito a compensação de frequência às aulas por meio do exercício domiciliar. O Decreto-Lei nº 1.044 estabelece que o aluno, em qualquer nível de ensino, que por motivo de doença ficar impossibilitado de frequentar as aulas por ocorrência isolada ou esporádica, terá o direito ao Exercício Domiciliar, desde que seja verificada a conservação intelectual e emocional para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes. A duração do Exercício Domiciliar não poderá ultrapassar o máximo admissível em cada caso para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado. A compensação da ausência às aulas por meio do Exercício Domiciliar deverá ocorrer com o acompanhamento da escola, compatíveis com o estado de saúde do aluno e as possibilidades do estabelecimento. A Lei 6.240/75 determina que a partir do oitavo mês de gestação e por um período de 3 (três) meses a aluna gestante ficará assistida pelo regime de Exercícios Domiciliares nos termos do Decreto-Lei 1.044/69. Em casos excepcionais, devidamente comprovados por atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto. Em ambos os casos, o período de afastamento será determinado por meio de atestado médico a ser apresentado à direção da escola. A proposta desse trabalho é projetar um Módulo para o Exercício Domiciliar no Sistema Acadêmico – SISCAD da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. O desenvolvimento desse módulo visa gerir todo o processo que atualmente é tramitado por meio de processo físico para processo digital via SISCAD. Na UFTM o Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DRCA, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino – PROENS, é o órgão responsável pela gestão desses pedidos e tem encontrado

dificuldades em gerir esses processos, por ser moroso e por não estar informatizado. A partir das dificuldades enfrentadas, tanto dos discentes, docentes, servidores do DRCA e do Núcleo de Assistência Estudantil em Saúde – NAES, este trabalho propõe promover melhoria na gestão dos processos. O requerimento do Exercício Domiciliar será realizado diretamente no sistema pelo aluno ao Núcleo de Assistência Estudantil em Saúde – NAES. Após a homologação pelo médico responsável o pedido chegará via sistema aos professores para análise e deferimento e à coordenação de curso para acompanhamento. As atividades de reposição às aulas serão tramitadas entre alunos e professores via sistema. O resultado que se espera com esse projeto é poder proporcionar para toda a comunidade acadêmica da graduação e de cursos técnicos, agilidade e transparência no processo informatizado, economizando tempo, papel e *toner,* não mais acumulando arquivos impressos, além do redirecionamento de recursos humanos para outras atividades.

Palavras-chave – Exercício Domiciliar. Aprendizagem. Interação.

MODULE FOR HOME EXERCISE IN THE ACADEMIC SYSTEM

Abstract
In Brazil, the student supported by Decree-Law 1,044 of October 21, 1969 and Law 6,202 of April 17, 1975, is entitled to compensation for attending classes through home exercise. Decree-Law No. 1,044 establishes that the student, at any level of education, who due to illness is unable to attend classes by isolated or sporadic occurrence, will have the right to Home Exercise, since intellectual and emotional conservation is verified for the continuation of school activity in new ways. The length of the Home Exercise cannot exceed the maximum allowable in each case for the continuity of the pedagogical learning process. Compensation for absence from classes through Home Exercise should occur with the school monitoring, compatible with the student's health condition and the possibilities of the educational establishment. Law 6.240 / 75 determines that starting from the eighth month of pregnancy for a maximum period of 3 (three) months, the pregnant student is entitled to be assisted by the Home Exercise regime under the terms of Decree-Law 1,044 / 69. In exceptional cases, properly attested by a medical certificate, the time period may be increased before and after childbirth. In both cases, the durantion will be determined by means of a medical certificate to be presented to the school board. The purpose of this work is to design a Module for Home Exercise in the academic system, Sistema Acadêmico – SISCAD of the Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. The development of this module aims to manage the entire process that is currently being processed through physical means to digital process via SISCAD. At UFTM the Departamento de Registro e Controle Acadêmioco – DRCA, linked to the dean of education Pró-Reitoria de Ensino – PROENS, is the body responsible for managing these requests and has found it difficult to manage them, because it is time-consuning and not computerized. Based on the difficulties faced by both students, teachers, employees of the DRCA and the Núcleo de Assistência Estudantil em Saúde – NAES, this paper proposes to promote process management improvement. The Home Exercise application will be made directly in the system by the student to the Student Health Care Center – NAES. After approval by the attending physician, the request will arrive via the system to the teachers for analysis and approval and to the course coordination for follow-up. Class replacement activities will be transmitted between students and teachers via the system. The expected result of this project is to be able to provide for the entire undergraduate and technical academic community agility and transparency in the computerized process, saving time, paper, toner, no longer acccumulating printed files, in addition to directing manpower towards new activities.

Keywords – Home exercise. Learning. Interaction.

Referências

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969**. Institui o exercício domiciliar e dá outras providências. Brasília: DF, 1969.

BRASIL. **Lei nº 6.202 de 27 de abril de 1975**. Institui à estudante em estado de gestação o regime de exercício domiciliares. Brasília: DF, 1975.

BRASIL. **Parecer n.º 31/2002 CNE/CEB**. Consulta tendo em vista o artigo 24, inciso VI e o artigo 47, § 3º da LDB. Brasília: CNE/CEB, 2002.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

TRABALHO DOCENTE NA CULTURA VIRTUAL

João Victor dos Santos Cassiano

Universidade de Uberaba (UNIUBE), joao_victor_goias@hotmail.com

Agência de financiamento: FAPEMIG/UNIUBE

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

O universo midiático vem se transformando ao longo dos séculos. Primeiramente vieram os livros, jornais e revistas que apresentavam a comunicação escrita. Posteriormente surge o rádio, a televisão e a internet, estabelecendo a forma de comunicação multimídia. O advento da internet trouxe consigo a cultura virtual que gerou um novo lugar de sociabilidade, originando novas formas de relações sociais, com códigos, estruturas, especificidades próprias e que tende a se atualizar através do tempo. Nesse contexto surge os Nativos Digitais, uma geração nova que possui uma grande diferença em relação às gerações anteriores (Imigrantes Digitais) no processamento de informações. Para compreender melhor as mudanças sociais provocadas pela cultura virtual e quais suas implicações sob o trabalho docente, foi realizado a leituras de obras referentes ao tema mídia e comunicação. Concomitantemente, foi realizada a busca de artigos nas bibliotecas científicas online SCIELO, BVS, COMUT. Os termos de buscas utilizados foram: Cultura Digital; Cultura Virtual; Nativos Digitais; Tecnologia e o trabalho docente; Mídia; Subjetividade; Ambientes Virtuais; Professor e Subjetividade Digital. Grande parte dos docentes em atividade são imigrantes digitais, que além da dificuldade em comunicação com a nova geração de nativos digitais, possuem uma falta de técnica para manejo dos instrumentos tecnológicos, gerando assim uma ineficácia do uso de recursos eletrônicos na prática docente. O vasto número de conteúdo disponibilizado pela internet acessível através de mecanismo de buscas, juntamente com a locomobilidade e praticidade proporcionada pelos dispositivos móveis, representa uma grande potencia para o auxílio na prática docente. Porém a falta de aproveitamento e mediação torna a tecnologia uma inimiga e sugadora da atenção dos alunos que por vezes acham mais interessante o meio virtual

ao meio educacional tradicional. Os estudos evidenciaram, ainda, uma relação próxima entre as tecnologias e o trabalho docente, as influências vão além das transformações dos modelos de aulas geradas pela inserção dos recursos audiovisuais, a figura aluno mudou, e a mediação do professor para com o aluno se tornou um desafio. O surgimento de formas alternativas de educação como o Ensino a Distância (EAD), faz com que a prática docente se reinvente para suprir a nova demanda. A consequência disso são professores se tornando multifacetários, adquirindo enormes cargas horarias podendo facilitar um esgotamento físico e mental do docente. Os próximos passos da pesquisa serão a realização de entrevistas com docentes do nível superior, EAD e presencial, e a observação da atuação docente, com o intuito de compreender como a subjetividade afeta o trabalho docente e como o trabalho afeta a constituição da subjetividade e da saúde dos indivíduos e o conceito particular de cada sujeito sobre o trabalho docente, observadas sua história pessoal e inserção na estrutura produtiva.

Palavras-chave – Mídia. Trabalho Docente. Cultura Virtual.

TEACHER WORK IN VIRTUAL CULTURE

Abstract

The media universe has been changing over the centuries. First came the books, newspapers, and magazines that featured written communication. Later came the radio, television and the internet, establishing the form of multimedia communication. The advent of the internet has brought with it the virtual culture that has created a new place of sociability, giving rise to new forms of social relations, with codes, structures, specificities of their own, which tend to be updated over time. In this context comes the Digital Natives, a new generation that has a big difference compared to previous generations (Digital Immigrants) in information processing. To better understand the social changes brought about by the virtual culture and what their implications for the teaching work, it was made readings of works related to the theme media and communication. At the same time, articles were searched in the online scientific libraries SCIELO, BVS, COMUT. The search terms used were: Digital Culture; Virtual culture; Digital Natives; Technology and the teaching work; Media; Subjectivity; Virtual Environments; Teacher and Digital Subjectivity. Most of the active teachers are digital immigrants, who, besides the difficulty in communicating with the new generation of digital natives, have a lack of technique for the management of technological instruments, thus generating an ineffectiveness of the use of electronic resources in teaching practice. The vast number of content available through the internet accessible through search engines, together with the mobility and practicality provided by mobile devices, represents a great potential for the aid in teaching practice. But the lack of use and mediation makes technology an enemy and sucking attention of students who sometimes find the virtual environment to the traditional educational environment more interesting. The studies also showed a close relationship between technologies and teaching work, the influences go beyond the transformations of the classroom models generated by the insertion of audiovisual resources, the student figure changed, and the teacher's mediation towards the student became a challenge. The emergence of alternative forms of education such as Distance Learning (EAD), makes teaching practice reinvent to meet the new demand. The consequence of this is teachers becoming multifaceted, acquiring huge workloads that can facilitate the physical and mental exhaustion of the teacher. The next steps of the research will be conducting interviews with teachers of higher education, distance learning and face-to-face, and the observation of teaching performance, in order to understand how subjectivity affects teaching work and how work affects the constitution of subjectivity and health of individuals and the particular concept of each subject about teaching work, observing their personal history and insertion in the productive structure.

Keywords – Media. Teaching work. Virtual culture.

Referências

BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma História Social da Mídia:** de Gutenberg à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2004. 343 p.

JOHNSON, S. **Cultura da Interface**: Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2001. 222 p.

CAMPOS, C.; SOUZA, S. Mídia, Cultura do Consumo e Constituição da Subjetividade na Infância. **Psicologia Ciência e Profissão.** Brasília, vol. 23, n.1, p 12-21, mar. 2003.
Prensky, M. Digital natives, Digital immigrants. **On the Horizon.**
NBC University Press, vol. 9, n.5, out. 2001.

GUARESCHI, P.; AMON, D.; GUERRA, A. **Psicologia, Comunicação e Pós-verdade.** Porto Alegre: ABRAPSO Editora, 2017. 359 p.

AITA, E.; FACCI, M. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Revista.** Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, abr. 2011.
Marx, K. Teses sobre Feuerbach**. In:** Marx, K. & ENGELS, F**. A ideologia alemã.** (p. 99-103). São Paulo: Martins Fontes. 1998. (Texto original publicado em 1845).
GUARESCHI, P. Psicologia e Pós-Verdade: a Emergência da Subjetividade Digital. **PSI UNISC**. Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2, jul./dez. 2018, p.20-34.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

CONECTADO, PORÉM, DESUMANIZADO? O PROCESSO EDUCATIVO NA ERA DIGITAL

Thiago Henrique Barnabé Corrêa[1]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, e-mail: correa.uftm@gmail.com

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

É inegável que o uso das novas tecnologias exerce grande impacto no nosso cotidiano, sobretudo, na cultura e na ecologia humana, ou seja, na forma como agimos e nos relacionamos com o *Outro* e com o meio. Partindo dessa premissa, o presente estudo faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento na qual exibe como eixo central a seguinte indagação: em que medida a tecnologia tem transformado o nosso modo de pensar e aprender? Embora este trabalho não tenha a pretensão de dar uma resposta absoluta para essa pergunta, o objetivo desse é trazer algumas reflexões centradas no campo da Educação, considerando o ambiente escolar como um espaço de reprodução do *modus operandi* de vida. A metodologia utilizada para elaboração deste trabalho foi em forma de pesquisa bibliográfica, pautada em uma ampla análise qualitativa dos principais conceitos pertinentes ao objeto de estudo promovendo algumas interlocuções. Como justificativa, pontua-se que com o surgimento de um novo tipo de sociedade (KENSKI, 2012), se faz necessário pensar o aparecimento de um novo público, de novas demandas para a escola e, com ela, a ambivalência deste impacto (selvageria), onde cada dia mais se nota um movimento de hibridização: a humanização das máquinas e a maquinização das pessoas. Além disso, o vigor das transformações enviesadas pela tecnologia traz a urgência de se discutir o papel central da interação humana e do professor (a principal tecnologia da escola) no processo educativo, assim como, a apropriação da tecnologia nas práticas pedagógicas em uma ambiência humana favorável (DEMO, 1998). Buscou-se para essa discussão não minimizar a tecnologia aos equipamentos e aparelhos, uma vez que na seara educacional, o imaterial da mente humana é um constructo integrante do que será

considerado como tecnologia. Diante da modernização, mais uma vez o polegar opositor adquiriu em nossa espécie uma função evolutiva, não mais para “pinçar” (pegar) objetos, mas para ampliar e deslizar a tela *touchscreen*. Novos conceitos (dados em nuvem, aprendizagem em rede e inteligência artificial) e mecanismos importantes para a área da educação, como memória, inteligência e afetividade, ganham uma dimensão externa à mente humana, e, consequentemente, nos obriga a questionar o modo como os alunos se relacionam com o mundo e com o que aprendem, da mesma maneira, rever ‘como’ e ‘o que’ ensinamos. Na escola, a onda irreversível da tecnologia abriu portas para a era da informação multidirecional, onde distâncias significativas foram suavizadas, permitindo teletransportar a informação para dentro e fora da sala de aula em um só clique (SIMÃO NETO, 2002). Evidentemente, estes fenômenos não podem ser invisíveis para as escolas no que diz respeito a formação humana - social - e para o âmbito da formação docente. Ainda que a era tecnológica seja marcada por ser uma época de grandes milagres, os alunos precisam, de alguma forma, ter sensibilidade às mudanças e desafios que essa traz. Talvez, um dos maiores obstáculos a ser superado pela escola, e com ela o professor, não seja a adaptação ao novo, mas a eficácia com que fará que o aluno esteja conectado com o mundo e ao mesmo tempo com a sua humanidade, pois, uma das maiores conquistas da Educação é quando a aprendizagem permite a interação do sujeito consigo mesmo.

Palavras-chave – Cotidiano escolar. Tecnologia. Formação humana.

CONNECTED, BUT, DEHUMANIZED? THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE DIGITAL AGE

Abstract

It is undeniable that the use of new technologies has a great impact on our daily lives, especially on human culture and ecology, that is, on the way we act and relate to the Other and the environment. Based on this premise, The present study is part of a research under development in which its central question is the following question: to what extent can technology change our way of thinking and learning? Although this paper does not claim to give an absolute answer to this question, its purpose is to bring some reflections focused on the field of Education, considering the school environment as a space for reproduction of the modus operandi of life. The methodology used to elaborate this work was in the form of bibliographical research, based on a broad qualitative analysis of the main concepts, pertinent to the object of study. As justification, it is pointed out that with the emergence of a new type of society (KENSKI, 2012), it is necessary to think about the emergence of a new public, new demands for the school and, with it, the ambivalence of this impact (savagery), where each One more day there is a movement of hybridization: the humanization of machines and the machining of people. Moreover, the vigor of technology-biased transformations makes it urgent to discuss the central role of human and teacher interaction (the main technology of the school) in the educational process, as well as the appropriation of technology in pedagogical practices in a human environment and favorable (DEMO, 1998). This discussion sought not to minimize technology to equipment and devices, since in the educational field, the immaterial of the human mind is an integral construct of what will be considered as technology. In the face of modernization, the opposing thumb once again acquired in our species an evolutionary function, no longer to pinch objects but to enlarge and slide the touchscreen. New concepts (cloud data, network learning and artificial intelligence) and important mechanisms for education, such as memory, intelligence and affectivity, gain a dimension external to the human mind, and consequently compel us to question how Students relate to the world and what they learn in the same way to review 'how' and 'what' we teach. At school, the irreversible wave of technology has opened the door to the multidirectional information age, where significant distances have been smoothed,

allowing you to teleport information into and out of the classroom in one click (SIMÃO NETO, 2002). Evidently, these phenomena cannot be invisible to schools with regard to human - social formation - and to the scope of teacher education. Although the technological age is marked by a time of great miracles, students must somehow be sensitive to the changes and challenges it brings. Perhaps one of the biggest obstacles to be overcome by the school, and with it the teacher, is not the adaptation to the new, but the effectiveness with which it will make the student connected with the world and at the same time with his humanity, therefore one of the greatest achievements of education is when learning allows the subject to interact with himself.

Keywords – School daily life. Technology. Human formation.

Referências

SIMÃO NETO, A. As cinco ondas da informática educacional. **Revista Educação em Movimento**. Associação de Educação Católica do Paraná. 1 (2), maio/agosto, 2002.

DEMO, P. **Questões para teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: um novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas: Papirus, p. 15-25, 2012.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A ESQUEMATIZAÇÃO DE SLIDES ELETRÔNICOS NO AUXILIO À COGNIÇÃO DO DISCENTE

Roberto Duarte de Campos[1]

[1]Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, robduacam@gmail.com.br

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

Por meio da análise literária, o presente trabalho propõe apresentar princípios cognitivos que deveriam permear a elaboração de slides eletrônicos na elaboração de aulas / apresentações (AA) presenciais ou a distância. Observa-se, na prática, que os slides têm servido como ferramenta de apoio do palestrante ou professor (PP), utilizando-os no fluxo de sua AA através de sua leitura (REYNOLDS, 2011). Pesquisas sugerem que slides como instrumentos ativos de cognição devem ser elaborados sob princípios de design instrucional. O princípio fundamental a respeito de aprendizado através de recursos audiovisuais é de que as pessoas aprendem melhor por meio do uso concomitante de palavras e figuras (MAYER, 2005), (SWELLER, 2005). Sweller (2005) expõe em seu artigo a estrutura cognitiva no qual uma informação contida na memória de curta duração deve ser transferida para a memória de longa duração e que esse processo é mais bem-sucedido no momento em que palavras e figuras são apresentadas simultaneamente., trazendo à tona o princípio das múltiplas representações e da contiguidade. Assim, sugere-se que cada slide em uma AA seja esquematizado de forma a seguir o que Sweller (2005) chama de design instrucional pertinente à carga cognitiva. Reynolds (2011) e Duarte (2008) corroboram essa visão e sugerem maneiras de estruturar os slides para que possam ir ao encontro desse objetivo instrucional. Para Reynolds (2011), slides não deveriam servir de *teleprompters* para o PP, pois isso demonstraria que o PP não preparou sua AA com um propósito cognitivo para público / aluno (PA). Duarte (2008) sugere que os textos nos slides sejam breves para que possam ser lidos rapidamente, trazendo para o foco à mensagem. Quanto à escolha das figuras para melhor assimilação do conteúdo exposto, Duarte (2008) sugere que elas devam ser: voltadas à cultura / etnia do

PA, apropriadas ao contexto, significativas para o PA e atualizadas. As figuras não devem sobrepor o texto e vice-versa. Ambos devem ser facilmente visualizáveis (REYNOLDS, 2011), (DUARTE, 2008). Em suma, a combinação figura-texto deve ilustrar a mensagem que se está transmitindo de forma oral. Na literatura, há sugestões de procedimentos que devem ser realizados ao ministrar uma AA com o uso de slides. Sugere-se primeiramente que no início da AA, o PA tenha ciência dos objetivos instrucionais (DUARTE, 2008), (REYNOLDS, 2008). MANDEL (2000) sugere que a introdução impacte o PA de alguma forma. Os slides podem colaborar nesse sentido através de uma imagem, frase ou vídeo impactante. O decorrer da AA, sugere-se que o PP proceda de maneira a manter a atenção do PA. As informações devem incluir conteúdo relevante e alinhado ao objetivo instrucional (MAYER, 2005), dentro de uma sequência lógica e interessante com começo, meio e fim (RAYNOLDS, 2011), (DUARTE, 2008). Conclui-se o presente trabalho sugerindo que os slides eletrônicos podem se mostrar eficazes como instrumento instrucional ou comunicacional na medida em que se aplicam princípios audiovisuais cognitivos que potencializam o aprendizado do discente, ao mesmo tempo em que a AA deva ser coerente com o referido recurso.

Palavras-chave – Slides eletrônicos. Comunicação. Cognição.

THE SCHEMATIZATION OF ELECTRONIC SLIDES TO AID STUDENTS' COGNITION

Abstract

Through literary analysis, this paper proposes to introduce cognitive principles that should permeate the elaboration of electronic slides in the preparation of lessons / presentations (LP) - onsite or distance. It has been observed that the slides have served as a support tool for the teacher / lecturer (TL), by using the slides to control the flow of the LP through reading (REYNOLDS, 2011). Research suggests that slides aiming at being active tools of cognition should be developed considering instructional design. The fundamental principle regarding audiovisual resources as a learning tool is that people learn best through the concomitant use of words and pictures (MAYER, 2005), SWELLER (2005). Sweller, (2005) states the cognitive structure in which information contained in short-term memory should be transferred to long-term memory and that this process is more successful when words and pictures are presented simultaneously, following principles of multiple representations and contiguity. Thus, it is suggested that each slide in an LP be schematized in order to follow what Sweller, (2005) calls the instructional design germane to the cognitive load. Reynolds (2011) and Duarte (2008) agree and suggest ways to structure the slides to meet this instructional goal. For Reynolds (2011), slides should not serve as teleprompters for TL, as this would demonstrate that TL did not prepare its LP with a cognitive purpose for student / audience (SA). Duarte (2008) suggests the texts be brief to be read quickly, focusing on the message. As for the choice of figures for better cognition, Duarte (2008) suggests that they should be: oriented to the SA's culture/ethnicity, contextualized, significant for the SA and updated. In this context, the words include spoken texts and writings, and the figures include static graphic images, animations or videos. The electronic slides, therefore, can play an important role in this regard considering how easy it is to manipulate text, colors, images and videos. When including texts, Reynolds (2011) and Duarte (2008) suggest they should be brief, concise and objective. Slides should not serve as teleprompters for the TL, since this implies the TL did not prepare the LP with the necessary care to turn the slides into something that can contribute to the SA's cognition (REYNOLDS, 2011). Duarte (2008) suggests the texts be limited to an amount that can be read quickly so the focus can be on the presentation itself. As for the pictures, Duarte (2008) suggests they should: reflect the SA's culture and/or their ethnicity, be contextualized, represent the SA's experiences and be updated. Pictures should not overlap the text and vice versa. Both must be easily viewable (REYNOLDS, 2011), (DUARTE, 2008). In short, the

picture-text combination should illustrate the message that is being orally conveyed. In the literature, there are suggestions of procedures to be performed when giving LP using slides. At the start of an LP, the SA needs to be aware of the instructional objectives (DUARTE, 2008), (REYNOLDS, 2008). MANDEL (2000) suggest that the introduction be striking. The slides can collaborate in this regard through striking images phrases or videos. It is recommended the TL should proceed in order to keep the SA's attention. The information should be relevant and aligned to its instructional objectives (MAYER, 2005). The LP should be logical – with a beginning, middle and end (RAYNOLDS, 2011), (DUARTE, 2008). We conclude suggesting the electronic slides can prove effective as an instructional / communicative instrument as long as cognitive audiovisual principles can be applied in order to potentize the SA's learning as well as the LP should be consistent with the resource in question.

Keywords – Electronic slides. Communication. Cognition.

Referências

DUARTE, Nancy. **Slide: ology:** The art and science of creating great presentations. 1. ed. Sebastopol CA: O'Reilly Media, Inc., 2008.

MANDEL, Steve. **Effective Presentation Skills, Revised Edition:** A Practical Guide for Better Speaking. 3. ed. Boston MA: Crisp Publications, 1999.

MEYER, Richard E. Introduction to Multimedia Learning. In: MEYER, Richard E (Org). **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. 1. ed. New York NY: Cambridge University Press: 2005. p. 1-16.

REYNOLDS, Garr. **Presentationzen**: Simple ideas on presentation, design and delivery. 2. ed. Berkeley CA: New Riders, 2011.

SWELLER, John. Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning. In: MEYER, Richard E (Org). **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. 1. ed. New York NY: Cambridge University Press: 2005. p. 19-30.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DA TECNOLOGIA APLICADAS PARA SÍNDROME DE IRLEN

Carolina Alves Oliveira[1]
Cíntia Resende Corrêa[2]

[1]Rede Municipal de Educação de Uberaba, carol.iftm@gmail.com
[2]Rede Municipal de Educação de Uberaba, correarcintia@gmail.com

Agência de financiamento: sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
Esse relato de experiência apresenta o trabalho desenvolvido durante o primeiro semestre de 2019 para inclusão de um aluno da rede pública de Uberaba nas aulas de informática, por meio da adaptação de um computador para possibilitar que o aluno com Síndrome de Irlen consiga ler com mais facilidade. A Síndrome de Irlen é uma disfunção neurovisual que está relacionada com a fonte de luz, contraste das cores e outros aspectos causando distorções visuais e desconforto durante a leitura. A fim de diminuir esses sintomas são utilizadas lentes coloridas ou as Irlen Overlays® que consistem em lâminas coloridas de acetato transparente que são aplicadas por cima do texto. O paciente escolhe com qual cor de lâmina se sente mais confortável na leitura. Como as escolas públicas não possuem essas lâminas e os alunos não possuem os óculos especiais por conta do alto custo desses equipamentos, é feita a adaptação do material de leitura do aluno como trabalhos e provas impressas em folhas coloridas, assim como cadernos com folhas coloridas. No computador, no entanto, para melhorar a usabilidade do aluno foram utilizados *plug-ins* e temas instaláveis que alteram as cores das páginas *web* com o objetivo de facilitar a leitura de textos na internet. Também são feitas alterações na configuração da aparência das páginas e jogos educativos usados na aula de informática, assim como em editores de texto. Essas alterações aumentaram o interesse do aluno na aula de informática e o mesmo progrediu sua rapidez na leitura,

onde o aluno se queixava de dificuldades em por exemplo ler uma pesquisa no *Google* que como a maioria das páginas *web* tem o fundo branco. O aluno, em questão, se sente mais confortável lendo no fundo azul. Concluímos com esse trabalho que esse método possibilitou a inclusão do aluno com Síndrome de Irlen, na falta dos óculos com lentes especiais. Enfim percebe-se a importância do uso didático das tecnologias e suas possibilidades educativas no contexto inclusivo, visto que a maioria dos sites atualmente não oferecem suporte para várias disfunções visuais.

Palavras-chave – Síndrome de Irlen. Inclusão Escolar. Inclusão Digital.

TECHNOLOGY TEACHING POTENTIALS APPLIED FOR IRLEN SYNDROME

Abstract
This experience report presents the work developed during the first semester of 2019 to include a student of a public school in Uberaba in computer classes by adapting a computer to make it easier for students with Irlen Syndrome to read. Irlen's Syndrome is a neurovisual dysfunction that is related to the light source, color contrast and other aspects causing visual distortion and discomfort while reading. In order to alleviate these symptoms, colored lenses or Irlen Overlays® which consist of colored transparent acetate slides that are applied over the text are used. The patient chooses which slide color is the most comfortable for their own reading. As public schools do not have these slides and the students do not have the special glasses for it because of the high cost of such equipment, the students reading material such as assignments and proofs are printed on colored sheets, as well as notebooks with colored sheets, are adapted. However, on the computer, to improve student usability were used plug-ins and installable themes that change the colors of web pages in order to facilitate the reading of texts on the internet. Changes are also made to the configuration of the appearance of pages and educational games used in computer class, as well as in text editors. These changes increased the student's interest in computer class, as well as his readability, where the student complained of reading difficulties for example a Google search that like most web pages has a white background. The student in question feels more comfortable reading on a blue background. We concluded with this work that this method made possible the inclusion of the student with Irlen Syndrome, in the absence of glasses with special lenses. Finally, we realize the importance of the didactic use of technologies and their educational possibilities in the inclusive context, since most websites do not currently support various visual impairments.

Keywords – Irlen's Syndrome. School Inclusion. Digital Inclusion.

Referências

ALVES, Marília Santana. VELOSO, Caroline Lauren Souza. AMORIM, Simone Cristina Vieira Soares. Inclusão escolar de alunos com Síndrome de Irlen. **Rev. Educ., Cult. Soc**., Sinop, MT, v. 8, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2018.

BICALHO, Luíza Figueiras *et al*. Síndrome de Irlen: um olhar atendo sobre o funcionamento cerebral durante a leitura. **Acta Biomedica Brasiliensia**. Itaperuna, RJ: v. 6, n 1, p. 35-44, jul. 2015.

GUIMARÃES, Marcia Reis. GUIMARÃES, Izabela Reis. Aprendizagem e Leitura: Síndrome de Irlen. In: Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, 26, 2013, Àguas de Lindóia, SP. **Anais.**.. Neurociências e Educação. Campinas: UNICAMP, 2013. v. 01. p. 171-182.

IRLEN, Helen. **Reading by the colors**: Overcoming dyslexia and other Reading disabilities through the Irlen method. New York: The Berkley Publishing Group, 1991.

INCORPORAÇÃO DAS TDIC E O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Rosemar Rosa[1]
Sálua Cecílio[2]

Universidade de Uberaba, rose@iftm.edu.br
Universidade de Uberaba, salua.cecilio@uniube.br

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
Com a evolução tecnológica, ocorreu a convergência das diferentes mídias, congregando recursos de vídeo, áudio, som, animação, textos, dando origem a múltiplas aplicações voltadas para o setor econômico, social, educação e processos de trabalho. As mudanças no contexto educacional interferem e afetam o processo ensino-aprendizagem e exigem formação profissional, novas ações pedagógicas e conhecimento por parte dos docentes no que se refere aos potenciais educativos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nesse sentido, o presente trabalho, de natureza bibliográfica, tem como objetivo apontar desafios e potenciais educativos ocasionados pela incorporação das TDIC no desenvolvimento do trabalho docente. Foi desenvolvido a partir da seguinte questão: quais os desafios e potenciais educativos que a incorporação das TDIC apresenta ao desenvolvimento do trabalho docente? Os resultados apontam que, para os desafios serem vencidos e os potenciais educativos das TDIC sejam vivenciados no contexto educacional, há necessidade de uma mudança no fazer pedagógico, que implica ações comunicativas, pelas e para as quais os docentes necessitam se preparar continuamente. As considerações finais assinalam que os docentes têm desafios a enfrentar e conhecimentos novos para adquirir, por isso, se faz necessário formação profissional e conhecimento amplo das diversas tecnologias presentes na cultura virtual.

Palavras-chave – Trabalho docente. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Potenciais educativos.

TDIC INCORPORATION AND THE DEVELOPMENT OF TEACHING WORK

Abstract

With the technological evolution, there was the convergence of different media, bringing together video, audio, sound, animation, text resources, giving rise to multiple applications focused on the economic, social, education and work processes. Changes in the educational context interfere and affect the teaching-learning process and require professional training, new pedagogical actions and knowledge by teachers regarding the educational potential of Digital Information and Communication Technologies (TDIC). In this sense, the present work of bibliographic nature aims to point out challenges and educational potentials caused by the incorporation of ICTs in the development of teaching work. It was developed from the following question: what are the educational challenges and potentials that the incorporation of ICTs presents to the development of teaching work? The results indicate that for the challenges to be overcome and the educational potentials of ICTs to be experienced in the educational context, there is a need for a change in pedagogical practice, which implies communicative actions, for which teachers need to continually prepare themselves. The final considerations point out that teachers have challenges to face and new knowledge to acquire, so it is necessary professional training and broad knowledge of the various technologies present in virtual culture.

Keywords – Teaching work. Digital Information and Communication Technologies. Educational potentials.

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 05 TRABALHOS COMPLETOS

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: BUSCANDO A HARMONIA DESSA RELAÇÃO

Vanessa Sant' Ana Borges

Universidade Federal de Uberlândia, vanessasantanab@yahoo.com

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
Atualmente cobra-se que a escola atenda a necessidade da sociedade contemporânea utilizando os recursos tecnológicos disponíveis como estratégias no aprender e ensinar. A busca de um alinhamento entre o aluno com todo seu legado, a inserção dos recursos tecnológicos vigentes e a prática pedagógica aplicada, visando um processo de ensino e aprendizagem significativo, satisfatório e prazeroso, é o tema deste trabalho. Trata-se de pesquisar se trabalhar com metodologias ativas pode favorecer para que essa relação seja harmônica, bem como elencar algumas metodologias ativas que poderão ser usadas no processo de desenvolvimento de um ensino que possa atender a demanda dessa sociedade vigente. Busca-se responder a essas indagações, recorrendo a uma abordagem qualitativa de revisão bibliográfica sobre a interface tecnologia e educação. Apresenta-se o uso das metodologias ativas e o planejamento de aulas dialógicas e participativas como caminhos para se chegar a um processo de ensino-aprendizagem significativo frente à essa imersão tecnológica.

Palavras-chave – Tecnologias. Educação. Metodologias Ativas.

TECHNOLOGY AND EDUCATION: THE SEARCH OF GOOD FUNCTION OF THIS GEAR

Abstract
Today, the school is charged with meeting the need of contemporary society, using available technological resources such as use and learning. The search for an alignment between the student with all his legacy, an insertion of current technological resources and an applied pedagogical practice, a meaningful, satisfactory and pleasurable teaching and learning process is the theme of this work. And we will use how to work with active methodologies that may favor this relationship is harmful, as well as list some active methodologies that can be used in the process of developing a teaching that may suffer a demand of this current society. Try to answer these questions through a qualitative approach to literature review on an interface of technology and education. We present the use of active methodologies and the planning of dialogic and participatory classes as ways to reach a meaningful teaching-learning process in the face of this technological immersion.

Keywords – Technologies. Education. Active Methodologies.

Introdução

Sabemos que a realidade das escolas é diversa, e mesmo que encontremos um espaço escolar repleto de aparatos tecnológicos: televisores, aparelhos de DVDs, computadores, projetores, bem como o acesso à web com alta potência e velocidade; a presença dessas diversas ferramentas tecnológicas na escola não significa que a mesma implantou as tecnologias em seu cotidiano, vai muito além disso, é preciso que os profissionais da educação estejam muito bem capacitados, dotados de novos saberes e se portando como condutores e intermediários das informações a serem conectadas pelos alunos para que assim, se desenvolva uma efetiva evolução tecnológica no ambiente escolar. Estes discentes, por sua vez, precisam estar conscientes de que o bom aproveitamento das atividades propostas se dará quando e somente, se estiverem dispostos a romper com o costume de agir como receptores dessas informações e se colocarem como sujeitos que buscam e analisam de maneira crítica e se conveniente, assimilam e agregam o que lhes foram apresentados ao seu processo de aprendizagem. Como bem nos apresenta Kenski (2003, p. 33):

> O estilo digital engendra, obrigatoriamente, não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e apreensão de conhecimento, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perspectivos. Seu rápido alastramento e multiplicação, em novos produtos e em novas áreas, obriga-nos a não mais ignorar sua presença e importância

A busca de um alinhamento entre o aluno com todo seu legado, a inserção dos recursos tecnológicos vigentes e a prática pedagógica aplicada, visando um processo de ensino e aprendizagem significativo, satisfatório e prazeroso é o tema deste trabalho. E iremos pesquisar se trabalhar com metodologias ativas pode favorecer para que essa relação seja harmônica, bem como elencar algumas metodologias ativas que poderão ser usadas no processo de desenvolvimento de um ensino que possa atender a demanda dessa sociedade vigente.

Desenvolver uma atividade capaz de fazer com que os alunos se mantenham interessados, atentos e querendo estar envolvidos na temática em que o professor está tratando, talvez seja um dos maiores desafios em sala de aula nos dias atuais. Isto quase sempre está relacionado

ao aparato tecnológico disponível em seu cotidiano. Conforme 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. ”

Esse contínuo avanço das tecnologias, vem gerando mudanças de comportamento dos educandos frente à grande parte das atividades propostas, pela maioria dos professores nas escolas. Um dos comportamentos mais preocupantes é o seu desinteresse em participar dessas atividades.

Acreditamos que a aula deva ser um convite estimulante ao aluno, caso contrário a produção do conhecimento se tornará estéril pela simples falta de vontade dos educandos em participar. Para tanto, uma das possibilidades é o uso pedagógico das ferramentas tecnológicas em acordo com o planejamento do professor e plano pedagógico da instituição escolar, como também da realidade de disponibilidade dessas ferramentas, que bem sabemos, varia de escola para escola. Behrens (2013, p. 77) quando diz que “o acesso ao conhecimento e, em especial, à rede informatizada desafia o docente a buscar nova metodologia para atender às exigências da sociedade”, nos sugere um caminho. Mais quais são essas ferramentas? Que metodologias usar?

Buscaremos responder a essas indagações e apresentar os possíveis caminhos. Sabemos que é um percurso difícil, mas que com esforço, determinação e dedicação conseguiremos chegar a um processo de ensino-aprendizagem significativo frente a toda essa imersão tecnológica.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa de revisão bibliográfica. Conforme Gil (2008, p. 50), “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica, reside no fato de permitir ao investigador, a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. A pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador um conhecimento amplo da temática investigada e permite que faça estudos e análises dentro do panorama atual das tendências de pesquisas na área.

Esta pesquisa engloba levantamentos bibliográficos pertinentes ao tema a partir do que vem sendo publicado por outros autores em livros, artigos científicos, teses e dissertações. 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 escolha da metodologia justifica-se pela busca em compreender como os autores têm discutido a inserção das tecnologias, o planejamento pedagógico e a aprendizagem no contexto educacional. E o levantamento bibliográfico nos possibilita aprofundar mais sobre as interfaces Educação e Tecnologia, favorecendo a percepção dos diversos vieses possíveis.

Desenvolvimento

Este trabalho foi incitado à partir de pesquisas bibliográficas realizadas na disciplina de Tópicos especiais em Educação e Tecnologias, no Programa de Pós- graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta ocasião tive a oportunidade de acessar

diversos autores baluartes das interfaces Educação e Tecnologia, despertando um desejo em estudar o sincronismo da inserção das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do contexto atual podemos inferir que é indispensável a inserção das redes e tecnologias como estratégias no aprender e ensinar, este é um caminho que não tem volta, as tecnologias estão presentes, o avanço está contínuo, e o que precisamos é criar uma harmonia entre educação e tecnologia. Portanto, é relevante que a comunidade escolar procure manter em seu cotidiano situações em que as tecnologias sejam aplicadas tendo em vista o contexto social e local, pois como bem nos alerta Kenski (2007, p.40), "a nova lógica das redes interfere nos modos de pensar, sentir, agir, de se relacionar socialmente e adquirir conhecimentos. Cria uma nova cultura e um novo modelo de sociedade."

É essencial que o professor repense a sua prática, e que busque construir um planejamento visando a participação do aluno, apropriando-se das diversas tecnologias disponíveis como ferramentas aliadas, para que seja possível transformar o processo educativo de maneira eficaz. Porque "Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial" (MORAN, 2000, p.63).

Antes de começarmos a falar sobre as mudanças necessárias na educação, devido ao avanço contínuo das tecnologias, é preciso definir o conceito do termo tecnologia:

> [...] precisamos tornar mais preciso o nosso conceito de tecnologia, pois, caso contrário, poder-se-ia ter a impressão de que a tecnologia é um fenômeno recente e que as tecnologias da informática (ou as tecnologias digitais) são as únicas tecnologias dignas do nome. Veremos que o conceito de tecnologia é bem mais amplo e que, toda vez que uma nova tecnologia aparece, ela geralmente acaba produzindo não só transformações técnicas, mas, também, importantes mudanças sociais (CHAVES, 1998, p. 21).

Hoje, no século XXI, podemos afirmar que toda situação inclui a tecnologia, mais devemos saber distinguir tecnologia de tecnologia digital ou multimídia. Continuaremos com CHAVES (1998) para definirmos esta diferença:

> Tecnologia é todo artefato ou técnica que o homem inventa para estender e aumentar seus poderes, facilitar seu trabalho ou sua vida, ou simplesmente lhe trazer maior satisfação e prazer. (CHAVES, 1998, p. 21). Multimídia é um megameio de comunicação que incorpora, em um mesmo ambiente, todos os meios de comunicação anteriores. Em seu sentido mais lato, o termo "multimídia" se refere à apresentação ou recuperação de informações que se faz, com o auxílio do computador, de maneira multissensorial, integrada, intuitiva e interativa (CHAVES, 1998, p. 33).

Podemos constatar com esta fala de Chaves que a tecnologia está presente na vida do homem desde a origem da espécie, quando ele se viu capaz de transformar pedaços de madeira e pedras em lanças e armas para pescar, caçar e se defender. Apresentaremos Kenski (2007) para melhor compreensão dessa presença tecnológica na evolução humana:

> Mais tarde, já assentados, reunidos em aldeias, desenvolveram tecnologias para a construção de ferramentas utilizando metais e cerâmicas diversas. Quando se tornaram agricultores, inventaram a metalúrgica, o uso amplo da roda, o arado, os

> moinhos, os sistemas de irrigação, o uso da energia dos animais domesticados. Construíram grandes obras públicas e meios de transportes coletivos por terra e por mar. Fundaram cidades e criaram fábricas e máquinas. Desenvolveram formas diferentes para obtenção de energia: carvão, vapor, gás, eletricidade, etc. O desenvolvimento tecnológico de cada época da civilização marcou a cultura e a forma de compreender a sua história. Todas essas descobertas serviram para o crescimento e desenvolvimento do acerto cultural da espécie humana. [...] As tecnologias transformam sua maneira de pensar, sentir e agir (KENSKI, 2007, p. 20 e 21).

Bacich, Neto e Moran (2015) nos apresentam o cenário de hoje, quando falam que adultos, jovens e crianças estão recebendo, transmitindo e produzindo informações em uma rede que é atualizada diariamente, e nos apresenta através de Marc Prensky (2010) a afinidade dessas gerações com as tecnologias digitais: temos gerações diferentes envolvidas nesse processo: a dos nativos e a dos imigrantes digitais. Os primeiros são aqueles que já nasceram inseridos em uma cultura digital e cujas relações com essas tecnologias foram aprendidas intuitivamente e marcam sua forma de relacionamento com os conhecimentos. A maioria dos professores, imigrantes digitais, que se inseriram no mundo da tecnologia, tem uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou pelo menos, que lhes desperta maior interesse (BACICH; NETO; MORAN 2015, p. 49).

As mudanças no âmbito educacional vêm gradativamente acontecendo, e mesmo com tantos obstáculos encontrados no percurso, percebemos boa parte dos docentes motivados a aprimorar sua prática a cada dia. Porém, quando falamos de envolvimento e atenção do aluno, alguns professores apresentam a necessidade de “superar” as diversas mídias e as consideram rivais no processo de ensino, travando uma batalha acirrada na busca dessa atenção. Este comportamento é equivocado, visto que as tecnologias e multimídias devem ser consideradas aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

O que vem acontecendo é que esses professores se sentem à margem diante de tantos recursos inovadores, talvez por serem imigrantes digitais e não terem habilidades em manusear e utilizar determinadas ferramentas. É como se não alcançassem o barco e se assim o fizessem não se sentiriam aptos a conduzirem o leme, deixando as tecnologias à deriva.

É importante atentar para as possíveis influências que uma aprendizagem tradicional pode trazer à prática atual do professor. Alguns docentes, que ainda estão atuando, foram formados com uma educação tradicional e podem ter incutido essa maneira de praticar os ensinamentos. Para planejar a aula o educador não deixa de envolver suas emoções e vivências pessoais, ou seja, o seu capital cultural e cognitivo. Esse fator pode influenciar na produção de um planejamento mais formal. Tomamos aqui, educação formal e tradicional aquela em que o professor é considerado o detentor do saber, e que de forma expositiva transmite o conteúdo unilateralmente, em sentido vertical, não tendo nenhuma consideração com o aluno.

Essas influências são entraves para uma prática participativa, devendo o professor estar sempre alerta e se avaliar constantemente antes mesmo de desenvolver o seu planejamento, visando não correr o risco de efetivar uma aula desmotivadora e com pouca aprendizagem, mesmo sendo recheada de conhecimento; bem como participar de formações continuadas para que sempre esteja se reciclando e se (re) apropriando da maneira de trabalhar com o processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se imprescindível planejar uma aula criativa, participativa e dialógica – em que exista uma conscientização tanto do professor quanto dos alunos de que estão relacionados entre si, com o meio natural e a cultura em que estão inseridos – considerando que o caminho para o sucesso da aprendizagem é a comunicação e a participação ativa.

Para considerar "aula criativa" definiremos aqui o termo criatividade segundo Martínez (2008, p. 116-117):

> Considerar a criatividade como princípio funcional da aula significa que a criatividade deve caracterizar as principais ações, as inter-relações e a subjetividade social dominante nesse espaço social, ou seja, que a criatividade esteja presente de forma significativa nos processos sócio-relacionais e especialmente nos processos educativos que nesse espaço acontecem. A criatividade, dessa perspectiva, implica um funcionamento diferente daquilo que tem sido dominante nesse espaço social. Um funcionamento no qual a produção de novas e diversas formas de interação social incentivar formas mais criativas de ensinar e de aprender, que, por sua vez, podem incentivar novas e mais produtivas formas de interação.

Nos embasamos na perspectiva de Paulo Freire (1996, p. 123-124) que define a educação como comunicação e diálogo na medida em que não é a transferência de saberes, mais um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados. E ainda, que a comunicação implica uma reciprocidade que não deve ser rompida.

A pedagogia freiriana propõe uma educação baseada na problematização, num diálogo contínuo entre professor e aluno, em que ambos, através da interação e da práxis consigam chegar a construir um determinado conhecimento.

> O que se pretende, com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento 'experimental'), é a problematização do próprio conhecimento, em sua indiscutível relação com a realidade concreta, na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explica-la, transformá-la (FREIRE 1979, p.52). O diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando vão ambos desenvolvendo uma postura crítica, da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (FREIRE, 1981, p. 79).

A participação do aluno deve ser estimulada desde as primeiras etapas da educação, para que ele comece a criar hábitos que irá desenvolver por toda a vida estudantil. Sobre a participação, Kaplún (1998) defende que ela seja ativa e afirma:

> Como se vê, tem de ser assim, participativo, não só por conta de coerência com a nova sociedade democrática que procura construir, como também em razão de eficácia: porque somente participando, envolvendo-se, pesquisando, estabelecendo perguntas e procurando respostas, questionando e questionando-se, chega-se realmente ao conhecimento.

Assim, acreditamos que a educação deve voltar suas ações pautada na participação e colaboração, pois não cabe mais o ensino tradicional, onde o professor sabe tudo e passa esse saber ao aluno que tem a obrigação de receber esse 'suposto' saber de braços abertos e sem questionar. Como dizem Bacich e Moran (2015), hoje o aprendizado precisa ser construído de

maneira progressiva para ter real significado para o aluno. Os alunos atualmente querem fazer junto, aprender junto e no tempo que acreditam ser o ideal, ou seja, no seu próprio ritmo. Isso se dá, porque:

> As tecnologias móveis e em rede permitem não só conectar todos os espaços, mas também elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino-aprendizagem adaptados a cada situação, ou seja, aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos muito rápido e aos mais lentos; aos que precisam de muita tutoria e acompanhamento e aos que sabem aprender sozinhos (BACICH; MORAN, 2015 p. 47).

Cobra-se que a escola atenda a necessidade da sociedade contemporânea utilizando os recursos tecnológicos. Então apresentamos o ensino híbrido como uma possibilidade de prática utilizando as ferramentas digitais em que o professor adapta as novas tecnologias para usar como uma metodologia em sua aula, se fazendo mediador de todo o processo de busca de conhecimento através das informações. O ensino híbrido vem contribuir para que a participação ocorra de maneira gradativa e eficaz, pois segundo Lima e Moura (2015, p. 91), ele "tem como objetivo construir uma prática pedagógica inovadora e que potencialize o aprendizado dos alunos por meio de tecnologias digitais. " Mas o que vem a ser Ensino Híbrido?

> O ensino híbrido tem sido definido como um programa de educação formal que mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e as instruções usando recursos on-line e outros em que o ensino ocorre em sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor (STAKER; HORN, 2012 apud VALENTE 2018 p. 29).

Para tanto, Bacich e Moran (2015, p. 47) afirmam:

> É preciso que a educação híbrida seja pensada no âmbito de modelos curriculares que propõem mudanças, privilegiando a aprendizagem ativa dos alunos – individualmente e em grupo, escolhendo-se fundamentalmente dois caminhos: um mais suave de mudanças progressivas e outro mais amplo de mudanças profundas. No caminho suave elas mantêm o modelo curricular predominante (disciplinar), mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino híbrido, para a realização de projetos, jogos interdisciplinares e, em especial, a aula invertida para iniciar com a primeira aproximação a um tema ou atividade no ambiente virtual e realizar o aprofundamento com a mediação do professor no ambiente presencial.

É viável que o professor comece a trabalhar com as metodologias ativas[1] pois elas "dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor" (BACICH; MORAN 2018, p.4), bem como com o ensino híbrido, porque "a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e o compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõe esse processo ativo" (BACICH; MORAN 2018, p.4), buscando oportunizar uma prática que possibilite o interesse e consequentemente o envolvimento do aluno na construção de seu próprio aprendizado de maneira estimulante e prazerosa.

[1] "Metodologias ativas se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a interação de propiciar a aprendizagem" (ALMEIDA, M.E.B. de In: BACICH; MORAN 2018).

Temos disponíveis, no contexto atual, várias metodologias ativas que contribuem efetivamente ao trabalho do docente. Mais o que vem a ser metodologias ativas? Nos referenciamos à Valente (2018) para apresentar a definição, bem como os benefícios de se trabalhar com elas:

> As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descobertas, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrada no professor. (VALENTE 2018, p. 27). Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimento sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (VALENTE 2018, p. 28).

Hoje temos a gamificação, a Realidade Virtual e Aumentada, a sala de invertida, as diversas propostas de projetos e outros tantos objetos de aprendizagens, inseridos nestas práticas de metodologias ativas que proporcionam o engajamento dos alunos e geram o estímulo necessário para que se torne ator coadjuvante do seu próprio processo de aprendizagem, construindo juntamente com seu professor e colegas um conhecimento significativo.

> Os Objetos de aprendizagem2 podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou uma apresentação de slides, ou complexos como uma simulação. Normalmente, eles são criados em módulos que podem ser reusados em diferentes contextos (AGUIAR; FLÔRES, 2014, p.12).

Enfim, existem várias possibilidades de se trabalhar com metodologias ativas, e esta pesquisa será um aporte ao professor possibilitando-lhe se inteirar delas e optar pelas que melhor se adequam ao contexto em que ele está trabalhando. Porém, a inserção das metodologias deve ser gradativa, pois como já tratamos anteriormente toda mudança é processual e deve estar integrada ao contexto e plano pedagógico.

Conclusão

Diante dessas premissas apresentadas podemos inferir que as metodologias ativas merecem ser consideradas como objeto para novas pesquisas, pois podem colaborar com mudanças significativas na educação. Pois, como afirmam Bacich e Moran (2018, p. 4):

> [...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis contribuições. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

[2]Sugerimos a leitura de: TAROUCO, L. M. R. **Objetos de aprendizagem:** teoria e prática. Porto Alegre: CINTED/ UFRGS, 2014 para maior aprofundamento do termo.

Portanto, devemos caminhar na busca incessante de alternativas, visando tão somente acertar, porque acreditamos que: “Não podemos continuar fazendo mais do mesmo. É preciso inovar. Motivar. Encantar. Inspirar” (LIMA; MOURA 2015, p. 91). E que essas possibilidades de práticas apontadas poderão apresentar mais alternativas que favoreçam a harmonia entre Tecnologia e Educação, mas é de se saber que:

> A mudança não ocorre de um dia para outro, nem existem receitas ou fórmulas prontas, mas a tendência é que, com o modelo híbrido de ensino e o uso das tecnologias como suporte aos professores, seja possível criar um ambiente ideal de aprendizagem, docentes motivados e alunos participativos, responsáveis e felizes (LIMA; MOURA, 2015, p. 100).

Por menor que seja a mudança, ela é significativa sim, quando a intensão é caminhar rumo à aprendizagem, gerando transformações no comportamento tanto do indivíduo quanto do grupo social ao qual ele está inserido. Contudo para que esta aprendizagem aconteça de maneira efetiva é indispensável que as engrenagens da tecnologia e da educação estejam em perfeito funcionamento. E é responsabilidade de todos os envolvidos manter o sincronismo deste engenhoso artifício através da conscientização de seu compromisso e envolvimento com a mudança.

Referências

AGUIAR, E. V. B.; FLÔRES, M. L. P. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUCO, L. M. R. **Objetos de aprendizagem:** teoria e prática. Porto Alegre: CINTED/UFRGS, 2014. p. 12 – 28.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf >. Acesso em: 15 jun. 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. M.(Orgs) **metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas. SP: Papirus, 2013.

CHAVES, E. O. C. **Tecnologia e educação**: o futuro da escola na sociedade da informação. Campinas: Mindware Editora, 1998. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/atualidade/Tecnologia/Artigos/colecao_proinfo/livro20_futuro_escola.pdf > Acesso em: 15 Jun. 2019.

DRUETTA, D. 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.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1981.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LIMA, L. H. F. de; MOURA, F. R. de. O professor no ensino hibrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de. M. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso,2015.

MARTÍNEZ, A. M. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas, SP: Papirus,2008.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. P.26-44.

MUTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Ricardo Baratella[1]
Sálua Cecílio[2]

[1]Universidade de Uberaba, gestor.cienciasbiologicas@uniube.br
[2] Universidade de Uberaba, salua.cecilio@uniube.br

Agência de financiamento: UNIUBE

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
As transformações tecnológicas e de gestão no mundo do trabalho, como reestruturação produtiva e expansão de demanda de polivalência profissional, impulsionaram o ser humano à autorresponsabilização constante de reorganizar agendas profissionais, pessoais e estilo de vida. O trabalho de professores universitários não escapa a essa condição. Desse modo, com base em uma pesquisa de caráter bibliográfico apoiada em obras clássicas e contemporâneas, e cujo referencial teórico é o materialismo histórico-dialético, este ensaio tem como objetivo principal discutir as inter-relações entre trabalho docente na educação superior e cultura virtual no século XXI. A partir dos dados teóricos, espera-se que as análises realizadas propiciem aos docentes debates e reflexões, auxiliando-os a compreenderem a natureza e os significados do trabalho docente, em suas atuais e complexas configurações – como flexibilizações de jornadas, rendimentos por produtividade e lucratividade – que são, ao mesmo tempo produto, componentes e expressões do capitalismo em sua fase de acumulação flexível.

Palavras chave – Trabalho docente. Cultura virtual. Educação superior.

CHANGES IN TEACHING WORK IN CONTEMPORARY CAPITALISM

Abstract
Technological and management changes in the world of work, such as productive restructuring and expanding demand for professional versatility, they propelled the human being to the constant self-responsibility of reorganizing professional, personal and lifestyle agendas. The work of university professors does not escape this condition. Thus, based on a bibliographic research supported by classical and contemporary works, and whose theoretical reference is historical-dialectical materialism, this essay aims to discuss the interrelations between teaching work in higher education and virtual culture in the 21st century. From the theoretical data, it is expected that the analyzes performed will provide teachers with debates and reflections, helping them understand the nature and meanings of teaching work in its current and complex configurations - like journey flexibilities, productivity yields and profitability - which are at the same time the product, components and expressions of capitalism in its phase of flexible accumulation.

Keywords – Teaching work. Virtual culture. College education.

Introdução

Nesta investigação, interessa-nos a análise da condição do trabalho docente no contexto do capitalismo flexível em suas inter-relações com a cultura virtual. Para tal, discutimos as relações de trabalho na educação superior e a dimensão social do capital; alguns aspectos que assinalam a flexibilização e a extensificação da jornada de trabalho; além das subjetividades de professores, produzidas sob algumas perspectivas sociais, econômicas e políticas da contemporaneidade.

O nosso ponto de partida ancora-se nas potentes mutações do capitalismo nas duas primeiras décadas do século XXI, centralizadas nas transformações das relações tempo-espaço e suas articulações com o mundo do trabalho e influências na organização e ritmos do trabalho docente. Pela perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, buscamos identificar e explicar os sentidos que se produzem e se reproduzem no processo social do trabalho na educação superior, em dimensões subjetivas e objetivas de indivíduos e coletividades.

A título de ilustração, a organização do trabalho docente, bem como as implicações, limites, possibilidades, potencialidades e impasses que ocorrem nessa relação estabelecida cotidianamente com a cultura virtual são o cerne de nossa discussão. À luz das considerações sobre os processos de trabalho, um problema teórico e pano de fundo desse cenário liga-se ao sentimento de pertencimento dos professores. Na sociedade capitalista e globalizada do século XXI, o trabalho docente exprime uma historicidade que o individualiza em seus conteúdos e significações. Compreender como ele ocorre pressupõe diferir condições externas e subjetivas de seu exercício, os processos de flexibilização de jornada e de contratos, a organização dos processos de trabalho, as exigências de produtividade - trabalho como valor de troca a partir do capital -, e uma extensão de responsabilidades para quem o opera.

Considerados os resultados de uma pesquisa bibliográfica em andamento, apresentamos a seguir esse ensaio em duas subseções: a primeira que retrata as diversidades teóricas sobre trabalho nas duas primeiras décadas do século XXI; e a segunda que destaca os tempos de convergência midiática e trabalho docente no capitalismo flexível.

Diversidades teóricas sobre trabalho nas duas primeiras décadas do século XXI

Recorrendo à literatura sobre o trabalho docente no século XXI, temos como desafio e objetivo principal compreender suas inter-relações com a cultura virtual e a subjetividade de professores da educação superior de cursos de graduação de duas instituições do Triângulo Mineiro e uma do Alto Paranaíba, de modo a analisar e compreender como o docente relaciona-se e se apropria das tecnologias midiáticas no exercício de suas atividades laborais. Interessados em conhecer os processos de constituição de subjetividades dos professores na interface do trabalho com a cultura midiática, importa-nos de início discutir os significados dos conceitos de trabalho, trabalho docente e cultura virtual, distinguindo sua polissemia e conteúdos.

Em seus estudos, Antunes (1999, p. 214) sinaliza uma nova conformação do trabalho na contemporaneidade, em que se dá "de um lado um factual processo de intelectualização do trabalho manual; de outro, e em sentido antagônico, uma desqualificação e mesmo subproletarização, manifesta no trabalho precário, informal, efêmero, de especialização flexível, entre outros". O referido autor (2018, p.172-173) complementa que o "trabalho polivalente, multifuncional, qualificado, combinado com uma estrutura mais horizontada e integrada entre diversas empresas, [...], tem como finalidade reduzir o tempo de produção". Acrescenta (2018, p.30) que a "longa transformação do capital chegou à era da financeirização e da mundialização em escala global, [...], quer intensificando os níveis de precarização e informalidade, quer se direcionando à intelectualização do trabalho".

Ao investigar a concepção histórica da intensidade do trabalho, Dal Rosso (2008) perpassa a trajetória das revoluções industriais e das bases produtivas do taylorismo, fordismo e toyotismo, ressaltando pontos, tais como ampliação da jornada de trabalho, inclusão de novas tecnologias, obtenção de habilidades inovadoras, dentre outras tendências e conformações. Dal Rosso (2008) reitera que no decorrer das revoluções industriais, a intensificação do trabalho acentua-se ainda mais, não sendo possível passar-se despercebida. Amparando-se principalmente em Marx e sobre suas observações relativas às mutações sociais, o autor declara que para garantir a produção de valor, os trabalhadores terão o prolongamento de sua jornada de trabalho, além de novas imposições para operar máquinas modernas, que assegurem o aumento da produtividade. Nesse sentido, a máquina sobrepõe-se ao ser humano, e este poderá ficar dominado em seu tempo, espaços e ritmos.

Reforçando esta tendência, percebemos que, na atualidade, estamos diante de inúmeras inovações. Progressivamente, descobriremos outras tecnologias, construiremos novas máquinas e, consequentemente, os aparatos digitais irão potencializar a entrega de trabalhos em menor tempo e com maior eficiência na produção. Nesse entendimento, acreditamos que estamos apenas no início de uma nova revolução tecnológica. A incorporação de maquinários e de equipamentos mais eficientes aumentam também os requisitos para os trabalhadores em termos de aprendizado, adaptação, ritmo e velocidade. Esse maior dispêndio de energia operária ocorre simultaneamente pelo aumento da produtividade do capital fixo e pelo aumento da intensidade do trabalho operário (DAL ROSSO, 2008, p. 47). Nesse sentido, em relação ao trabalho produtivo, Marx (1984, p. 105-106) aclara que:

> [...]. Para trabalhar produtivamente, já não é necessário, agora, pôr pessoalmente a mão na obra; basta ser órgão do trabalhador coletivo, executando qualquer uma de suas subfunções. [...]. A determinação original, acima, de trabalho produtivo, derivada da própria natureza da produção material, permanece sempre verdadeira para o trabalhador coletivo, considerado como coletividade. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital.

Marx (1982, p.25) também descreveu as relações na produção social da própria vida, ao reconhecer que “os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais”. Nessa condição, o trabalho passa a existir como algo estranho ao sujeito que o produz, pois, o domínio do processo de produção não lhe pertence, e essa relação, muitas vezes é atravessada por confrontos, conflitos e dilemas. No sistema de produção capitalista, o trabalhador transforma as obrigações materiais de trabalho em capital e os proprietários das empresas em capitalistas e, nessa situação, o trabalho gera o próprio produto como capital. Isto é, ao analisar o modo de produção capitalista, Marx (1984, p.274) chama nossa atenção para a existência da fórmula trinitária, descrita por ele: “[...] o capital rende, ano por ano, lucro para o capitalista; o solo, renda fundiária para o proprietário da terra, e a força de trabalho [...] salário para o trabalhador. [...] [...] ao capitalista aparece seu capital, ao proprietário da terra seu solo e ao trabalhador, sua força de trabalho. [...]”.

Assim sendo, verifica-se uma separação entre os proprietários dos meios de produção e capital e os trabalhadores –, os trabalhadores, neste caso, são aqueles que usam sua força de trabalho em troca de salário e os proprietários, também chamados de capitalistas, concentram-se em suas “mãos” o capital, a terra, as ferramentas, as tecnologias e os materiais necessários à produção de mercadorias. Em vista disso, a produção capitalista não é meramente uma fabricação de mercadorias, é fundamentalmente a produção de mais-valia. Os trabalhadores não produzem para si, mas para o capital. E, são considerados produtivos os trabalhadores que produzem mais-valia para os empresários ou que permitem a uma valorização do capital. É patente que o trabalho é uma atividade transformadora. Ou seja, o homem utiliza sua capacidade de pensar e agir para estabelecer relações com o meio e com outros seres humanos. O resultado dessa interação é a produção dos bens necessários à sua subsistência humana e, também, o desenvolvimento tecnológico e cultural. Por outras palavras, Sennett (2009) reforça as transformações do trabalho, ao reconhecer e definir o “capitalismo flexível” pelo qual ataca as formas rígidas de burocracia e também os males da rotina cega. Nessa perspectiva, a flexibilidade está mudando o próprio significado de trabalho em uma nova fase do capitalismo contemporâneo, também denominado de flexível (SENNETT, 2009) ou de acumulação flexível (HARVEY, 2006).

A noção de “flexibilização” pressiona os nossos modos de ser e produzir, de forma a apresentar-se como o elemento-chave na atual organização no mundo do trabalho. Na atualidade fomos, certamente, ”desamarrados” das máquinas da revolução industrial, que nos escravizavam,

mas os aparatos digitais estão produzindo um novo tipo de imposição, uma nova exploração. Em diversos tipos de atividades laborais, como na docência da educação superior, os aparatos digitais favorecem novos ritmos de trabalho e condições de produção em razão da mobilidade que oportunizam, transformando todo espaço em um local de trabalho e todo o tempo em um ciclo de trabalho. Nesse sentido, a "acumulação flexível" principia outros procedimentos e novas relações no trabalho que se relacionam, principalmente, ao desenvolvimento tecnológico e suas aplicações ampliadas em diversos setores sociais. Como explicita Antunes (2015), novos processos de trabalho emergem na contemporaneidade e são substituídos pela flexibilização da produção, pela "especialização" flexível, por novos padrões de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. Além de o trabalhador operar várias máquinas sincronicamente, é considerável rememorar os processos de desenvolvimento tecnológico com as tecnologias de informação e de comunicação e com a mecatrônica, que dizimam progressivamente a quantidade de trabalho humano necessária para a produção de mercadorias.

Em decorrência dessa realidade, Dal Rosso (2008) sinaliza que os sistemas de organização do trabalho representam uma posição eminente não apenas na reprodução do capital produtivo, mas também no enfrentamento das resistências dos trabalhadores à intensificação das atividades laborais.

Transpondo essas considerações sobre a organização do mundo do trabalho, no ensaio **A sociedade do cansaço**, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2017) apresenta o protótipo da sociedade no século XXI. Não mais uma sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho, acentuando que vivemos cada vez mais afastados do esquema imunológico do século passado, na qual se estabeleceu uma divisão nítida entre dentro e fora, amigo e inimigo, entre próprio e estranho. Os habitantes dessa nova configuração de sociedade não se chamam mais sujeitos de obediência, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. Cada sujeito é empreendedor de si mesmo e necessita se governar para originar um capital que carece de desenvolver e frutificar-se.

Deste modo, todas as produções e atividades estão coligadas a um cálculo de produtividade, com a finalidade de impulsionar a eficácia de cada indivíduo em todos os seus domínios. O conhecimento dessas modernas "engenharias" de formação do sujeito leva à formação de configurações e modalidades mais internalizadas e intrincadas de estranhamento e de alienação.

Cada época e cada tipo de sociedade têm seus males e predispõem a enfermidades a elas próprias e fundamentais. A sociedade disciplinar e repressora do século XX, referida por Michel Foucault na década de 1970, "aborta" espaços antigos disciplinares e de vigilância. Em seu lugar, há uma nova forma de organização coercitiva: a violência neuronal, resultante da superprodução, do engenhoso desempenho e de uma overdose comunicacional entre os indivíduos. A sociedade atual - tecnológica e do controle - submete os seus contemporâneos a formas contínuas de monitoramento, sem que disso tenham sempre consciência e domínio.

Uma outra questão a tratar refere-se às reformas neoliberais na esfera das diretrizes educacionais. No que respeita ao crescimento da educação privada no século XXI, Tumolo e Fontana (2008) sinalizam que os "professores proletários" são a maioria na categoria de docentes.

A proletarização é resultado da produção capitalista e expressa um processo de precarização do trabalho do professor assalariado por empresas de educação a que está vinculado um grande número de docentes.

Como o trabalho docente tem se tornado uma mercadoria de troca no capitalismo flexível, para Silva (2012, p. 112), o trabalho dos professores é compreendido como uma especialização do trabalho. Ao procurar explicar a definição de trabalho, Silva (2012, p. 113) elucida que “o trabalho propicia metamorfoses, não só na matéria, mas também na subjetividade dos sujeitos que a transformam”.

Assim, o trabalho dos professores apresenta-se como uma atividade coletiva e, para Oliveira (2015, p. 57-58), não pode ser restrito apenas à sala de aula e às interações com os acadêmicos nos espaços escolares. Conforme análises de Oliveira (2015), o trabalho docente tem como objeto a criação de um meio propício para a aprendizagem de conteúdos disciplinares e ao desenvolvimento de capacidades específicas. Para o bom desenvolvimento de suas atividades laborais, seria difícil pensar em organizar, planejar e avaliar, sem a utilização de maquinários digitais, especialmente no contexto da cultura virtual em que nos relacionamos, vivenciamos nossas experiências e trabalhamos.

Em consequência da mundialização do capital e da revolução tecnológica, o capitalismo flexível desviou os professores de um passado funcional praticamente imutável para um novo regime de multitarefas. Diante de tais considerações, é importante destacar que o docente realiza um papel primordial na era digital, não somente como o responsável pelo conteúdo, mas atuando como um catalisador de hiperconexões em um ambiente tecnológico cada vez mais complexo, que, ao mesmo tempo, é também mais desenvolvido e aperfeiçoado.

Em virtude disso, é preciso enfatizar que as controvérsias sobre o trabalho produtivo não se espelham apenas nas incertezas conceituais, mas nas circunstâncias ligadas à acumulação de capital em geral como a do capitalista individual, independentemente de sua posição na conjuntura global de produção. Logo, não podemos negar a vertiginosa expansão do maquinário digital no cenário mundial e sua indiscutível repercussão no papel da educação superior, ponderando que, cada vez mais, ele se faz presente nos processos que permeiam os indivíduos que com ele atua, se relaciona e por meio dele constrói relações, que lhes causam situações que nos interpelam e estimulam a pesquisa sobre as mutações do trabalho docente na cultura virtual.

Tempos de convergência midiática e trabalho docente no capitalismo flexível

Na atual fase do capitalismo em uma convergência de objetivos econômicos e estratégias tecnológicas, expandiu-se a cultura virtual organizada em redes. A rede tornou-se um instrumento fundamental para a economia capitalista inclinada para a mundialização do capital e a inovação tecnológica que reconfiguram a sociedade e seus sistemas produtivos. O universo virtual das redes irradiou-se de forma colossal por todo o planeta, fazendo vir à tona um universo colateral ao universo humano-físico, no qual nosso corpo se movimenta.

Ao considerar os referidos aspectos, cumpre ressaltar que, quando falamos de convergência midiática em tempos de capitalismo flexível e global, nos remetemos a Peter Burke (2003), quando discute a história social do conhecimento, em que realça a revolução científica-tecnológica como um fenômeno implantado no século XVII, mas que perdura até os dias atuais. Enquanto Burke (2003) arquiteta discussões que nos oportunizam compreender o percurso histórico do conhecimento, em que a cultura virtual se fez/faz presente ao longo do processo, Levy (1999) aponta questionamentos relativos ao universo das tecnologias digitais, ao novo mercado digital-informacional e do (tele) conhecimento, bem como à infraestrutura do ciberespaço, a partir dos anos 90.

Para o autor (1999), os sujeitos compartilham e constroem relações de trabalho em um ciberespaço – novo cenário de comunicação –, cuja origem ocorreu a partir da interconexão planetária das redes de computadores. Tal expressão surgiu nas imediações da virada do século XX, período que marca a expansão da tecnologia digital e da internet. Para Lévy (2010), no ciberespaço, cada universo virtual está potencialmente conectado a todos os outros. As comunidades virtuais do ciberespaço têm aumentado e, nesse entendimento, Sibilia (2012) traduz esse "redesenho" do corpo social, apresentando o homem-informação, "um sujeito condenado ao *upgrade* constante, tanto do *software* (mente/código), como do *hardware* (corpo/organismo), visando a ultrapassagem dos limites espaciais e temporais que constringem a condição humana".

Alguns autores argumentam a significativa amplificação da cultura midiática na sociedade contemporânea, as relações entre trabalho docente e cultura virtual, bem como as possíveis alterações que esses dispositivos digitais vêm provocando nos sujeitos. Dentre eles, destacamos: Aroche (2015), Barreto (2014), Burke (2003), Castells (2007), Kenski (2013), Levy (1999; 2010), Santaella (2003), Sibilia (2012) e Silva (2012) de modo a auxiliar na construção teórica de nossas análises e encaminhar outras questões sobre a organização do trabalho em tempos de convergência midiática.

Ainda na linha dessas análises, aponta Santaella (2003) diferentes configurações de interações e de sociabilidade que intervêm diretamente nas culturas e grupos locais. Melhor dizendo, a cultura midiática, muito bem investigada por Santaella (2003) em suas pesquisas sobre as metamorfoses da cultura no século XX, globalização, revolução digital e pós-modernidade, torna-se um âmago que inexoravelmente alcança as pessoas mundialmente. No que tange a essa ocorrência que delimita a presença das mídias em múltiplos ambientes, com especial vigilância para o território do trabalho docente, Aroche (2015) destaca que as tecnologias digitais têm ocupado os espaços entre indivíduos, de forma que a onipresença de símbolos que são exibidos nas telas de televisão e computadores transfiguram-se em empecilho que impossibilita a construção de sentidos e até as próprias relações interpessoais.

Um dos maiores desafios das universidades contemporâneas reside em transformar esse dilúvio de informações em conhecimento, ou seja, em corpos organizados de ideias, esboços, gráficos e esquemas mentais que auxiliem a compreender essa nova realidade e razão do mundo. Nesta sociedade atual, alicerçada em informações, principalmente digitais, é crucial considerar o papel das novas ferramentas e plataformas pelas quais transitam as informações, porque concebem, sem dúvida, a razão central das mudanças nas atividades do trabalho docente.

As reestruturações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, principalmente, nos dois primeiros decênios do século XXI invadiram o universo acadêmico e social, favorecendo uma intensificação do trabalho docente e ampliando o seu raio de ações na educação superior. Em decorrência, a atuação docente precisará experimentar as transformações que vêm ocorrendo no sistema educacional e consequentemente, o trabalho docente exigirá *know-how* mais complexo e distinto do tradicionalmente exigido. A cosmovisão terá de mudar de uma concepção do docente como profissional definido pela capacidade de transmitir conhecimentos e avaliar resultados para a de um profissional capaz de diagnosticar as situações e os indivíduos e preparar materiais; desenvolver atividades, experiências e projetos de aprendizagem; avaliar processos e monitorar o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos.

Nesse sentido, algumas leituras, estudos e orientações teóricas merecem destaque até o presente momento, a exemplo das contribuições de Barreto (2014), em **Tecnologias e trabalho docente**: entre políticas e práticas, ao entender as tecnologias digitais como elo em meio à globalização e trabalho docente; mostrando o modo de introdução dessas tecnologias digitais na denominada "sociedade da informação" e relatando ainda sobre algumas estratégias de educação à distância, destacando o *apartheid* educacional produzido – uma divisão digital, um *apartheid* entre conectados e não conectados.

Por outro lado, Castells (2007) explicita o aspecto da revolução das tecnologias digitais e o processo de globalização, com o objetivo de tornar patente o processo atual de transformação tecnológica, que se expande exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos, mediante linguagem digital, na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, trabalhada e disseminada. A leitura dessa obra revela-nos que a importância da revolução tecnológica se dá no bom emprego das informações para originar conhecimentos, arredando janelas por meio das quais o homem pode refletir, definir e produzir dentro do sistema de produção. Assim sendo, a informação passa a ser considerada um processo e não somente um fator qualquer.

Em outra perspectiva, Kenski (2013) aclara os consecutivos progressos tecnológicos ao longo dos tempos, destacando suas representações na educação. No que se refere aos ambientes coletivos de uso educacional, Kenski (2013, p.146) destaca "a precisão de manutenção e segurança por parte das universidades, a fim de se evitar um colapso em suas atividades on-line". A autora elucida determinadas considerações sobre alguns ensaios em que o uso das tecnologias digitais permitiu a estudantes autodidatas da nova gênese digital, facilidades de acesso às informações e aos elementos disponíveis nas redes virtuais para analisar, estudar e aprender o que lhes interessava.

Ainda sobre a cultura virtual, Lévy (2010) propõe uma reflexão sobre os sistemas de educação, diante dos desdobramentos da cibercultura na nova relação com o saber. Observa-se o aparecimento de uma nova configuração no mundo do trabalho. Isso porque trabalhar denota aprender, arquitetar saberes, trocar experiências. Nesse cenário, o autor (2010, p. 262) releva a "internet como fonte promissora de informações ressaltando a perene transformação do ciberespaço, em que as informações se multiplicam e atualizam-se de modo exponencial". Com

o aparecimento do ciberespaço, o saber articulou-se a uma nova aparência de educação, em função das novas conformações de se construir o conhecimento. Fatores como a ampla rapidez das inovações tecnológicas, as decorrentes variações no mundo do trabalho e a propagação de novos conhecimentos levaram a algumas indagações sobre os modelos tradicionais de ensino e a um processo de enaltecimento/desvalorização, apreciação e detrimento de identidade da profissão docente.

Diante o exposto, fica explícito que o atual cenário social do século XXI requer transformações substanciais na formação acadêmica dos indivíduos e, portanto, assinala desafios imperiosos para as universidades e, claro, para os docentes. A explosão exponencial e vertiginosa das informações na era digital clama reconsiderar de modo substancial o conceito de trabalho docente na educação superior, visto que há sinalizações de inquietações e de alguns conflitos do professor universitário frente às transformações sociais e de novas exigências nas suas multitarefas profissionais.

Considerações finais

A compreensão que se pretende do trabalho e de suas relações com a cultura virtual e a subjetividade de professores é por demais desafiadora, complexa e multidimensional. Por conseguinte, o alcance e o teor do que buscamos mostram-se ainda em análise e estão longe de serem terminados. Muito ainda do que segue tem um caráter preliminar e está sujeito à provisoriedade e a limitações a serem sucessivamente superadas, pela dedicação à pesquisa e à busca e explicação do real.

O entendimento histórico e as implicações da cultura virtual no mundo do trabalho docente requerem mais análises na educação superior. Por isso, é importante realizar outros estudos para a compreensão teórica dessas questões, especialmente para alcançar a percepção da metamorfose social a que estão sujeitos os diversos atores desses cenários educacionais nos cursos de graduação.

Nosso interesse não é tratar esmiuçadamente das características e reconfigurações das subjetividades dos professores na educação superior, mas compreender as implicações da cultura virtual no trabalho docente, e analisar as principais mutações que, a nosso ver, são fundamentais para o mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo.

Acreditamos que a investigação gerada poderá subsidiar debates e reflexões que ajudem docentes a terem clareza de seu lugar e papel na educação. A partir daí, poderemos ampliar a compreensão do que é a subjetividade e oferecer aos sujeitos a oportunidade e o desafio de reconhecerem-se não apenas em seu trabalho na fase do capitalismo flexível e global, mas como indivíduos em construção, reconstrução e empreendedores de si mesmos.

Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

AROCHE, C. O sujeito diante da aceleração e da ilimitação contemporânea. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. 4, p. 851-862, dez. 2015.

BARRETO, R. G. **Tecnologias e trabalho docente**: entre políticas e práticas. Petrópolis, RJ: De Petrus *et alli*; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014. 212 p.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

CASTELLS, M. A transformação do trabalho e do mercado de trabalho: trabalhadores ativos na rede, desempregados e trabalhadores com jornada flexível. In: **A era da informação**: economia, sociedade e cultura, v.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p.265-356.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!**: a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo. 2008.

HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 128p.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006. 349 p.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e trabalho docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010. 264 p.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, Livro I, vol. 2. São Paulo: Abril cultural, 1984.

MARX, K. A fórmula trinitária. In: _____. **O capital** v. III. São Paulo: Abril cultural, 1984. (Coleção Os Economistas).

MARX, K. **Para a crítica da economia política.** Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Pensadores).

OLIVEIRA, S. M. **O trabalho docente no ensino superior**: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SANTAELLA, L. Formas de socialização na cultura digital. In: SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, M. E. P. da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior**: entre o público e o mercantil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 304 p.

TUMOLO, P.; FONTANA, K. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica na década de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

OS DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL

Avonice Ramos Nobre

UFTM (Mestranda), nice.tcf@gmail.com

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
Nesta era digital, é imprescindível que o professor adapte seu perfil e sua prática pedagógica para acompanhar a geração de internautas e apreciadores de cada tecnologia que surge. Uma das mudanças que ele necessita experimentar é a prática de utilizar o computador (e suas ferramentas adjacentes) de maneira pedagógica, mais precisamente, utilizá-lo como método de ensino nas aulas. Muitos que ainda não vivenciaram as práticas de leitura e escrita nesse contexto se sentem frustrados e incapazes. Por isso, percebe-se a urgência em aprofundar o estudo sobre os processos de aprendizagem neste tempo de inovações tecnológicas, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, este trabalho se divide, num primeiro momento, numa síntese histórica de como o ensino tradicional da língua foi se delineando. Posteriormente, buscou-se apresentar de que maneira as tecnologias podem se aplicar ao ensino e, por fim, de que forma o professor de Português deve usá-las como metodologia de ensino. Nesse viés, esperou-se contribuir para as discussões acerca desse tema.

Palavras-Chave – Ensino. Língua Portuguesa. Tecnologia.

THE CHALLENGES OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE DIGITAL ERA

Abstract
In this current digital era, it is essential that the teacher adapt his/her approach and his/her pedagogical practice to accompany the generation of Internet users and connoisseurs of each technology that comes up. One of the changes he/she needs to experience is the habit of using the computer (and its adjacent tools) in a pedagogical manner, more precisely, using it as a teaching method in class. Many who have not yet experienced reading and writing practices in this context feel frustrated and unable, so we realize the urgency to deepen the study of learning processes in this era of technological innovations, especially in teaching Portuguese. Hence, this work is divided, at first, in a historical synthesis of how the traditional teaching of the language was outlined. Subsequently, we sought to present how technologies can be applied to teaching and, finally, how the Portuguese teacher should use them as a teaching methodology. Through this perspective, we expect to have contributed to discussions on this topic.

Keywords – Teaching. Portuguese language. Technology.

Introdução

Na era da contemporaneidade, as relações interpessoais estão fortemente marcadas pela presença da tecnologia. A dinâmica entre as pessoas foi alterada, uma vez que a conectividade propiciou, de um lado, o vínculo com indivíduos geograficamente distantes e, de outro, distanciou as conexões entre aqueles que fisicamente estão próximos. No âmbito educacional, contudo, o tema tecnológico causa díspares opiniões quando aplicado ao ensino.

A tecnologia ainda é um tabu na escola, os professores, em sua maioria, relutam para enxergá-la como instrumento pedagógico, sobretudo, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa. Por ser uma disciplina embasada em gramáticas, há uma relutância muito grande por parte dos profissionais da língua em adotar novas metodologias, envolvendo inovações.

Urge, portanto, que ela seja instituída, a fim de reestruturar a visão de ensino que atualmente está em voga, objetivando uma formação docente que desenvolva a compreensão do processo de ensino e o pleno desenvolvimento do aluno.

Problema

O mundo está em constante transformação. Percebe-se a rapidez com que as informações chegam até os alunos e como os docentes têm sido afetados pela inserção das tecnologias em sala. Assim, este estudo busca responder o seguinte questionamento: se a língua de um povo é dinâmica e plural, por qual motivo os professores ainda a tratam como uma receita a ser criteriosamente seguida?

Objetivo geral

Verificar como o uso das tecnologias favorece o ensino de Língua Portuguesa para a efetivação da aprendizagem.

Objetivos específicos

- Traçar um panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa.
- Relacionar o ensino da língua às ferramentas tecnológicas.
- Tornar a aula de Português mais adequada ao contexto tecnológico contemporâneo.

O ensino tradicional da língua

Em nosso país, o ensino de Língua Portuguesa se resume ao ensino do conteúdo das gramáticas normativas. Aqueles que dominam as regras dessa são conhecidos por "dominarem o Português". Nessa perspectiva, a gramática assume papel fundamental, pois a teoria abarcada é estruturada para que o aluno memorize as regras que compõe a língua como se fossem suficientes para garantir o seu efetivo aprendizado.

Conforme postulam os estudos de Lima (1985), essa postura dos professores tem origens históricas, já que o ensino da gramática foi trazido pelos jesuítas e disseminado por muito tempo como a única forma de aprendizado da língua materna.

De acordo com a Portaria 36, de 1959, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o ensino de Português deveria ser pautado em exercícios que verificassem a aprendizagem embasada nos preceitos da Nomenclatura Gramatical Brasileira. Analisando esse mesmo documento, as instruções quanto à seleção dos termos da nova nomenclatura são: exatidão científica do termo; vulgarização internacional e a sua tradição na vida escolar brasileira, isto quer dizer que a variação linguística foi ignorada, e que somente a visão da gramática normativa foi aceita.

Dessa forma, o Português é visto como um sistema fechado, no qual as mudanças não são bem-vindas, e, por esse motivo, as aulas se tornam segmentadas. O conteúdo gramatical é estudado de forma separada do ensino de produção textual e do ensino de literatura. Essa postura faz com que se enxergue a língua de maneira fragmentada e não como sistema linguístico utilizado por uma comunidade com o objetivo de comunicação entre seus membros.

A gramática normativa teve início há dois séculos, os gregos foram os primeiros a se dedicarem a esse estudo, pois objetivavam proteger o idioma dos estrangeiros, houve a necessidade de criar um documento que assegurasse a limpidez da língua.

Diante dessa situação, começaram a emergir as constatações acerca das disparidades da língua que era utilizada pela população em detrimento àquela empregada pelos clássicos.

Por primazia, o papel da escola é ensinar a ler e a escrever, e para que os alunos atinjam essa função, é necessário que dominem as regras vigentes da gramática. Como consequência, essa metodologia é duramente criticada, pois ela não aborda as diversas competências linguísticas, logo, o ensino é encarado como improdutivo.

Conforme apontam os estudos de Antunes (2007), os indivíduos envolvidos nos processos educacionais tendem a encarar língua como sinônimo de gramática, essa concepção destitui a responsabilidade da instituição de que ela não aborda a língua em seus conteúdos obrigatórios. Ainda de acordo com o pesquisador, o estudo de um idioma deveria ser pautado no domínio nas diversas maneiras de uso desse, nos diversos jeitos de comunicar, que englobasse as diversas tipologias textuais.

Assim, mais relevante que ensinar aos alunos as regras gramaticais, é importante envolvê-los em atividades que visem ao aprendizado da linguagem. Sob essa perspectiva de ensino, a língua é encarada como um sistema de signos, tanto histórico e cultural, que possibilita ao ser humano significar a sua existência. Aprender a ler e a escrever é aprender, em última análise, a ressignificar (atribuir sentido) os objetos da nossa realidade.

O ensino ideal de Língua Portuguesa é aquele que promove o acesso às reflexões, baseando-se nos PCN's (1998), as diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, temos que por meio da linguagem

> [...] se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alternado suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações Isso aponta para outra dimensão da atividade da linguagem que conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Por um lado, se constroem, por meio da linguagem, quadros de referência culturais representações, teorias, populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos pelos quais se interpretam a realidade e as expressões lingüísticas. Por outro lado, como atividade sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros.

Em suma, um bom trabalho com a linguagem seria aquele que englobasse as múltiplas habilidades que ela alcança, seja no plano linguístico, seja no plano extralinguístico.

As tecnologias aliadas ao ensino

Há uma relutância bastante contundente quando o docente tem de lidar com a tecnologia, seja por desconhecer o funcionamento dos dispositivos, seja pelo medo que ele possui de ser facilmente substituído por esses. O uso tecnológico, contudo, tem se mostrado cúmplice do professor, uma vez que as ferramentas o auxiliam na diversidade metodológica, deixando a aula mais interativa, dinâmica, tal qual a personalidade dos jovens atuais.

Sob essa perspectiva, é importante lembrar que não basta apenas oferecer aparatos que envolvam tecnologia e deixar que os aprendizes realizem as atividades. Ë imprescindível que o educador planeje os objetivos que pretende alcançar e, mais ainda, que esteja apto para implantar as TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) em suas aulas.

Portanto, é de extrema pertinência que o professor tenha acesso à formação adequada para desenvolver essas habilidades, para que seja "alfabetizado digitalmente". Esse fenômeno é conhecido como "letramento digital".

Soares (2002, p.145) diz que letramento é o "estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e participam competentemente de eventos de letramento". No entendimento da autora, experimenta-se a introdução de novas práticas sociais de leitura/escrita propiciadas pelo computador e internet. A partir daí, Soares (2002, p.156) reconhece que diferentes tecnologias da escrita criam diferentes letramentos e afirma:

> [..] propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias da escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

O estudo de Soares permite usar nesse trabalho o termo de letramento digital para se referir à questão das práticas de leitura/escrita possibilitadas pelo computador e Internet.

Por sua vez, Ramal (2002) realiza uma investigação acerca do hipertexto eletrônico, aproximando a teoria enunciativa de Bakhtin a reflexões desenvolvidas por Pierre Lévy. Lévy é um importante interlocutor que ajuda a compreender a cibercultura e a leitura/escrita que aí se processa. Para Lévy (1999, p. 17), "a cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço".

O estudo de suas obras, a análise dos seus conceitos sobre o virtual e real, cibercultura, inteligência coletiva, hipertexto, constituem-se como norteadores da compreensão do meio digital.

As transformações culturais, as novas condições de produção dos conhecimentos levam a novos estilos de sociedade, nos quais a inteligência é o produto de relações entre pessoas e dispositivos tecnológicos. Mudam, assim, as formas de construção do conhecimento e os processos de ensino aprendizagem.

Podem influir nessas transformações culturais da contemporaneidade: a velocidade com a qual as informações circulam e são produzidas; as novas compreensões das relações de trabalho, cidadania e aprendizagem; o impacto das novas tecnologias (RAMAL, 2002). Estes três elementos estão questionando a escola, pondo em xeque a rigidez de sua estrutura curricular, sua preocupação com os produtos e não com os processos, a compartimentalização do saber.

As novas práticas de leitura/escrita construídas na Internet estão apontando para a necessidade de mudanças dessas práticas nos espaços educacionais. Diante disso, depara-se com os seguintes questionamentos: que mudanças pode o processo de letramento digital contemporâneo provocar na construção do conhecimento na escola, na leitura/escrita que se realiza no espaço escolar? De que forma essa escrita teclada e essa leitura/escrita hipertextual, não linear, circular, pode questionar a educação, a formação docente? Tal fato determina novas formas de aprender e provoca, necessariamente, um repensar no papel do professor nesse contexto, e, consequentemente, das exigências relativas à sua formação e capacitação.

Analisando dados sobre pesquisas de formação de professores nos últimos anos, Cunha (2004) conclui que gradativamente, a partir de 1998, vão se tornando mais frequentes estudos na formação de professores envolvendo o computador e a internet.

Para que exerçam sua prática com êxito, é necessário que os professores dominem os conhecimentos de sua área, conectando-os aos saberes que vivenciam em sala e à formação tecnológica, pois considerada a dinâmica da contemporaneidade, é necessário que os docentes acompanhem o progresso tecnológico.

O letramento digital sob a luz de Bakhtin

A teoria de Bakhtin pode ser um ponto de partida para se pensar o letramento digital. Embora este autor tenha escrito seus textos numa época em que a Internet era algo ainda impensável, seus preceitos podem ser adaptados para melhor compreender essa realidade.

Conforme assinala Bakhtin (1988), a linguagem é um fenômeno eminentemente social, que se processa na e pela interação entre dois ou mais interlocutores e, o que se resta a fazer na Internet é interagir com um outro, certamente num outro nível de corporeidade, mas, via linguagem. Assim, relendo alguns de seus conceitos como: interação verbal, dialogismo, interdiscursividade, polifonia, alteridade, lugar social do interlocutor, autoria, textualidade, gêneros discursivos e apropriando-se deles, pode-se partir para a compreensão responsiva dessa nova realidade: letramento digital.
Para abordar a questão da aprendizagem, ponto fundamental do fazer do professor e importante no seu processo formativo é preciso situá-la a partir da concepção de Vygotsky de desenvolvimento humano como o produto de duas linhas, a natural e a cultural, que se entrelaçam em uma complexa síntese dinâmica.

É a partir do desenvolvimento cultural que se constroem as funções mentais superiores que são tipicamente humanas. É nas relações sociais, via linguagem, que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência, deixando de ser um ser biológico para se transformar em um ser sócio histórico. Todo esse processo de construção das funções mentais superiores acontece a partir de uma ação entre sujeitos (plano interpessoal) que se transforma em uma ação do sujeito (plano intrapessoal) (Vygotsky,1991). Percebe-se assim, como o desenvolvimento é socialmente constituído o que possibilita a compreensão de um sujeito inserido num contexto cultural.

O educador tem uma participação ativa: transmite conhecimentos, experiências acumuladas e presentes em sua cultura, valores, normas de conduta, códigos. O educando interagindo com o educador vai, paulatinamente, internalizando aquilo que é construído nessas relações, não passivamente, mas reconstruindo a partir de seu próprio referencial, de sua singularidade.
A escola ganha uma outra dimensão, que lhe confere uma importância decisiva no desenvolvimento. A escola, numa sociedade letrada, tem como função básica instrumentalizar os alunos para serem usuários competentes da leitura/escrita interagindo com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas.

Embasando-se nos escritos de Oliveira (1996), esse contato sistemático com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção do conhecimento propiciado pela escola, se constitui em um importante fator de desenvolvimento atuando diretamente sobre o desenvolvimento psicológico.

Vygotsky (1991-2001-2001b) afirma que a aprendizagem se realiza sempre em um contexto de interação, através da internalização de instrumentos e signos levando a uma apropriação do conhecimento. Todo esse processo é que promove o desenvolvimento. A aprendizagem é um processo de construção compartilhada, uma construção social. O professor atua nesse processo como um mediador intervindo com o seu trabalho no desenvolvimento potencial do aluno.

Metodologia

Para a investigação do fenômeno em questão, baseou-se no modelo de pesquisa documental, conforme os estudos de Kripka, Scheller e Bonotto (2015), que se propõe a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer de que maneira eles têm sido desenvolvidos. Dessa forma, é aquela em que os dados obtidos são provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno.

Kripka, Scheller e Bonotto (2015) fazem uma distinção entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Embora as duas utilizem documentos, o que as diferencia é a fonte dos documentos, no primeiro caso, denominam-se fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico; no segundo, as fontes são secundárias e alcançam a bibliografia já tornada pública em relação ao tema.

A cultura digital ligada ao ensino

A ausência de êxito em sala de aula se principia nas angústias do professor de Língua Portuguesa sobre como tornar suas aulas significativas, e em como desenvolver estratégias de ensino que, efetivamente, produzam conhecimento linguístico, desmistificando a ideia de que o português é uma disciplina difícil e enfadonha, que não contribui para a formação de alunos leitores e produtores de textos.

O seu ensino é, normalmente, encarado pelos alunos como desnecessário e tedioso, pois se configura como um conteúdo que não possui aplicabilidade em seu cotidiano. Um dos motivos que leva ao aluno a pensar dessa maneira seria a forma como ele é ministrado.

Diante disso, é preciso que as aulas se tornem mais atraentes e o uso das tecnologias está ligado a esse fator. As distâncias geográficas já não são um empecilho. Qualquer indivíduo pode acessar museus, jornais do mundo todo e estar a par das informações que circulam diariamente e, o mais impressionante, em tempo real. Os computadores e *tablets* já fazem parte do cenário de várias escolas. Para tanto, torna-se uma necessidade que os dois lados do processo de construção educacional estejam integrados, professor e aluno necessitam de dividir propósitos educativos semelhantes no que tange à tecnologia.

Cabe ao docente aprender não só a manusear os equipamentos, mas saber a maneira de utilizá-los como metodologia de ensino, conduzindo os alunos na jornada que se inicia. É relevante salientar que a comunicação eletrônica não possui por objetivo anular a interação humana, mas propiciar canais comunicativos mais abrangentes, fazendo com que seu uso didático seja tão amplo quanto às possibilidades da própria internet.

Considerações finais

A constituição do indivíduo é estabelecida por meio das interações que ele realiza com o outro e com o contexto ao qual se insere. Essas relações, em primazia, ocorrem por meio da linguagem. Dito isso, o papel do professor de Língua Portuguesa é oportunizar experiências para que seus alunos se tornem sujeitos críticos, que saibam lidar com as adversidades do cotidiano, posicionando-se de maneira autônoma.

Dessa forma, ao professor de Língua Portuguesa cabe a tarefa de ensinar os seus alunos a utilizar o conhecimento linguístico, inserindo o discente no universo dos textos, ensinando a produzi-los e a interpretá-los, nas plataformas digitais ou não.

É necessário destituir o estigma de que a era digital não está associada ao ensino, ao contrário, é capacitando os profissionais para utilizar essas ferramentas que o ensino se construirá pouco a pouco. A implantação da mídia nas aulas é um fenômeno inevitável, são elas que garantirão aos discentes ampliar os seus horizontes e permiti-los alterar a realidade que os cerca.

Referências

ANTUNES, I. C. **Muito além da gramática:** por um ensino sem pedras no caminho. 1ª Edição. Belo Horizonte: Ed. Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. S. Paulo: Martins Fontes, 1992.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

CUNHA, P. V. **A pesquisa escolar na www:** desafios e possibilidades na formação de professores, 2004 Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

LÉVY, P. **Cibercultura.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, R. P. O ensino de língua portuguesa: aspectos metodológicos e linguísticos. **Educar em Revista**: Curitiba, Educ. rev.no.4, jan./dec, 1985.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 3, p.97-102, set-dez 1996.

RAMAL, A.C. **Educação na cibercultura:** hipertexto, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade:** Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

PIVA JR. D. **Sala de aula digital:** uma introdução à cultura digital para educadores. São Paulo: Saraiva, 2013.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

VISÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE GOIÁS

Mayra Rezende Souza[1]
Evandro Salvador Alves de Oliveira[2]

[1]Bolsista PIBIC – Unifimes, mayraresendedesouza@hotmail.com
[2]Centro Universitário de Mineiros-UNIFIMES, evandro@fimes.edu.br

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
O trabalho docente e as tecnologias digitais de informação e comunicação referem-se ao objeto de estudo desta pesquisa, que apresenta a síntese de um projeto de iniciação científica em andamento. O objetivo é apresentar o entendimento que docentes de um curso de Educação Física de uma instituição em Goiás possuem sobre o trabalho docente no ensino superior. Mais especificamente, pretendeu-se analisar: a visão de mundo que possuem sobre trabalho docente; a frequência que utilizam as tecnologias digitais na sala de aula; como se sentem em relação a esse uso; se os participantes se consideram incluídos ou não no contexto que envolve a cultura midiática; se as tecnologias digitais prejudicam o trabalho docente de alguma maneira; entre outros. A pesquisa possui abordagem qualitativa porque são trabalhados aspectos que permitem compreender subjetividades produzidas pelos sujeitos que atuam nesse contexto. As conclusões apontam que trabalho docente no século 21 tem sido modificado em razão da presença das tecnologias. Ele, o trabalho, é fortemente transformado à medida que as tecnologias digitais penetram os espaços educativos e passam a fazer parte da vida dos profissionais da educação. Constatou-se que a maior parte dos professores preferem viver em um mundo com tecnologias.

Palavras-chave – Trabalho docente. Educação Superior. Tecnologias.

VISIONS ON TEACHING WORK IN A PHYSICAL EDUCATION COURSE IN THE STATE OF GOIÁS

Abstract

Teaching work and digital information and communication technologies refer to the object of study of this research, which presents the synthesis of an ongoing scientific initiation project. The objective is to present the understanding that teachers of a Physical Education course of an institution in Goiás have about teaching work in higher education. More specifically, it was intended to analyze: their worldview about teaching work; how often digital technologies use in the classroom; how they feel about this use; whether participants consider themselves included or not in the context surrounding media culture; if digital technologies harm teaching work in any way; among others. The research has a qualitative approach because it deals with aspects that allow to understand subjectivities produced by the subjects who act in this context. The conclusions show that teaching work in the 21st century has been modified due to the presence of technologies. It, work, is strongly transformed as digital technologies penetrate educational spaces and become part of the life of education professionals. It has been found that most teachers prefer to live in a world with technologies.

Keywords – Teaching work. College education. Technologies.

Introdução e pretensões

O trabalho docente no ensino superior é o objeto de estudo desta investigação e neste texto trazemos discussões que atravessam o desenvolvimento profissional docente de professores que atuam em um curso de Educação Física de uma IES (Instituição de Ensino Superior) do estado de Goiás. Com este trabalho, fruto de um projeto de pesquisa, em nível de iniciação científica, objetivamos conhecer as transformações que ocorrem no exercício da profissão docente, estas advindas a partir das relações que docentes estabelecem no contexto educativo com as tecnologias digitais de informação e comunicação.

O extrato que trazemos aqui é a síntese de um projeto de pesquisa, ainda não finalizada, de natureza qualitativa, que procurou interpretar dados por meio da análise de conteúdo. Para a construção do presente texto recorremos a recortes de entrevistas realizadas com professores universitários do curso de Educação Física da UNIFIMES. Trabalhamos com análise de conteúdo para explorar, organizar e interpretar os dados coletados, em que a teoria de Bardin (1977) é fundamental e bastante considerada.

Temos a pretensão de, por meio deste estudo, ampliar o olhar sobre experiências vivenciadas pelos docentes em suas práticas dentro e fora de aula, ou seja, seu trabalho docente. Compreender como as ferramentas tecnológicas podem auxiliar os docentes em seu trabalho, como as consideram e em que medidas elas contribuem para o trabalho, são dimensões que fazem parte de nossos objetivos. Além disso, pretendemos conhecer as visões que os docentes possuem sobre o crescimento da cultura digital e midiática, isto é, se consideram vivermos tempos denominados de Idade Mídia, com alguns autores denominam.

Questões metodológicas da pesquisa

Apropriamo-nos da teoria de Barreto (2004; 2012) para conceituar trabalho docente, teórica que o entende como atividades que não ocorrem exclusivamente no espaço da sala de aula. O trabalho docente, na perspectiva da autora, extrapola as ações de regência de classe ou de ordem exclusivamente pedagógica, ou seja, não se configura como atividades que acontecem apenas dentro da sala, com estudantes.

A compreensão que pretendemos abordar aqui ocorre para além disso. Entendemos que o trabalho docente diz respeito as atividades que sujeitos produzem com fins e meios para atingir objetivos: planejar, projetar, ensinar, avaliar, entre várias outras ações. Em meio a esse processo que envolve o trabalho docente, que ocorre no tempo e espaço dessas novas fases da sociedade, estão as tecnologias – recursos que aparecem e contribuem com as atividades, processos, dimensões e natureza do trabalho.

Nesta direção, procuramos entender, com este trabalho, como as tecnologias digitais se fazem presentes no trabalho docente de profissionais da educação superior, por meio de perguntas que pudessem direcionar e possibilitar análises críticas sobre essas questões. Para além de entender aspectos relacionados à presença das tecnologias no exercício do trabalho, procuramos compreender, também, se os docentes se sentem incluídos (ou não) no contexto da cultura digital; em que medida a presença das tecnologias contribuem para modificar o trabalho docente; e analisar se os professores percebem uma certa intensificação de seu trabalho. Estamos preocupados em verificar se o docente se sente incluso na denominada Idade Mídia, período atual de convergência midiática capaz de transformar processos de trabalho, inclusive se caracteriza como um tempo que possivelmente contribui para modificações e novas formas de produções de subjetividades.

Desse modo, docentes de um curso de graduação em Educação Física participaram de um estudo, este que, por sua vez, pretende compreender fenômenos que acontecem entre o mundo do trabalho e a cultura digital que atravessa a sociedade, sobretudo os professores. Foram realizadas entrevistas com base em questões elaboradas com intuito de entender alguns aspectos sobre o trabalho docente em interface com as tecnologias digitais. Dentre os treze docentes do curso de educação física, só foi possível realizar as entrevistas com sete professores, devido à disponibilidade dos sujeitos.

Entrevistamos professores que se propuseram a contar suas experiências com a docência, alguns com pouco tempo nesta área da docência, mas que se prontificaram em contribuir com a investigação. As questões que nortearam as entrevistas foram as seguintes:

a) quais são as suas experiências no trabalho docente desenvolvido no ensino superior com relação as tecnologias?

b) a sua visão de mundo, o que você entende por trabalho docente?

c) Com qual frequência você utiliza tecnologias digitais na sala de aula? E como se sente em relação a esse uso?

d) Considerando que Idade Mídia representa uma era (tempo) de convergência mediática e tecnológica que cresce vertiginosamente, pergunto você se considera incluído ou não nesse contexto? Por quais razões e aspectos?

e) Você acredita que as tecnologias digitais prejudicam o trabalho docente de alguma maneira? Por quê?

f) Durante o trabalho docente que realiza, consegue visualizar algum potencial/benefício que as tecnologias podem trazer para a educação?

g) Se você tivesse que optar por um mudo com ou sem tecnologia, qual você escolheria? Por qual razão?

Trabalho docente: discutindo conceitos

O conceito de trabalho docente tem sido utilizado sob múltiplas formas em pesquisas no campo da educação. Ao ler produções teóricas que tratam desse tema constatamos que o conceito de trabalho docente é explorado a partir de diversos pontos de vistas. Autores discutem o trabalho docente a partir de perspectivas que ora se aproximam, ora se distanciam.

O trabalho docente é um componente socioeconômico preponderante no desenvolvimento e aumento da produção do país como visto nos estudos de Ribeiro e Araújo (2018, p. 412). Com base em algumas reflexões sobre o conceito de trabalho docente, podemos pontuar que o trabalho (educação) desenvolvido pelo professor, por meio da mediação do conhecimento, é passado (o conhecimento) de geração para geração como forma de transmitir conteúdos essenciais para a construção do conhecimento e existência humana.

Como o trabalho docente possui ligação muito forte com a profissão docente, ou seja, o professor, destacamos que o trabalho docente não se restringe apenas a uma formação. Ser professor, nesse sentido, vai além. É ser responsável por transmitir para o aluno seu conhecimento de forma prática, pois o aprendizado do aluno também depende da forma de como lhe é ensinado dentro das salas de aula. De acordo com esta questão concordamos com a visão de um dos autores em que nos embasamos:

> O exercício do docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão exige tudo isso além de outras competências próprias. (MASSETTO, 2014, p.11)

Tardif (2000) também colabora com o seguinte ponto:

> Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (p.15)

Trazemos para o texto as compreensões registradas por Massetto e Tardif porque entendemos que a profissão docente permite a produção do trabalho docente. O trabalho, assim como o trabalho docente, é um processo que constitui o ser humano.

Buscamos na literatura conceitos sobre o trabalho docente que tivessem relação com a questão da formação. Bezerra (2013, p. 6), por exemplo, argumenta que o "trabalho docente, então, está situado no espaço da interação, formação e socialização humana, não como produtor de mercadorias vendáveis, mas como processo produtor de conhecimentos socialmente reconhecidos". Ou seja, o trabalho docente não é um produto para ser vendido e sim uma atividade onde os mesmos se dedicam a passar conhecimento a outro ser humano por meio de interações.

Constatamos que os autores citados acima seguem uma linha de pensamento semelhante, reconhecendo a amplitude do trabalho docente. Nogueira e Catanante (2011, p.187) também seguem esse raciocínio, pois compreendem que o professor tem um papel importante na sociedade sendo um mediador do conhecimento, ou seja, têm domínios específicos que atuam como ponte em seu trabalho que faz toda diferença dentro das salas de aula. No entanto, os docentes enfrentam algumas dificuldades em seu trabalho com as cargas horárias que devem ser cumpridas tanto dentro e fora das salas de aulas. Como revelam as pesquisas de Assunção e Oliveira (2009, p.354) as atividades dos docentes se tornam mais complicadas conforme as exigências das instituições passam a ser mais cobradas.

Sobre o exposto também concordamos com o entendimento expresso por Basso (1991, p.5):

> A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Tais análises podem ser compreendidas do seguinte modo: o trabalho docente é uma ponte que transfere conhecimento para uma finalidade específica e os seus ensinos tem impactos positivos na cultura, na sociedade e na economia do país.

Abordaremos, na sequência, o conceito de tecnologia, uma vez discutido brevemente o conceito de trabalho docente. Brito e Purificação (2008, p. 6) tecnologia tem o seguinte entendimento: "tecnologia é a aplicação do conhecimento científico para obter-se um resultado prático". Ou seja, é um avanço científico que teve como intuito trazer praticidade no dia a dia. Já para Kenski (2007, p. 22) "o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas suas formas de uso, suas aplicações". Portanto, entende-se por tecnologia tudo que se inovou ao longo dos anos não se trata apenas de máquinas digitais, a exemplo podemos citar medicamentos, cadeiras, linguagem entre outros.

Para Sampaio e Coutinho (2013, p. 743) enfatizam que a tecnologia tem uma grande participação na educação:

> A tecnologia educativa está a ganhar cada vez mais relevância nas escolas, graças a sua integração não formal conduzida pela sociedade. Já não é possível passar sem comunicações sem fios, televisão, internet etc. Desse modo, os professores têm de se manter atualizados! Os famosos e, não dispensáveis, quadro e giz, já não são suficientes para os alunos do século XXI.

A educação com o passar dos anos sofreu algumas modificações e inovações. Dentre o desenvolvimento, podemos destacar as tecnologias como ferramentas auxiliares do trabalho pedagógico do professor. De acordo com Santos (2011, p. 314) para o uso dessas tecnologias flexíveis deve se ministrar algumas estratégias pedagógicas, pois a tecnologia é uma ferramenta que sem a ação do professor não trará resultados e por serem um ambiente totalmente diferente do trabalho pedagógico. As tecnologias avançaram e ultrapassaram antigas tecnologias como o quadro e giz e passou a se usar dispositivos que mostrem o mais próximo da realidade, como cita Barreto (2004, p. 1183) em seus estudos.

Em síntese, a educação passou e ainda passará por várias mudanças. Vemos que muitos segmentos dela têm tentado acompanhar o crescimento tecnológico emergente na sociedade. A multiplicidade de recurso, de certa maneira, favorece a ampliação das técnicas pedagógicas e do trabalho docente, pois com o passar do tempo temos percebido que os professores diminuíram o uso do quadro e do giz, pois os dispositivos eletrônicos têm sido bastante explorados nesse contexto, como parte dos dados revelam.

O que dizem os dados da entrevista?

Com base nas respostas expressas pelos professores a respeito das perguntas acima, o trabalho docente é bastante desafiador. No entanto, dizem os professores que ele é gratificante, provavelmente por ser um facilitador do conhecimento através de práticas pedagógicas bem elaboradas na pré-aula, em que os mesmos buscam se aperfeiçoarem visando obter uma aula enriquecida de conteúdos. O trabalho docente não é apenas a prática de ensinar, mas de trocas de experiências onde se aprende muito com as discussões e opiniões diferentes, pois o aluno é um ser humano com habilidades e dificuldades diferenciadas que deve ser compreendida pelos professores. Então a docência pode ser definida como pesquisar, ensinar e aprender.

Uma questão levantada pelos professores é que a docência vai além do contato aluno e professor dentro de sala de aula, a carga horária exige muito do professor, pois os mesmos tendem a estar sempre buscando ferramentas para tornarem as aulas mais criativas e prender a atenção do aluno. O número de avaliações que levam para casa é elevado, a carga de reuniões; de projetos de pesquisa/extensão que são submetidos é muito desgastante e toma muito tempo do dia a dia do docente.

Entendemos por meio das respostas concedidas nas entrevistas, que a tecnologia é uma ferramenta muito utilizada pelos docentes ao verificar os principais dispositivos, ferramentas, aplicativos e outros que os professores utilizam em seu trabalho. Identificamos o seguinte ponto: os equipamentos que mais se fazem presentes em suas atividades pedagógicas são datashow, sistema educacional integrado (SEI), aplicativos, Instagram, WhatsApp, Google acadêmico, internet, entre outros recursos.

Os docentes disseram que a frequência utilizada desses recursos depende muito das disciplinas que estão sendo ministradas, que o uso do celular em algumas partes da aula ajuda para responderem alguns questionários aplicados para maior fixação.

Nas respostas constatamos que as tecnologias proporcionam benefícios e algumas vantagens ao trabalho dos professores. Alguns pensam que as tecnologias atuam como potencial de inovação na cultura da era digital, pois facilita a mediação do conhecimento e os processos que envolvem a aprendizagem dos alunos, mas que deve ser utilizada com muita atenção e da maneira adequada, que a tecnologia em si não trará resultados significativos e deve se aliar a pesquisas e práticas pedagógicas.

Os docentes, a maioria deles, se considera incluídos na era denominada Idade Mídia. Muitos consideram migrantes digitais que estão em processo de inclusão, pois viveram muito sem tecnologia e agora com a inovação tiveram que acompanhar o crescimento tecnológico. Eles informam isto por dizer que sabem manusear equipamentos eletrônicos e recursos midiáticos no exercício do trabalho docente, mas que tem muito a aprender ainda. Alguns não se sentem confortáveis em razão das dificuldades/desafios que as tecnologias apresentam, mas reconhecem que necessitam se adequar.

Uma questão que foi levantada que deixaram os docentes bem reflexivos foi a de escolher se optariam por um mundo com ou sem tecnologia, foi dito que o ser humano já não consegue mais viver sem a tecnologia, pois está presente no nosso dia a dia e que não seriam extremistas ao ponto de querer viver sem tecnologia. Isto ocorreu até porque a tecnologia é considerada por eles como algo muito importante na área da saúde, nas inovações de transportes, principalmente por ser um grande aliado da docência; que se fosse possível optaria por diminuir um pouco o uso de aparelhos digitais que ultimamente chega a ser excessivo.

Foi citado também que as mídias socias adoecem as pessoas, que cada dia se compara mais com famosos e se frustram, fazem treinos/dietas mirabolantes que prometem fazer milagres e isso acaba atrapalhando os profissionais de saúde que vendem saúde e não estética. Hoje as informações estão bem mais equivocadas e os alunos não buscam afundo saber se o que leem é de cunho científico, e questionam pontos baseados muitas das vezes em fake News, pois, para eles, cabe ao professor dominar o assunto e mostrar resultados que vem de fontes seguras.

Perguntamos aos docentes “o que consideram sobre as tecnologias na sala de aula”. Os relatos a seguir mostram o entendimento que possuem:

> Professor A: Não posso mensurar com qual frequência, pois em sala de aula ministro algumas disciplinas. Ao depender da disciplina utiliza-se tecnologia toda semana; umas utilizam mais internet e aplicativos do que outras, sempre procuro estar alimentando o sistema e aulas em laboratórios de informática.
>
> Professor B: Trazendo para questão do data show, uso uns 70% nas minhas aulas, mas estou sempre aberta para utilizar outras tecnologias, agora estou pensando em trazer para o ambiente virtual e redes sociais o que discutimos em sala de aula, para colocar aluno para escrever, falar e mostrar esta nova forma que não e só de comunicação, mas uma nova forma que a sociedade está utilizando; até o presidente foi eleito pelas redes sociais, sabemos que ela tem um peso muito grande hoje.
>
> Professor D: A frequência depende muito do conteúdo da disciplina, mas em todas as disciplinas que trabalho tem uma carga horária com práticas desenvolvidas com a tecnologia muito alta até porque as tecnologias facilitam o processo de aprendizagem ela dinamiza a sala de aula, torna a aula lúdica. Ela tem muito a contribuir na aprendizagem então é bom para os professores e alunos. O que não pode é ficar apenas nas tecnologias porque também a gente tem que ter uma relação humanizadas com o aluno então a gente tem que dosar. Tenho um percentual muito alto com as tecnologias.

> Professor E: A utilização dos aparelhos eletrônicos que nós temos como suporte para ministrar as aulas eles são extremamente necessários quando a gente vê que o aluno não consegue entender e poderia ser explicado de uma maneira que não fosse da forma tradicional quadro e canetão e através dessas tecnologias mostrarem em tempo real ou exemplos reais do que está acontecendo e trabalhar além da imaginação do acadêmico.

É possível perceber nos relatos que o uso das tecnologias em salas de aula está cada vez mais frequente, auxiliando os docentes em suas aulas. Isso torna as aulas mais dinamizadas, lúdicas e práticas como foi mencionado pelo professor D. Nota-se nas respostas que os professores têm domínio dos aparelhos tecnológicos e procuram otimizar o máximo de suas aulas através do suporte que recebem destas ferramentas.

A respeito da pergunta “você acredita que as tecnologias digitais prejudicam o trabalho docente de alguma maneira? Por quê? ”, verificamos um certo consenso, como exposto a seguir.

> Professor C: Acredito que prejudica um pouco, pois quando se trás artigos para dentro das salas os alunos estão com dificuldades de ler e interpretá-lo e recorrem a tecnologia, as vezes dificulta o aluno a pegar um livro para procurar ele já recorre à internet o caminho mais fácil.
>
> Professor B: Acho que tudo tem o lado positivo e negativo as mídias sociais elas atrapalham a vida das pessoas do ponto de vista psicológico porque a gente se compara e idealizam a vida das pessoas e ficamos cheios de ansiedade e se comparando. Muitos indivíduos que ficaram famosos e fizeram fortunas vendendo coisas que são grandes falácias que não existe (dietas e treinos milagrosos), isso atrapalha a gente como profissional, pois nós profissionais de educação física não vendemos o corpo e sim saúde.
>
> Professor A: As tecnologias digitais em uma visão geral eu digo que não prejudica, pois se o professor souber utilizar estas ferramentas tem muito a contribuir, no entanto o uso do celular excessivo que acaba vindo para sala de aula pode atrapalhar o trabalho docente, a questão do aluno estar no celular o tempo todo dividindo e tirando a atenção é prejudicial.
>
> Professor D: Eu acredito que as tecnologias não prejudicam, mas a maneira como utilizamos pode prejudicar, a gente esbarra na questão da ética por exemplo o plágio é uma falta de ética, muitas vezes falamos de plágio vamos na internet pegamos alguma coisa e não temos o cuidado de colocar as devidas fontes, então as tecnologias em si não são prejudiciais, mas a intensidade que utilizamos sim.

Os relatos produzidos pelos docentes permitem compreendermos que as tecnologias possivelmente têm um lado negativo. Mas não por serem consideradas como recursos ruins, mas pela forma de uso com as quais os indivíduos com elas interagem e se relacionam. Um exemplo é a utilização inadequada dos celulares em salas de aulas.

O fato de os alunos lerem menos livros, ocasionando em dificuldades que muitos enfrentam para interpretar os artigos, como foi mencionado, permite entendermos que as tecnologias influenciam a compreensão que constroem a respeito do que leem, como aborda Petit (2008, p.10). Como salienta a autora, quando os estudantes não entendem o que o texto propõe recorrem as ferramentas digitais para auxiliá-los. Do ponto de vista psicológico a tecnologia atrapalha devido aos fake News que acontecem nas redes sociais, pois quando prometem resultados que na prática não acontecem eles se frustram. E os profissionais de educação física priorizam a saúde e não estética. Porém, não se pode negar que a cultura brasileira é composta por muitos jovens estudantes que não praticam o ato da leitura de livros.

É bem provável que a população passou a ler menos livros, mas não a ler menos, pois as constantes buscas por informações nas redes sociais, Google, entre outros, tem aumentado significativamente. Pessoas estão lendo a todo momento mensagens em aplicativos como o WhatsApp, messenger, instagram; só que se trata de uma leitura de conteúdos que na maioria não enriquecem os conhecimentos. A praticidade da era digital acomoda o ser humano, pois não se consegue mais realizar uma simples operação de matemática sem o auxílio de uma calculadora. No passado as pessoas mais velhas eram analfabetas, mas sabiam fazer cálculos com facilidade.

Sobre esta questão acima perguntamos aos docentes “se a tecnologia atrapalha os alunos na leitura de livros” e tivemos as seguintes respostas:

> Professor E: Realmente com a tecnologia é mais fácil, mas os livros ainda são clássicos, pode se observar que as melhores referências estão escritas em livros e muitas pessoas realmente deixam de fazer esse tipo de pesquisa, ainda é necessário buscar nos livros mesmo com essas outras opções é preciso folhear as folhas de um livro, olhar uma biblioteca porque nos livros você encontra muita informação e muitos conteúdos de grande valor.
>
> Professor D: Com o avanço da tecnologia acredito que as pessoas leem mais, mas não leem certo. Leem mais coisas popularizadas com pouca relevância no sentido de aprendizado e leituras aleatórias, anteriormente para conversar com alguém ia até a casa da pessoa e conversava pessoalmente diferente de hoje. Agora em a relação a leitura de livros devido o acesso estar bem mais acessível diminuiu muito.
>
> Professor A: Pode ser que os alunos achem mais facilidade, mas acho que a falta de leitura é uma coisa mais ampla essa ausência é mais um habito social que tem mais haver culturalmente; não culpo a tecnologia por isso claro que é mais fácil as pesquisas, mas o hábito da leitura se você não tem fica mais difícil ler. A sociedade do Brasil é uma população de poucos leitores e agora está cada dia mais visível, então não é só a tecnologia que influência neste sentido.

Por meio das narrativas dos docentes é possível perceber que o crescimento tecnológico de certa forma impactou no aspecto da leitura em livros físicos, pois entendemos que os livros são essenciais para a busca de conhecimentos. No entanto, como analisamos na resposta do professor A, o nível de leitores no Brasil é fraco e as tecnologias não vieram para tomar este espaço, afinal os livros ainda são referências no mundo todo.

Em contraponto, não se pode negar que as tecnologias acabam ocupando a maioria do tempo das pessoas e alguns utilizam como desculpa os ritmos acelerados de trabalho do dia a dia, mas não há desculpa para não ler. Afinal, existem várias plataformas digitais que disponibilizam e-books e livros que facilitam a leitura.

Procuramos apresentar neste artigo os resultados de apenas algumas questões aplicadas na entrevista. Os demais dados serão trabalhos na apresentação do resultado final da investigação.

Considerações

O trabalho docente do século 21 é bem diferente do século passado. Ele tem sido fortemente transformado à medida que as tecnologias digitais penetram os espaços educativos e passam a fazer parte da vida dos profissionais da educação. A maioria dos professores preferem viver em um mundo com tecnologia. Isto ocorre em razão da agilidade e facilidade de acesso para obter informação e otimizar processos de trabalho.

A tecnologia tem pontos negativos na visão docente, porém proporciona vários benefícios para a sociedade. Podemos citar a inovação dos aparelhos na área da saúde, nos transportes, a facilidade de se comunicar com pessoas distantes e o grande potencial que vem demonstrando na educação. Tais ferramentas auxiliam os docentes em suas aulas, prendendo a atenção dos alunos devido a sua forma dinâmica e de fácil acesso. A frequência com que os docentes utilizam as tecnologias é grande e depende muito das disciplinas que ministram no âmbito da universidade.

A leitura em livros é um hábito que o indivíduo adquiri com base na cultura que o constitui, ou seja, o influencia. Entendemos que com o avanço da tecnologia as pessoas leem mais, porém não em livros físicos, como ocorria muito comumente há alguns anos atrás, onde as pesquisas só eram possíveis por meio de bibliotecas.

O trabalho docente é desafiador para os professores, pois esses sujeitos são considerados mediadores do conhecimento e procuram sempre melhorar a qualidade da aula, ultrapassando assim a carga horária para a preparação dos conteúdos. Entende-se que o trabalho docente se trata de uma dimensão bastante peculiar, instigante e dinâmica. O conceito que o envolve é bastante múltiplo. E as relações que os docentes possuem com as tecnologias nesse contexto de cultura virtual são aspectos que acabam por modificar suas formas de produzir trabalho, de trabalhar com o ensino e, consequentemente, com a construção do conhecimento.

Referência

ASSUNÇÃO, A. Á; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde do professor. **Educ. Soc**., Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, R. G. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out.dez. 2012.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004.

BASSO, I. S. Significado e trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, vol. 19, n. 44, p.5 Apr. 1998

BEZERRA, D. D. D. S. **Trabalho docente**: elementos, concepções e tensões. VEDIPE, Goiânia, 2013

BRITO, G.C; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias, um re-pensar**. 2. ed. Ver, atual e ampl. Curitiba: Ibpex 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas- SP, Papirus 3° edição. p.15-26, 2007.

MASSETO, Marcos. Tarcísio. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. Editora Papirus, São Paulo, 2014.

NOGUEIRA, A.L.H; CATANANTE, I. T. **Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas:** considerações para o ensino fundamental de nove anos. Educação e Pesquisa. São Paulo. v.37, n.1,220, p. 175-190.jan/abr.2011.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. São Paulo: editora 34, 2008, p.10.

RIBEIRO, A. C.; ARAÚJO, R. B. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 407-424, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa, acesso em 30-07-2019

SAMPAIO, P. A.; COUTINHO, C. Quadros interativos na educação: uma avaliação das pesquisas da área. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 741-756, jul./set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 15 set. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000300012.

SANTOS, G. L. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 307- 320, mai/ago. 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13 p. 15 jan/fev/mar/abr. 2000.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

AS POSSIBILIDADES MATEMÁTICAS DOS JOGOS COMERCIAIS ENQUANTO FERRAMENTAS DIDÁTICAS

João Marcos Vieira Moreira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, joaomarcosvieiramoreira@gmail.com

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
Em meio à uma sociedade imersa nas tecnologias digitais e com a crescente popularização dos jogos, é interessante atentar-se à integração das tecnologias nas práticas educacionais, discutindo e investigando quanto ao papel dos jogos no ambiente escolar. Com isso, este trabalho analisa aspectos didáticos dos jogos digitais comerciais e pondera quanto a matemática presente em dois grandes jogos: Dota 2 e Fortnite. Observando o universo ficcional desses jogos, percebe-se uma gama de possibilidades, discussões e problemáticas significativas, que operam com questões capazes de tangenciar aspectos relevantes para o jogador, seja em sua tomada de decisões ou na otimização de movimentos. Além disso, a partir das afirmações de Huizinga (2017) e Grando (2000), discute-se questões relativas à aplicação dos jogos em sala de aula, uma vez que eles são dotados de características fundamentais que devem ser respeitadas. Por fim, destaca-se que os jogos digitais, com seus universos ficcionais únicos, fazem-nos facear uma nova realidade, onde problemáticas que seriam sem importância no mundo real, tornam-se significativas e dignas de problematizações para os jogadores. Dessa forma, o mundo virtual oferece-nos uma gama de possibilidades e novos contextos à serem explorados.

Palavras-chave – Jogos comerciais; Matemática; Problemas.

THE MATHEMATICAL POSSIBILITIES OF COMMERCIAL GAMES AS TEACHING TOOLS

Abstract
In the midst of a society immersed in digital technologies and considering the increasing popularization of games, it is interesting to pay attention to the integration of technologies in educational practices, discussing and investigating the role of games in the school environment. With this, this work analyzes didactic aspects of the commercial digital games and ponders on the mathematics present in two great games: Dota 2 and Fortnite. Observing the fictional universe of these games, we can see a range of possibilities, discussions and significant problems, which operate with issues capable of tangent aspects relevant to the player, whether in their decision making or movement optimization. Moreover, from the statements of Huizinga (2017) and Grando (2000), we discuss issues related to the application of games in the classroom, since they are endowed with fundamental characteristics that must be respected. Finally, it is noteworthy that digital games, with their unique fictional universes, make us face a new reality, where problems that would be unimportant in the real world, become significant and worthy of problems for players. In this way, the virtual world offers us a range of possibilities and new contexts to explore.

Keywords – Commercial games; Mathematics; Problems.

Texto/proposta

Esse presente trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento referente à integração das tecnologias digitais no âmbito escolar, mais especificamente ao uso dos jogos no contexto educacional. Portanto, esse trabalho tem o escopo de evidenciar as possibilidades matemáticas que podem ser trabalhadas a partir de jogos digitais comerciais, de modo que corroborem para o processo de ensino e aprendizado do aluno. Destaco que o ambiente social se encontra imerso em uma esfera digital, que se intensifica com o passar dos anos, porém o cenário educacional não acompanha com a mesma velocidade este desenvolvimento.

Um importante aporte teórico para iniciar a discussão é Chevallard (1991), uma vez que o autor fomenta a necessidade de integração do campo social e do cenário educacional, destacando, inclusive, a influência do meio social para a organização do espaço escolar. Além disso, o autor também afirma que a escola não se situa em um terreno fora do entorno social, os conteúdos ministrados em sala de aula são regulados pela necessidade social.

Para além disso, a linguagem digital apresenta-se como idioma materno para os discentes, afinal, como descrito por Prensky (2001), os jovens que nasceram na era digital são considerados **Nativos digitais**, fazendo-os detentores da fluência digital. Em contrapartida, as pessoas que nasceram antes do estabelecimento da era digital são os **Imigrantes digitais**, sendo estes capazes de fazer uso da linguagem digital, porém, diferentemente dos nativos digitais, estes carregam um “sotaque”. Dessa forma, percebe-se a forte presença dos jogos na vida dos nativos digitais.

> Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2001, p.1)

Destaco que utilizar as tecnologias digitais vai muito além de fazê-las atuar num papel secundário, protagoniza-las, tal qual aparecem na sociedade é o verdadeiro desafio. Observando o crescente digital e a popularidade dos jogos no meio estudantil, é pertinente traçar discussões relativas ao uso dos jogos digitais como ferramentas didáticas.

Dessa forma, perpassando pelas afirmações de Huizinga (2017), nota-se que o jogo se caracteriza como um fenômeno cultural, e não apenas como uma atividade recreativa, aposta à seriedade. O autor apresenta a antagonização do jogo à seriedade como uma premissa falsa, citando o xadrez como um jogo dotado de seriedade.

> Em nossa maneira de pensar, o jogo é diametralmente oposto à seriedade. À primeira vista, esta oposição parece tão irredutível a outras categorias como o próprio conceito de jogo. Todavia, caso o examinemos mais de perto, verificaremos que o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável. É licito dizer que o jogo é a não-seriedade, mas esta afirmação, além do fato de nada nos dizer quanto às características do jogo, é extremamente fácil de refutar. Caso pretendamos passar de "o jogo é a não-seriedade" para o "o jogo não é sério", imediatamente o contraste tornar-se-á impossível, pois certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias. (HUIZINGA, 2017, p.8)

Outro autor que vai ao encontro dessas afirmações é Mackay (2001), que comenta sobre a gênese dos jogos de interpretação de papéis[3]. Segundo o autor, jogos de estilo RPG surgem como proposta de treinamento militar das forças prússicas, que se valiam do lúdico como forma de análise estratégica e a tomada de decisões frente à problemáticas de guerra.

Analisando o discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se a sugestão de integração entre as práticas pedagógicas e as tecnologias digitais, sendo que esta é uma preocupação recorrente durante o documento oficial. Destaco a habilidade EM13MAT203[4] que salienta a utilização de jogos, sendo estes digitais ou não, para a aplicação de conceitos matemáticos, comungando, dessa forma, com a proposta deste trabalho.

> (EM13MAT203) Planejar e executar ações envolvendo a criação e a utilização de aplicativos, jogos (digitais ou não), planilhas para o controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros compostos, dentre outros, para aplicar conceitos matemáticos e tomar decisões. (BRASIL, 2017, p. 526)

Portanto, é notável que o jogo não se opõe à ambientes dotados de seriedade, permitindo estender essa conclusão aos jogos digitais, corroborando, desta forma, para a hipótese de utilizá-los como ferramenta didática. No âmbito dos jogos digitais direcionados à educação, Paula (2015) categoriza-os em três tipos a partir de suas abordagens:

- Jogos Digitais com fins educacionais;
- Jogos Comerciais na educação;
- Criação de jogos digitais pelos educandos;

[3] Tradução de Role Playing Game, jogos que, abreviadamente, são chamados de RPG.
[4] Codificação utilizada pela Base Nacional Comum Curricular.

Os jogos comerciais seriam aqueles produzidos pelas grandes empresas e utilizados dentro do universo educacional. Paula (2015, p.123), citando Egenfeldt-Nielsen; Smith; Tosca (2008) destaca o quão poderosa essa abordagem é, desde que aplicada com cuidado.

> Essa abordagem pode ser extremamente poderosa, pois esses jogos possuem um alto potencial de engajamento em relação aos estudantes. No entanto, a grande dificuldade está em fazer com que este alto engajamento propicie e favoreça uma experiência de aprendizagem, já que o jogo, originalmente, não apresenta objetivos de aprendizagem (seu fim é puramente o entretenimento). Dessa forma, cabe aos professores e facilitadores direcionarem estas experiências para extrair, de jogos comerciais, possibilidades educacionais.

Na dissertação de Paula (2015), o autor discorre sobre as três abordagens, entretanto, vista a natureza deste artigo, focar-me-ei em uma investigação relativa à matemática de alguns jogos comerciais, resguardando características que devem ser preservadas em atividades que fazem uso destes no contexto educacional, sendo estas descritas posteriormente na metodologia deste artigo.

Em primeira instância, evidenciarei a matemática presente em alguns jogos populares, e, além disso, traçarei pequenas abordagens que podem ser realizadas para os conteúdos matemáticos identificados. Iniciarei essa discussão com um estilo de jogo que muita popularidade os **Multiplayer Online Battle Arena[5] (MOBA)**.

Esse gênero de jogo eletrônico é conhecido principalmente por dois grandes títulos: Dota 2 e League of Legends (LoL). As análises que farei são relativas ao mundo de Dota 2, entretanto ambos os jogos possuem semelhanças notáveis, portanto, basta realizar um trabalho análogo àquele descrito no discorrer deste texto para utilizar o universo ficcional de League of Legends como base de análise.

Dota 2

O universo ficcional de Dota 2 resume-se no conflito eterno entre duas equipes: os Iluminados e os Temidos. Cada equipe conta com 5 heróis que são selecionados por um jogador, sendo que este pode optar por um (1) dentre os cento e dezessete (117) personagens, sendo que cada um possui habilidades e características únicas. O objetivo do jogo é destruir o núcleo central da base adversária, porém, para tanto, é necessário estabelecer o domínio do mapa, destruindo outras construções inimigas que existem no mapa.

O jogo se desenvolve com o decorrer das batalhas, possuindo um forte sistema econômico, que, em linhas gerais, centra-se nos conflitos oriundos da disputa. Recompensas em ouro são distribuídas ao jogador que elimina um adversário. Vale ressaltar que, quando um jogador é derrotado, logo é revivido, o combate só tem fim quando o núcleo da base inimiga é destruído. A recompensa por abater inimigos provém de pequenas criaturas (*creeps*) da equipe inimiga ou de heróis adversários, sendo estes últimos controlados por outros jogadores. Abater heróis inimigos fornece uma quantidade muito maior de ouro, do que abater as pequenas tropas de criaturas, além disso, a ausência de um herói viabilizar o avanço da equipe inimiga, de forma que esta exerça a dominação do espaço.

[5] Literalmente traduzido para Arena de batalha multijogador online.

A recompensa em ouro não possui uma quantidade fixa, ficando à mercê das condições à qual o adversário se encontra. Caso o herói inimigo seja poderoso e possua destaques dentro da partida, então derrota-lo fornecerá uma grande quantidade de ouro, sendo que esse montante é menor, caso o herói adversário não esteja tendo tanto impacto na partida.

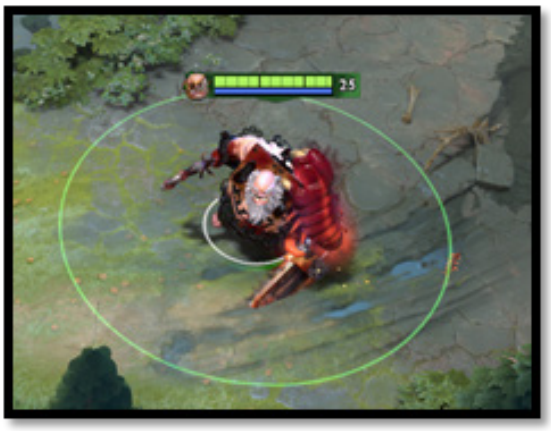
A economia de uma equipe é vital no desenvolvimento do conflito, afinal, o ouro é a única moeda de troca do jogo, sendo que surge a partir dela a possibilidade de comprar e evoluir os itens do personagem, tornando-o progressivamente, mais formidável nos combates. Atualmente o jogo conta com mais de 150 itens, sendo que cada um possui uma mecânica única.

Além dos heróis e das criaturas de cada equipe, existem também criaturas neutras, que coexistem no espaço do jogo, vivendo na selva do mapa. Essas unidades não se envolvem nos conflitos entre os Iluminados e os Temidos, atacando somente quando provocadas, porém, caso sejam derrotadas, elas fornecem ouro àquele que a abateu.

Com um universo ficcional tão grandioso, repleto de tantos personagens e itens únicos, é inviável analisar toda obra sob uma lente didática, portanto, farei alguns recortes que podem se estender aos demais personagens.

Uma mecânica fortemente presente em Dota 2, e intimamente ligada à matemática é o raio. Toda habilidade possui um raio de extensão, um espaço circular que determina a área que a habilidade é capaz de cobrir. Essa mecânica é um excelente viés para trabalhar questões relativas à conceituação inicial de uma circunferência.

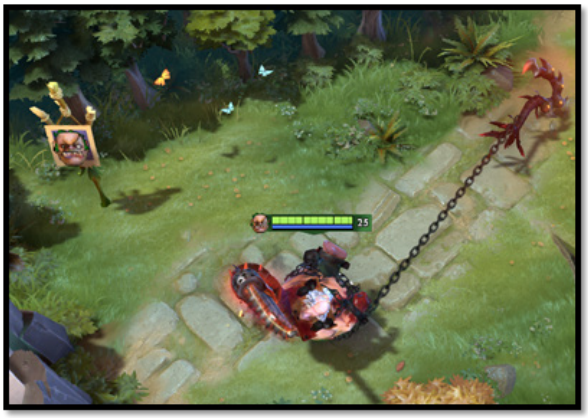
Figura 1 – Raio da habilidade



Fonte: O autor (2019)

Essa conceituação inicial pode ser trabalhada a partir de diversos golpes e habilidades dos heróis, o Pudge (personagem ilustrado acima) tem a habilidade de puxar tropas para perto de si, sejam estas aliadas ou inimigas. O personagem faz isso jogando um gancho no seu alvo e puxando-o para si. Dessa forma, conforme ilustrado pela figura 2, Pudge se torna o centro da circunferência e o raio de alcance da habilidade resume-se na distância percorrida pelo gancho.

Figura 2 – Habilidade: Gancho de Carne



Fonte: O autor (2019)

Além de questões relativas à circunferência, vale destacar o forte teor percentual existente no jogo, seja para dano crítico, evasão de golpes e maldições. Portanto, pode-se problematizar grande parte do universo ficcional, explorando diversas questões, entretanto, é importante precaver-se para não criar problematizações vazias, que centram-se em questionamentos e investigações que distanciam demasiadamente do que acontece enquanto se joga.

É necessário que a análise, os questionamentos e a investigação sejam sutis, por exemplo, observando a Habilidade: Gancho de Carne do Pudge, pode parecer oportuno elaborar uma questão de modo a problematizar e criar situações para qual o jogador deve analisar e descobrir o raio da habilidade em determinado contexto, mas, qual o sentido disso? Particularmente considero uma problematização rasa, superficial e distante da realidade do jogador, uma vez que, enquanto joga, essa questão não existe para o jogador, por isso acredito que discutir conceitos iniciais, neste caso relativo à circunferência, seja uma discussão mais pertinente.

A porcentagem, descrita anteriormente, faz-se presente em diversos itens e habilidades, portanto farei com que a análise recaia sobre um item específico: **Daedalus**.

Figura 3 – Daedalus

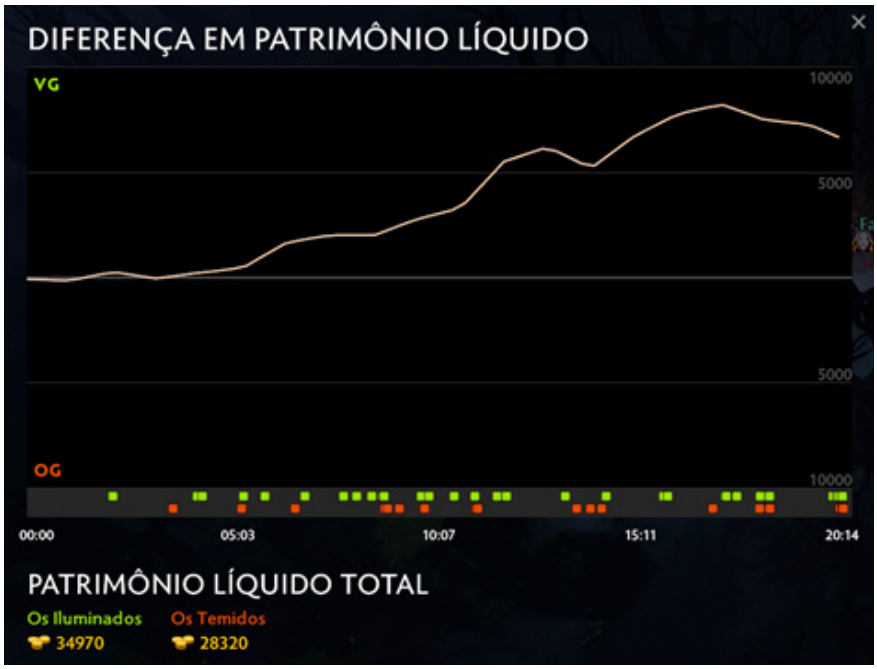
Fonte: O autor (2019)

A besta balística de incremento ao dano crítico é um item excelente item para compreender a extensão e grandiosidade do efeito crítico, bem como seu alto índice percentual, que diferentemente da problemática anterior, promove grandes impactos durante o jogo. Como um item caro, Deadulus deve ser comprada analisando o cenário em que o jogador se encontra, portanto, essa sim é uma análise cabível e dotada de significado.

A margem para discussão centra-se no dano base do herói e no incremento percentual fornecido pelo item, com isso a análise recai sobre o impacto de Daedulus na disputa e na construção do herói. Outras questões estatísticas podem ser trabalhadas com a probabilidade de dano crítico, novamente fomentando a conceituação inicial, exemplificando em termos práticos essas questões.

A questão econômica do jogo também pode ser analisada, representada e compreendida através de gráficos que indicam a diferença do patrimônio líquido entre as equipes, conforme apresentado pela figura abaixo.

Figura 4 – Gráfico da diferença entre o patrimônio líquido entre duas equipes (VG e OG)



Fonte: Valve (2019)

Com o gráfico de patrimônio líquido é possível discutir questões relativas à matemática financeira e também à interpretação gráfica, trabalhando, inclusive, uma análise concomitante entre os dois conteúdos. Além do gráfico da diferença do patrimônio líquido, também gera-se outro referente à diferença da experiência obtida pelas duas equipes, porém a análise é análoga ao gráfico anterior.

Para além das análises referentes à matemática presente nas mecânicas de um jogo digital, sendo estes pertinentes à conceituação inicial dos conteúdos, outros jogos fornecem problemáticas que, através da modelagem matemática, torna-se possível otimizar o jogo do usuário. Afim de exemplificar a otimização, colocarei sob a lente didático o Fortnite, um jogo com grande popularidade no estilo Battle Royale.

Esse gênero de jogo eletrônico ganhou muita popularidade, sendo detentor de títulos famosos e com alto índice de jogadores como *Playerunknown's Battlegrounds* (PUBG), *Fortnite* e *Free Fire*. Jogos nesse estilo unem mecânicas referentes à exploração, sobrevivência e coleta de recursos. Em suma, reúne-se uma grande quantidade de jogadores, confinados em um mapa fechado para que estes se enfrentem de forma que reste um único vencedor. Inicialmente os jogadores se espalham pelo mapa e procuram por recursos que estão distribuídos aleatoriamente pelo jogo. Esses recursos tem o principal objetivo de auxiliar no combate, portanto, os itens podem ser de natureza médica, alimentar e também de combate.

Os jogadores devem procurar pelos itens, evitando ser abatido nos embates e derrotando os adversários, de modo que seja o último sobrevivente. Com intuito de estimular o combate, o jogo reduz periodicamente o espaço disponível, forçando o encontro de jogadores (e consequentemente o combate) para que, no fim, reste apenas um vencedor.

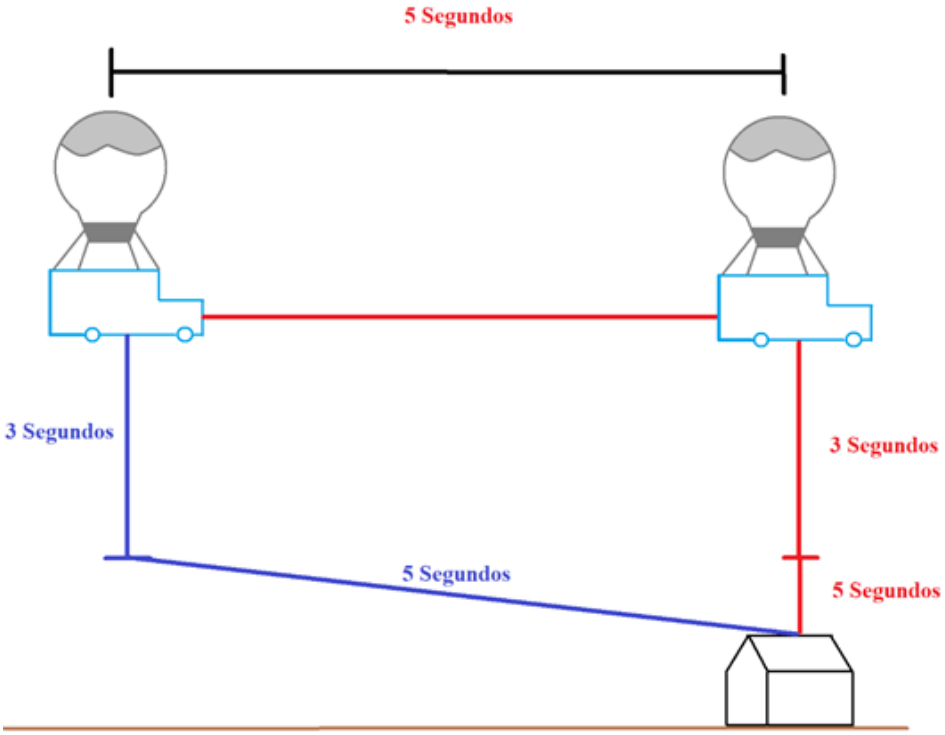
Falando especificamente do Fortnite, há uma análise matemática muito interessante capaz de otimizar o começo de partida para qualquer jogador. Veja bem, no momento inicial, os jogadores devem se distribuir pelo mapa, saltando de uma aeronave e aterrissando no espaço de combate. O tempo gasto para aterrissar é fundamental, pois, aquele que primeiro toca o chão recebe a vantagem de coletar recursos para o combate.

Diversas foram as discussões sobre o melhor método de aterrissagem em Fortnite, entretanto, um usuário do YouTube, Eddie, mais conhecido como Magic Monk, realizou uma modelagem matemática do salto à aterrissagem de um personagem dentro do jogo. O youtuber[6], a partir do vídeo *Why maths is useful in Fortnite – Get your weapon before others!![7],* é um excelente demonstrativo de qual o melhor tipo de aterrissagem dentro do jogo, ou seja, qual a forma mais rápida de atingir o solo para iniciar a busca e coleta de recursos antes dos demais competidores Duas eram as possibilidades de aterrissagem, a primeira consiste em um salto vertical, realizado no exato momento em que seu alvo estivesse abaixo da aeronave, seguindo diretamente para baixo e finalmente, aterrissando. O segundo método consiste em saltar antes do alvo, criando um vetor horizontal junto ao vertical, direcionando-se para o ponto desejado.

Destaco que, atingindo determinada altura do solo, o paraquedas aciona automaticamente, sendo este muito devagar e reduzindo drasticamente a velocidade de queda do jogador. Para determinar o melhor método, Eddie organizou um modelo que unisse ambas as possibilidades, sendo essa organização representada pela figura 5.

[6] Pessoa que se dedica à produção de vídeos para a plataforma do YouTube
[7] Tradução: Porque a matemática é útil no Fortnite – Pegue suas armas antes dos outros!!

Figura 5 – Modelo de representação do tempo de aterrissagem



Fonte: Magic Monk (Adaptado). Disponível em: <https://youtu.be/lU7dTWAcUYg> (2019)

O primeiro método, representado pela cor vermelha, envolve esperar a aeronave sobrevoar o alvo desejado, que, na situação exemplo gasta um tempo de 5 segundos. Quando isso acontecer, o jogador salta verticalmente, com um vetor unidirecional, apontando diretamente para baixo. Essa queda livre dura 3 segundos até o jogador atingir a altura para a abertura do paraquedas. Com o equipamento funcionando, gasta-se 5 segundos para aterrissar na casa, portanto, o primeiro método gasta um tempo total de 13 segundos.

O segundo método, representado pela cor azul escuro, resume-se em saltar antes do ponto de aterrissagem, caindo verticalmente para baixo até que o paraquedas se abra, essa ação aproveita a alta velocidade da queda livre e iguala-se ao método anterior, gastando 3 segundos. Uma vez aberto o paraquedas, o jogador direciona-se para a casa, movendo-se horizontalmente, enquanto a gravidade exerce a força para baixo.

Como a velocidade do ônibus é igual à do jogador com o paraquedas aberto, conclui-se que o tempo gasto seria de 5 segundos. Portanto, o segundo método de aterrissagem é o mais efetivo, pois gasta-se no total 8 segundos para atingir o alvo.

A análise referente a otimização da performance do jogador, realizada através da modelagem matemática é pertinente, uma vez que trabalha com um problema significativo ao jogador, já que lida com questões que impactam no cenário competitivo, do universo ficcional do jogo.

Com isso, encerro a análise referente à matemática de alguns jogos comerciais, destacando que, sob uma lente didática, diversos são os jogos que apresentam forte teor matemático, é necessário apenas, analisar com cuidado.

Metodologia

Como descrito anteriormente por Egenfeldt-Nielsen; Smith; Tosca (2008, *apud* Paula, 2015, p. 123), há um grande desafio em utilizar jogos comerciais como ferramenta didática, uma vez que é necessário direcionar a atividade para um contexto de aprendizado, desterritorializar o jogo do campo do entretenimento, reterritorializando-o no campo da educação.

Esse processo também deve respeitar princípios fundamentais do jogo, respeitando as características fundamentais do jogo, descritas por Huizinga (2017) como a liberdade, a fantasia, a limitação, a ordem e a incerteza. Para o autor, qualquer violação dessas características é um atentado à natureza do jogo, fazendo com que a atividade se estabeleça de forma ilusória, sendo uma simples imitação do jogo.

Portanto, utilizar o jogo em sala de aula, demanda cuidado e respeito à essência da atividade. Criar problemáticas que fogem da ordem do jogo, ou que ultrapassam os limites do mesmo, acabam descaracterizando o jogo. Além disso, a fantasia do jogo é uma característica fundamental, pois tentar aplicar leis do universo real ao mundo ficcional também pode ser uma armadilha, uma vez que é necessário realizar a separação da fantasia e do realismo.

A proposta deste trabalho é realizar análises sobre a matemática envolvida no jogo, que as vezes se apresenta sutil, como o dano crítico ou a economia envolvida. Além disso, analisar o cenário competitivo dos *e-sports*[8] assemelha-se às análises que recaem em competições reais, para traçar favoritos e possíveis vencedores, uma vez que trabalha com gráficos e questões de rendimento dentro da partida.

Outra atividade interessante é criar modelos matemáticos que instiguem e trabalhem com questões de otimização do jogador no cenário competitivo. A modelagem matemática feita por Eddie é muito oportuna e àqueles que jogam Fortnite, com certeza se interessam por essa análise, uma vez que impacta diretamente no jogo digital.

Reitero o cuidado com a criação de problemáticas que se distanciam muito da proposta do jogo, uma vez que perdem o significado para o aluno, transformando-se, conforme Paula (2015, p.80) ao citar Klopfer, a partir de Jenkins, em meras digitalizações de exercícios com solução mecânica.

Utilizar como pretexto a mera motivação para utilizar o jogo em sala de aula, faz com que seja atribuído um caráter aleatório ao jogo, onde os discentes não compreendem como o jogo apresenta-se como ferramenta didática. O uso do jogo pelo jogo não é satisfatório. “É importante que, para o professor, o objetivo e a ação em si a serem desencadeados pelo jogo, estejam bastante claros e tenham sido amplamente discutidos e delineados com seus colegas de trabalho, garantindo um trabalho interdisciplinar. (GRANDO, 2000, p.36)

Além disso, qual seria a diferença de criar problemáticas que fogem da realidade do jogo e criar problemáticas que fogem da realidade?

[8] Esportes eletrônicos

Portanto, o jogo deve ser protagonista, o principal pilar de desenvolvimento e problematização, porém, para isso, é necessário que o docente, responsável pela sistematização do conteúdo, seja capaz de compreender a verdadeira extensão e potencialidade do jogo, tornando-se um conhecedor do universo problematizado, no caso, o ambiente ficcional.

Utilizar o jogo em sala de aula é uma atividade que exige muito cuidado e atenção, portanto, exponho de modo sintetizado, um quadro de Grando (2000), que apresenta as principais vantagens e desvantagens do uso didático do jogo.

Quadro 1 – Vantagens e desvantagens no uso dos jogos como ferramentas didáticas

VANTAGENS	DESVANTAGENS
- **fixação de conceitos** já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; - **introdução e desenvolvimento de conceitos** de difícil compreensão; - desenvolvimento de **estratégias de resolução de problemas** (desafio dos jogos); - aprender a **tomar decisões** e saber **avaliá-las**; - **significação** para conceitos aparentemente incompreensíveis; - propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (**interdisciplinaridade**); - o jogo requer a **participação ativa do aluno** na **construção** do seu próprio **conhecimento**; - o jogo favorece a **socialização** entre os alunos e a conscientização do **trabalho em equipe**; - a utilização dos jogos é um fator de **motivação** para os alunos; - dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da **criatividade**, de **senso crítico**, da **participação**, da **competição** "sadia", da **observação**, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do **prazer em aprender**; - as atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis; - as atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos.	- quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um **caráter puramente aleatório**, tornando-se um **"apêndice" em sala de aula**. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, **sem saber porque jogam**; - o **tempo gasto** com as atividades de jogo em sala de aula **é maior** e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo; - as **falsas concepções** de que se devem **ensinar todos os conceitos através de jogos**. Então as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno; - a **perda da "ludicidade" do jogo** pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo; - a **coerção do professor**, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, **destruindo a voluntariedade** pertencente à natureza do jogo; - a dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.

Fonte: Grando (2000, p. 35)

Primeiramente destaco **o tempo gasto**, afinal, este será consideravelmente maior, pois não há motivos que me levem a crer que, em uma sala de aula, todos compreendam uma problemática que tangenciem um universo ficcional de um jogo. É necessário familiarizar os alunos com o universo ficcional a, para então promover uma problemática que tenha sentido a classe. Alguns problemas que, fora da fantasia do jogo, parecem absurdos, tornam-se relevantes *in-game*[9]*, isso promove uma nova extensão, um novo universo de problemáticas relevantes e significativas surge, dando espaço à criação de questionamentos que não tangenciam a vida pessoal do aluno no mundo real.*

É importante que o professor não destrua a experiência dos jogadores, forçando-os à tomar decisões e, consequentemente contaminando a experiência. Toda construção do aluno é positiva, uma vez que isso preserva a liberdade inerente ao jogo.

Por fim, destaco que os jogos não são um recurso absoluto e definitivo, longe disso, é uma falsa premissa acreditar que, a partir dos jogos digitais, torna-se possível ensinar todo e qualquer conteúdo em sala de aula. Como descrito por Grando (2000), essa convicção impregna a sala de aula com inúmeros jogos, tornando-a um “verdadeiro cassino”.

Conclusões

Primeiramente, pontuo que tive poucas oportunidades de utilizar o universo ficcional de um jogo eletrônico como pilar central para o desenvolvimento de questões matemáticas, portanto, as conclusões que apresento, são parciais. Destaco que o universo ficcional de um jogo é um grande fomento à criação de problemáticas que, no mundo real, distanciam-se demasiadamente do universo de signos do aluno. Entretanto, a partir do momento que este tem contato com uma nova realidade, fantasiosa e totalmente diferente do mundo em que se vive, torna-se possível problematizar questões diversas que agora tem significado, se observada dentro do seu universo fantasioso.

Análogo à criação de problemas reais, a problematização de questões relativas ao universo ficcional deve ater-se à realidade daquela fantasia. Por exemplo, faz sentido para um jogador de Dota 2 calcular a velocidade do gancho do Pudge?

A noção da velocidade internaliza-se à medida que o jogador **experimenta** o jogo, portanto são vazias as questões que dão gênese à pensamentos que jamais ocorrem àqueles que jogam. Com tantos universos e com tantas otimizações que podem ser feitas, a matemática pode achar um novo campo de significação dentro dos jogos digitais, fazendo-os verdadeiramente uma ferramenta de fomento ao processo de ensino-aprendizagem.

O universo social, repleto de mídias digitais, deve ser conectado ao ambiente educacional, conforme descrito pela BNCC, que aponta a necessidade de atividades investigativas ligadas à softwares dinâmicos.

> Atividades investigativas com softwares dinâmicos que inter-relacionem movimento e posição podem também promover o desenvolvimento dessas ideias, importantes em cartografa e na movimentação diária do cidadão comum. Por vivermos em um mundo conectado com celulares às mãos, aparelhos de geolocalização, TVs a cabo, câmeras de vigilância etc., o estudo do movimento e posição tem muitas finalidades em diversas áreas. (BRASIL, 2017, p. 521)

[9] Dentro do jogo.

Portanto, a linguagem digital pode ser um excelente viés de comunicação e conexão entre o ambiente educacional e os jovens, que se apresentam cada vez mais imersos e interessados no entretenimento virtual. Problemáticas que envolvem o cenário competitivo de um jogo digital, abordando questões que perpassam por uma análise matemática, pode, além de criar interesse nos discentes, atribuir significado à problematização e ao conteúdo matemático envolvido.

> A aplicação dos aprendizados em contextos diferentes daqueles em que foram adquiridos exige muito mais que a simples decoração ou a solução mecânica de exercícios: domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio, capacidade de análise e abstração. Essas capacidades são necessárias em todas as áreas de estudo, mas a falta delas, em Matemática, chama a atenção. (MICOTTI, 1999, p, 154)

Por fim, saliento minha crença que, dessa forma, distanciamo-nos da matemática decorada e contemplamos um universo mais envolvido com a compreensão, análise e abstração dos conteúdos matemáticos. Conforme dito por Micotti (1999), a matemática tem uma aparição tímida nas variadas esferas de problematizações, sendo que essa a resolução de problemas é uma excelente forma de manifestação do domínio do conteúdo e dos conceitos, uma vez que desterritorializa o aluno e reterritorializa-o em um novo espaço de problemas a serem solucionados.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Editora Aique, Argentina, 1991.

GRANDO, R.C.O **Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula.** 2000. 239f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. 256 p.

MICOTTI, M. C. de O. O ensino e as propostas pedagógicas. In: **Pesquisa em educação matemática:** concepções e perspectivas / organizadora Maria Aparecida Viggiani Bicudo. – São Paulo: Editora UNESP, 1999

PAULA, B. H. de. **Jogos digitais como artefatos pedagógicos: o desenvolvimento de jogos digitais como estratégia educacional.** 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Artes Visuais, Unicamp, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/285203>. Acesso em: 25 abr. 2018.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants part 1**. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

O MOVIMENTO MAKER NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DAS CIÊNCIAS EXATAS NO ENSINO MÉDIO

Geisla Aparecida de Carvalho[1]

[1]Universidade Federal de Uberlândia, geisla.carvalho@ufu.br

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

Os avanços tecnológicos da informação, juntamente com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), trouxeram novos horizontes para a educação na relação entre professor e aluno, bem como novas maneiras de se entender o processo ensino aprendizagem, de modo estimulante, motivador e divertido. Uma dessas novas possibilidades é a robótica educacional. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo compreender o Movimento Maker para o ensino da robótica dentro da Educação e Tecnologia. Além de abordar a importância do movimento maker no contexto educacional, visa descrever sua utilização como ferramenta de ensino que promove o despertar do aluno para a aplicação prática do conhecimento científico. Utilizamos da metodologia PBL, na qual o professor atua como instrutor, orientando o trabalho da turma até o alcance dos resultados. Foram feitas pesquisas bibliográficas e realizadas leituras e fichamentos dos autores Agustini, Gabi. Nicolau, Georgia. Yaccoub, Hilaine. (2017) e Blikstein, Paulo. Osvaldo, Cândido. Oliveira, Ivanês. Namura, Marco. Achutti, Camila. (2015) a fim de se verificar, como a robótica é vista no contexto educacional na perspectiva do Movimento Maker. Com base nas pesquisas, foi possível perceber que o grande intuito do movimento é fazer com que, ao invés de comprar um produto o aluno crie, conserte e altere objetos e produtos com suas próprias mãos como parte integrante do cotidiano escolar. Com a empregação dos recursos simples e viáveis para a utilização da robótica em sala de aula a proposta didática visa propor um grande desafio que é a construção de um protótipo de robô. Ao propô-la acredita-se que o trabalho com a robótica educacional, juntamente com o Movimento Maker e com a metodologia PBL podem promover resultados positivos e admiráveis nas salas de aulas.

Palavras-chave – Robótica, Movimento Maker, Educação e Tecnologia.

THE MAKER MOVEMENT IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: A PROPOSAL FOR EXACT SCIENCES IN HIGH SCHOOL

Abstract
Information technology advances, along with Information and Communication Technologies (TICs), have brought new horizons for teacher-student education, as well as new ways of understanding the teaching-learning process in a stimulating, motivating and fun way. One of these new possibilities is educational robotics. In this sense, this article aims to understand the Maker Movement for the teaching of robotics within Education and Technology. In addition to addressing the importance of the maker movement in the educational context, it aims to describe its use as a teaching tool that promotes student awakening to the practical application of scientific knowledge. We use the PBL methodology, in which the teacher acts as instructor, guiding the class work until the results are achieved. Bibliographic researches were performed and readings and records of the authors Agustini, Gabi. Nicholas, Georgia. Yaccoub, Hilaine. (2017) and Blikstein, Paulo. Osvaldo, Candide. Oliveira, Ivanês. Namura, Marco. Achutti, Camila. (2015) in order to verify how robotics is viewed in the educational context from the perspective of the Maker Movement. Based on the research, it was possible to realize that the movement's main purpose is to make, instead of buying a product the student creates, fixes and changes objects and products with his own hands as an integral part of the school daily life. With the use of simple and viable resources for the use of robotics in the classroom, the didactic proposal aims to propose a great challenge that is the construction of a robot prototype. In proposing it, it is believed that working with educational robotics, together with the Maker Movement and the PBL methodology can promote positive and admirable results in classrooms.

Keywords – Robotics, Movement Maker, Education and Technology.

Introdução

A tecnologia da informação está cada vez mais presente no cotidiano das crianças e adolescentes e tal presença se dá, cada dia mais, de modo precocemente, passando de uma simples ferramenta para um grande influenciador da cultura e do comportamento social. Dentro das metodologias de utilização de novas tecnologias surge, também, o Movimento *Maker* que promove o nascimento de novas maneiras de ensinar e aprender.

O interesse por este tema surgiu no decorrer do curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia diante das aulas e explanações acerca da possibilidade de promover um ensino mais dinâmico, criativo e participativo, por meio do qual sejam utilizados os recursos tecnológicos para despertar o interesse dos alunos, comumente entediados com os métodos tradicionais de ensino e cada vez mais dependentes das tecnologias.

Desse modo, o desenvolvimento do presente artigo se torna justificável por propor o estudo de uma área pouco explorada na educação tradicional, o Movimento *Maker*, especialmente voltado para a prática dentro de sala de aula. A discussão aqui proposta pode, ainda, ser utilizada como material de pesquisa para eventuais estudos de outros acadêmicos e do público em geral que também demonstrem interesse por este assunto, assim como pode ser utilizada como material de apoio para que professores possam repensar suas metodologias, contribuindo para a elaboração de aulas mais dinâmicas e criativas. Nesse sentido, percebe-se que ao inserir as Tecnologias de Informação e Comunicação nas aulas, que não é tão difícil pode gerar lições novas e pedagogicamente importantes.

No contexto educacional a palavra *Maker,* em inglês, significa realizador, criador, fazedor. Os “faça-você-mesmo”. O Movimento Maker é um desdobramento, com recursos ampliados, das inúmeras possibilidades de massificação abertas, nas últimas três décadas, pela miniaturização e popularização de objetos de informática, computadores pessoais, circuitos, softwares e hardwares livres. O aluno utilizará o Ardúino que é uma plataforma de prototipagem eletrônica de hardware livre e de placa única projetada com um microcontrolador Atmel AVR com suporte de entrada/saída embutido, sua linguagem de programação padrão a qual tem origem em Wiring, para programar em C ou C++ e criar protótipos, ou seja, ferramentas com baixo custo e de fácil uso. A metodologia utilizada será a PBL, pois, ela foca no aluno e trabalha com conteúdo por meio da resolução de problemas. A Robótica será a interação entre o homem e a máquina sendo possivel fazer uma relação entre as disciplinas, matemática, física, química, biologia e a geografia.

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo compreender o Movimento *Maker* para o ensino da Robótica dentro da Educação e Tecnologia. Como situação problema busca-se compreender o que é o Movimento *Maker*, alguns conceitos a ele relacionados (Robótica, Arduino e PBL) e como aplicá-lo à educação, promovendo o interesse e a participação de todos e mostrando a possibilidade da construção de um protótipo de robô em sala de aula, utilizando estratégias de ensino que instiguem o desenvolvimento amplo do aluno.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, foram realizadas pesquisas bibliográficas, por meio da revisão de literatura de autores que abordam o assunto. Foram realizadas leituras e fichamentos dos autores Agustini, Gabi. Nicolau, Georgia. Yaccoub, Hilaine. (2017) e Blikstein, Paulo. Osvaldo, Cândido. Oliveira, Ivanês. Namura, Marco. Achutti, Camila. (2015) a fim de se verificar, teoricamente, como o movimento maker e aspectos a ele relacionados são constituídos e como podem ser empregados no contexto educacional, visando, sempre, o planejamento de sequências didáticas que despertem o interesse dos alunos.

O Movimento *Maker* – Conceituação Histórica e Aplicação Educacional

Os métodos, procedimentos e equipamentos para o processamento da informação e da comunicação surgiram, de acordo com Souza Júnior *et al.* (2015), no contexto da Revolução Informática ou Terceira Revolução Industrial, criados, gradativamente, desde a segunda metade de 1970 e nos anos de 1990. Tais tecnologias otimizaram e tornaram o conteúdo da comunicação menos concreto, através do processo de digitalização e da comunicação em redes, usada para captar, transmitir e distribuir informações, que podem ser sob a forma de texto, imagens, vídeo ou áudio. Assim, acredita-se que o surgimento destas novas tecnologias e o modo como foram empregadas por governos, empresas, pessoas e setores sociais tornaram possível o surgimento da Sociedade da Informação, que surgiu no século XX, no momento em que a tecnologia teve grandes avanços. A importância que conquistou fez com que a tecnologia se tornasse essencial na determinação do sistema social e econômico.

Rodrigues *et al.* (2016) afirmam que o Movimento *Maker* está relacionado com uma proposta de aprendizagem embasada na autonomia do faça você mesmo e da criatividade, explorando a utilização da capacidade criativa, do trabalho em equipe, da postura empreendedora e do

desenvolvimento das habilidades de inovação, aspectos importantes na formação educacional. Afirmam, ainda, que o Movimento *Maker,* juntamente com a Robótica Educacional, pode proporcionar uma contribuição muito significativa para o processo de ensino, pois instigam o exercício da criatividade, o trabalho em equipe e o aprimoramento da capacidade de inovação, que são fatores muito importantes quando se trabalha com a robótica.

Segundo Blikstein *et al*. (2015), o Movimento *Maker* educacional no Brasil ainda está em fase de iniciação, mas já existem alguns empreendimentos de sucesso que podem servir de inspiração para diversas escolas. Um exemplo é o caso da Escola Municipal Presidente Tancredo de Almeida Neves, localizada em Ubatuba (SP), que em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) realizou o Projeto UbatubaSat, criado pelo professor Cândido Osvaldo Moura, no qual os alunos do ensino fundamental construíram um pequeno satélite, chamado Tancredo-1. Outro projeto de sucesso desenvolvido na Escola Estadual Tristão de Barros, em Currais Novos (RN), aliou o descarte consciente de lixo eletrônico e a construção de aparelhos que ajudassem na mobilidade de pessoas com necessidades especiais. Nessa ação foram construídas uma cadeira motorizada, com peças reutilizadas, e uma bengala que possuía sensores que ativavam uma pulseira vibratória, ajudando, assim, a alertar um deficiente visual diante de algum obstáculo.

O Movimento *Maker,* de acordo com Costa e Pelegrini (2017), tem sido norteado por quatro princípios básicos: o livre compartilhamento de novas invenções, a ascensão da cultura do aprendizado colaborativo, a confiança na autossuficiência da comunidade e a responsabilidade para com as práticas de produção sustentável.

No entanto Kohtala (2016) ressalva que estas são somente suposições e premissas, uma vez que o Movimento *Maker* é tido como um conjunto de comunidades e ainda não é totalmente sólido, bem como a compreensão acerca dos novos métodos de produção, haja vista que estes ainda são muito dependentes das narrativas dos grupos e indivíduos.

Em contrapartida, o movimento do faça você mesmo, segundo Blikstein *et al*. (2015), já é bem estabelecido nos Estados Unidos e na Europa e já começa a se expandir no Brasil. Em inglês, o movimento é denominado *Do-It- Yourself Movement* (DIY) ou apenas *Maker Movement*. Ele possui três pilares comuns: a programação, a engenharia e o design. O movimento surge, mundialmente, dentro e fora das escolas, se organizando em torno de oficinas, sites, eventos, publicações especializadas e redes.

Costa e Pelegrini (2017) explicam que a cultura *maker* e a propagação de novas tecnologias de fabricação digital podem promover novos cenários tanto para a educação, como para a pesquisa, para o desenvolvimento, para a produção e para a distribuição de produtos, sobretudo por o movimento se dispor a produzir ambientes criativos nos quais são idealizados e criados os mais variados produtos, assim como preconizam Blikstein *et al*. (2015). Segundo os autores, são exemplos os laboratórios de fabricação digital, ou *fablabs*, oficinas montadas em universidades e escolas, em lugares públicos ou privados, completos com diversos equipamentos, como impressora 3D, cortadora a laser, entre outros.

Ainda de acordo com Blikstein *et al*. (2015), existe um movimento internacional, denominado *Fab Education*, que fornece suporte para que escolas construam *fablabs* fomentando, assim, o aprendizado integrado das disciplinas como ciências, tecnologia, engenharia e matemática. No Brasil, a associação *Fab Lab Brasil Network* foi fundada para dar apoio à implementação de novos laboratórios, conectando instituições parceiras e promovendo atividades da rede no território nacional.

Costa e Pelegrini (2017) complementam que estes grupos estão em expansão no Brasil, representando uma possibilidade de desenvolvimento social e econômico. Nas escolas nacionais e nos laboratórios livres e abertos à comunidade, a propagação da cultura *maker* estimula o aprendizado através de projetos em áreas como a robótica, o design, a programação e a engenharia, promovendo novas capacidades e habilidades, sobretudo por as redes de criação colaborativa, juntamente com as novas tecnologias digitais de produção e com os movimentos de comunidade de base digital apresentarem um potencial de promover as inovações tão necessárias no Brasil. Ainda segundo os autores, tais redes são capazes de favorecer o empreendedorismo, criando novas práticas educacionais e de produção, novos modelos de relações de trabalho, resultando em possibilidades concretas de inovação social e econômica no país.

Nesse sentido, Blikstein *et al*. (2015) concluem que o movimento *Maker,* em seu sentido educacional, visa proporcionar aos estudantes a oportunidade para a criação de projetos, operação de robôs e dispositivos, deixando-os mais motivados, melhorando sua autoestima e desenvolvendo suas habilidades em trabalhar em grupo, bem como de resolver problemas e de se comunicar. Ao errar, acertar e experimentar, os alunos assumem a chamada 'atitude *maker*', não apenas na escola, mas também na vida, tornando-se pessoas capazes de resolver diversas questões.

Educação e Tecnologia – a Utilização do Método PBL

Souza Júnior *et al.* (2015) explanam que, em meados do século XX, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tiveram destaque, podendo ser definidas como um montante de recursos tecnológicos, usados de maneira integrada, tendo um objetivo comum.

Santos (2010) define que as TICs correspondem a um conjunto de meios tecnológicos integrados entre si, que possibilitam a automação e a comunicação entre as várias atividades profissionais, sendo responsáveis por agrupar, disseminar e partilhar informações, dentre as quais é possível citar: a informática, a telefonia, os sites da *web*, dentre outros.

Ainda nessa temática, Souza Júnior *et al*. (2015) afirmam que a aplicação das TICs na Formação de Professores é um conceito atual graças ao movimento contemporâneo no que se refere à cultura digital. Desse modo, os futuros professores precisam ter conhecimento sobre as TICs, pois elas possibilitam a utilização de instrumentos tecnológicos que podem ser usados em benefício do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, Agustini *et al.* (2017) ressaltam que é preciso ensinar as habilidades digitais para as novas gerações, de modo que elas possam usufruir de todas as oportunidades provenientes de um mundo cada vez mais *maker*, ou seja, de produção autoral e pessoal, pois de acordo com Santos (2010), a utilização destes recursos torna possível que pessoas em regiões muito distantes

tenham acesso à educação, por meio da TV, do rádio, do computador ou da *internet*. Ou seja, os sistemas e ferramentas tecnológicos não são simplesmente meios de transmitir informações, uma vez que vão além dos convencionais equipamentos e meios de comunicação, oferecendo, também, um poder de interação maior entre os diversos e diferentes participantes.

Segundo Bloom (1944, 1972), *apud* Ferraz e Belhot (2010), é comum reconhecer que a capacidade de aprendizagem humana é diferente entre uma pessoa e outra e durante muito tempo, acreditou-se que o motivo pelo qual uma parte dos discentes tinha um desempenho melhor do que outro tinha relação com as circunstâncias e variáveis viventes[10], além do ambiente educacional e que, em condições iguais de aprendizagem, todos conseguiriam aprender o conteúdo do mesmo modo. No entanto Bloom (1964) constatou, em seus estudos, que em condições iguais de ensino, sem considerar as variáveis alheias ao ambiente educacional, todos os alunos aprendiam, mas em níveis diferentes de profundidade e de assimilação do conhecimento obtido.

Embasando-se nesta perspectiva, ressalta-se a importância do conhecimento do professor sobre os temas a serem trabalhados, bem como sobre a utilização de diversas metodologias em sala de aula, com vistas a promover uma aprendizagem o mais significativa possível para todos os alunos. Assim, Souza Júnior *et al.* (2015) destacam que essa á a função da escola, refletir sobre a cultura, simplificar o acesso às novas tecnologias de modo a promover uma formação global dos alunos. A escola precisa ser um espaço que promova a produção de conhecimentos e o intercâmbio social, dando oportunidade para a formação de indivíduos críticos, participativos e solidários.

Para tanto, Ferraz e Belhot (2010) enfatizam a importância de um planejamento adequado do trabalho a ser desenvolvido, que se trata de uma explanação clara a respeito dos resultados e das competências que os professores gostariam que seus educandos atingissem antes de, necessariamente, conhecer determinados assuntos, de modo que esse planejamento esteja relacionado ao conteúdo e ao modo como o mesmo será trabalhado.

Nesse aspecto, a *Problem Based Learning* – PBL - é definida de acordo com Burckhardt (2004) como sendo uma estratégia de ensino que tem em vista a promoção do aprendizado ativo. Em razão de suas características de aplicação, a PBL é tida como uma das mais interessantes e eficazes metodologias educacionais que surgiu nos últimos 30 anos. Teve origem no começo dos anos de 1970 na Escola de Medicina da Universidade *McMaster*, no Canadá e hoje em dia é adotada pelas mais conceituadas universidades internacionais. Ainda que a prática da PBL tenha se desenvolvido em escolas médicas e profissionais, as demais ciências em geral, inclusive as ciências humanas, já estão começando a utilizá-la.

A PBL é uma metodologia didático-pedagógica focada no aluno, conforme explica Burckhardt (2004), sendo caracterizada como um procedimento de aprendizado colaborativo em que grupos de estudantes, orientados pelo professor, aprendem o conteúdo por meio da resolução de problemas.

Para Lorenzoni (2016), o PBL é uma estratégia de aprendizagem ativa focada no estudante, que se baseia em problemas, partindo de uma questão desafiadora, que pode ser proposta pelo

[10] Benjamim Bloom, no livro Human Characteristics and School Learning, identifica três variáveis independentes que condicionam o sucesso na aprendizagem: os comportamentos cognitivos de entrada, as características afetivas de entrada e a qualidade do ensino ministrado.

professor ou pelos próprios alunos. Quando proposta pelos estudantes, é fundamental que o grupo se reúna, a fim de organizarem o que já sabem sobre o tema, o que desejam resolver e o que necessitam aprender para chegarem à solução.

Burckhardt (2004) complementa que a técnica do PBL é baseada no conceito de que o conhecimento é lembrado de forma mais efetiva quando inserido em um contexto de aprendizagem e que a aquisição e integração efetiva de novos conhecimentos acontecem quando são buscados os anteriores. Na prática do PBL, o aluno está envolvido ativamente no processo de aprendizagem desde o começo e deve relacionar todos os conhecimentos novos com os conhecimentos prévios, de modo a atingir os objetivos descritos por cada problema.

Ainda de acordo com Burckhardt (2004), o PBL relaciona vários princípios conhecidos para a melhoria do aprendizado, tais como: participação ativa do aluno, colaboração, emissão de *feedback* instantâneo e abordagem das preferências de aprendizagem dos alunos por meio da auto-avaliação. Com a prática desses princípios, os alunos atingem níveis elevados de compreensão e conhecimento, além de melhores competências sociais, devido ao fato de eles aprenderem por meio de problemas e situações contextualizadas, sendo um trabalho de dinâmica em grupo e ao mesmo tempo de investigação independente.

Burckhardt (2004) ressalta a importância de se focar na organização do conteúdo curricular, no que se refere aos cenários nos quais são propostos os problemas e não necessariamente em assuntos ou disciplinas. Os alunos, ao se organizarem em grupos ou times, podem solucionar e gerenciar as situações-problema, mas não se deve esperar que sejam adquiridas apenas uma série de respostas corretas, haja vista que é uma atividade que envolve tentativa e erro. O que se espera dos alunos nessa metodologia é que eles se engajem na situação apresentada e determinem quais informações eles necessitam para aprender e quais habilidades eles devem adquirir de modo a gerenciar a situação de modo efetivo. É possível oferecer ao aluno, através do PBL, oportunidades de exploração de uma vasta quantidade de informações com o intuito de relacionar o aprendizado com suas próprias necessidades, encorajando-os a desenvolver a independência em investigação.

Após definida e escrita a tarefa, Lorenzoni (2016) aponta que o próximo passo é a busca dos grupos por possíveis soluções, esclarecendo-se quais ações são necessárias para que se comprove a veracidade dessas soluções. Nessas ações podem estar envolvidas a leitura de textos sobre o assunto, uma entrevista com algum especialista, o levantamento de materiais necessários, entre outras. Desse ponto em diante, são realizadas atividades de tentativa e erro, caso haja a falha de uma hipótese, os alunos retornam alguns passos e tentam outro caminho. Ao encontrar a solução, esta é apresentada junto com a pesquisa e os processos que conduziram os alunos até ela.

Como o trabalho é realizado em um grupo heterogêneo e aberto, Souza Junior (2009) afirma que ele contribui para a formação de um ambiente de aprendizagem individual e coletivo bastante rico, no qual o aluno, com a utilização de suas ideias, imaginações e conhecimentos, colaborou para o desenvolvimento do trabalho em equipe, proporcionando um espaço de aprendizagem tanto para professores quanto para alunos.

Borochovicius e Tortella (2014) concluem que, com a utilização desse método, é preciso que o aluno desenvolva a habilidade de descobrir e utilizar informações, construindo suas próprias aptidões para solucionar problemas e aprender o conteúdo necessário. Assim sendo, verifica-se

que, diante de situações propostas no ensino das ciências exatas, o emprego da metodologia PBL estimula o pensamento crítico e apresenta-se como uma possível alternativa de motivação para a busca e interesse pela aprendizagem e também cria um ambiente de aprendizagem ativa que possibilita a construção do conhecimento e o desenvolvimento da inteligência como um todo.

Implementação da Robótica Educacional com a utilização do Arduíno

A robótica pode ser definida como uma área em que existe uma interação entre o homem e a máquina, sendo uma área multidisciplinar por estabelecer uma interação entre várias disciplinas, como a matemática, a física, a química, a biologia e a geografia, como preconiza Santos (2010).

Carrara (2007) afirma que o precursor do termo robô foi Karel Capek, novelista e escritor de uma peça teatral da Tchecoslováquia, que utilizou a palavra 'robota', que significa serviço compulsório ou atividade forçada, pela primeira vez em 1920, dando origem a palavra *robot* em inglês, que foi traduzida para o português como 'robô'. Vários filmes de ficção científica trazem robôs com o comportamento e formas humanas, induzindo jovens a pesquisarem e criarem robôs para o mundo real. A partir do surgimento dos computadores, começaram as especulações sobre a um robô ser capaz de pensar e agir como um ser humano. Entretanto os robôs foram criados, principalmente, para realizarem tarefas perigosas ou difíceis para o ser humano, não sendo construídos com a capacidade para criarem ou executarem ações para as quais não fossem programados. Com a utilização do Arduino é possível criar projetos robóticos pois, o Arduino é uma placa eletrônica projetada para ser usada em diversos lugares diferentes e sem muitas complicações. Seu design é completamente open-source, ou seja, qualquer um pode copiar, modificar e criar novos componentes baseados nele. Pode-se dizer que o Arduino é um "pequeno computador" montado em uma única placa eletrônica. Seu hardware e software juntam diversos componentes que facilitam o uso para pessoas que não são especialistas na área, além de dar as ferramentas necessárias para que elas sejam capazes de desenvolver projetos que envolvem eletrônica e robótica.

Hachouche (2010) complementa que o Arduino foi criado com o intuito de facilitar o aprendizado e permitir a prototipação e o desenvolvimento de projetos a um custo baixo, além de não precisar de muitos conhecimentos em eletrônica. Tais fatores foram primordiais para que o Arduino se tornasse mundialmente popular, não apenas para os desenvolvedores mais experientes, como também para os iniciantes.

Segundo Rodrigues et al. (2016), a Robótica Educacional existe em diversas escolas no mundo. No Brasil, ela vem crescendo de forma gradativa, como bem observado acima, em que foram apresentados exemplos de projetos desenvolvidos em escolas públicas brasileiras. Nas aulas de robótica, o aluno é incentivado a trabalhar de modo colaborativo na montagem dos projetos e na utilização da linguagem de programação, priorizando o trabalho em equipe com respeito às diversidades do grupo. Ao utilizarmos o Movimento Maker que tem como objetivo principal de fazer com que cada um crie e construa os mais diversos tipos de objetos e projetos com suas próprias mãos e a metodologia PBL que incentiva os educandos a construírem o próprio conhecimento, e assim modificando a função do educador para facilitador, percebemos que ambos contribuem para o que propomos neste trabalho.

Segundo Zilli (2004) quando se trabalha com a robótica educacional, é possível desenvolver o raciocínio lógico, a utilização de conceitos de variadas disciplinas, as relações interpessoais, a investigação, a pesquisa, a comunicação, a representação, a solução de problemas através de erros e acertos e principalmente o uso da criatividade em situações distintas.

Nessa perspectiva, Santos (2010) explica que a robótica educacional corresponde a uma manipulação e controle de equipamentos eletroeletrônicos que juntamente com o computador são capazes de realizar a interação com o meio social, por meio de ações programadas no ambiente interdisciplinar, originando experiências de aprendizagem para os alunos, nas diversas linguagens de programação.

McRoberts (2011) explica que para programar o Arduino, é preciso utilizar o IDE *(Inegrated Development Environmont)* do Arduino, que é um software livre no qual é escrito o código na linguagem compreendida pelo Arduino. O IDE permite a inscrição de um programa de computador ou um conjunto de instruções detalhadas, das quais é feito o *upload* para o Arduino, que executará essas instruções, conforme o que estiver conectado a ele. No mundo do Arduino, os programas são conhecidos como *sketches,* que significa rascunho ou esboço.

Hachouche (2010) complementa que o circuito interno do Arduino, quando é conectado a uma porta Usb do computador, é alimentado por uma tensão contínua de 5V. Por meio dessa conexão, é fornecida a alimentação e a comunicação de dados. Se necessário, é possível usar uma fonte de alimentação externa que abasteça uma saída contínua entre 7.5V e 12V com um plug P4, ou ainda pode ser ligada diretamente na placa por meio de pinos Vin e Gnd.

A Sequência Didática

A fim de se verificar, na prática, como o Movimento Maker, aliado à robótica e ao PBL podem facilitar o ensino e a aprendizagem no ambiente escolar, compondo uma nova metodologia, em que as novas tecnologias podem ser empregadas como elementos motivadores para os alunos, propõe-se uma sequência didática que pode ser ministrada em turmas do segundo ano do ensino médio, em aulas da disciplina Matemática.

Previamente, apresenta-se, aos alunos, os conceitos de robótica, arduíno e movimento maker, sendo proposta a utilização do arduino para a construção de um dispositivo de programação para a produção de um protótipo de robô no contexto escolar.

Sendo o movimento maker um segmento da cultura DIY (do it yourself) ou “faça você mesmo”, baseada em métodos de criação, fabricação, modificação e restauração de determinado objeto, com a utilização de ferramentas e equipamentos tradicionais ou digitais, o projeto a ser desenvolvido pode ser elaborados tanto em plataformas virtuais, através da produção entre pares, quanto em espaços físicos.

Vale salientar que a robótica educacional é direcionada para o desenvolvimento de projetos educacionais que envolvam a construção e a manipulação de robôs, mas com o objetivo de proporcionar ao aluno um ambiente a mais de aprendizagem, no qual seja possível que ele desenvolva seu raciocínio, criatividade, conhecimento em várias áreas e a cooperação.

Utilizando-se da metodologia PBL, na qual o professor atua como instrutor, orientando o trabalho da turma até o alcance dos resultados, a aula deve iniciar-se com ele propondo um grande desafio, que seria a construção de um protótipo de robô. Esse desafio pode ser dividido em desafios menores. Após elencarem o que já conhecem sobre o tema e o que ainda necessitam descobrir, os alunos relatam o problema a ser solucionado por escrito, sendo esse relato o guia da pesquisa. O professor pode auxiliar a explanar com clareza o desafio, orientando os alunos nessa busca por soluções.

A partir de então surge a utilização do arduino, que consiste em um pequeno computador no qual é possível programar o processo de entradas e saídas entre o dispositivo e os componentes conectados externamente a ele. Desse modo o Arduino é uma plataforma de computação física ou embarcada, ou seja, é um sistema que permite a interação por meio de hardware e software com seu ambiente.

Finalmente, é chegada a etapa de construção do protótipo de robô, após a explicação de como pode ser feito, quais são os mecanismos que fazem com que ele se movimente e a ampla variedade de materiais com os quais ele pode ser construído, a turma pode ser divida em três grupos menores.

A cada grupo solicita-se, previamente, que tragam materiais que acreditem ser úteis para a confecção do robô, podendo ser embalagens, motor de carrinhos de controle remoto, engrenagens, entre outros. Os grupos, para realização do trabalho, devem receber, ainda, um kit contendo os principais materiais necessários.

Dentre os materiais estão as placas arduíno que são facilmente encontradas para compra, por um preço relativamente baixo quando equiparadas com as outras tecnologias que existem no mercado e possuem uma série de portas digitais e analógicas que possibilitam a comunicação com uma ampla gama de sensores, motores e demais componentes. O arduíno conta, ainda, com uma série de comandos exclusivos na sua linguagem padrão, com facilidade de acesso a qualquer usuário que não possua conhecimentos de programação, possibilitando a construção de aplicações em pouco tempo de treinamento.

Por fim, os alunos confeccionam seu próprio robô por grupo de trabalho, cujos movimentos se dão por meio dos comandos elaborados pela placa de arduíno. Os alunos divididos em três grupos, devem realizar um total de oito atividades. Inicialmente, na sala de multimídia, são abordados os conceitos de Robótica, Arduíno e Movimento Maker. As demais atividades são desenvolvidas no laboratório de informática, sendo elas: Baixar e instalar a IDE Arduino em cada computador; a seguir cada grupo recebe a *protoboard* Arduino, sendo relembrado o seu funcionamento; depois apresenta-se, aos grupos, o simulador Arduíno *on line*; dandos-e o início da programação. Reúne-se os materiais e a *protoboard* programada para a confecção do protótipo, dando origem ao produto final. Propõe-se, também, que os trabalhos sejam divulgados, para que o protagonismo dos alunos seja de conhecimento da sociedade como um todo.

Considerações finais

Os avanços tecnológicos trouxeram novos horizontes para a educação na relação entre professor e aluno, bem como desencadearam novas maneiras de se entender o processo de ensino aprendizagem, que precisa passar a ser realizado de modo estimulante, motivador e divertido. Uma dessas novas possibilidades de prática metodológica é a robótica educacional, que objetiva a aplicação da robótica para o desenvolvimento humano no campo educacional, promovendo o trabalho em grupo e uma maior utilização de um raciocínio lógico, bem como visa melhorar as relações interpessoais entre alunos e professores.

Nesse sentido surge o Movimento *Maker* não somente com o intuito de desenvolver o interesse do aluno pela criação e elaboração de projetos ligados à área da informática, mas também para que o aluno seja capaz de criar seu programa ou protótipo, no faça você mesmo, utilizando-se do método PBL, no qual, por meio da instauração de uma situação-problema, busca-se chegar a uma conclusão ou solução.

Com a execução desta pesquisa e ao se propor a sequência didática acima, acredita-se que o trabalho com a robótica educacional, juntamente com o Movimento *Maker* e com o PBL podem promover resultados positivamente surpreendentes nas salas de aulas, onde o potencial criativo dos alunos é extremamente aguçado, faltando, muitas vezes, o incentivo dos professores e do sistema educacional para despertar grandes talentos.

Referências

AGUSTINI, G. NICOLAU, G. YACCOUB, H. **Repensando a inclusão digital - espaços makers e educação digital no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro., 2017 Disponível em: https://itsrio.org/wp content/uploads/2017/03/20170331_Report-Rio-Mozilla-Club_PT-BR.pdf. Acesso em 18 mar. 2018.

BOROCHOVICIUS, E. T., BARBOZA, J. C. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, 2014, p. 263-294, abr./jun.

BURCKHARDT, G. RPG (**Roleplaying games) e PBL (Problem based learning):** Uma proposta de ambiente de conhecimento baseado na web. Orientador: Alejandro Martins. 2004. 79 f. Dissertação de Mestrado em . Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

BLIKSTEIN, P. OSVALDO, C. OLIVEIRA, I. NAMURA, M. ACHUTTI, C. (2015) **Movimento maker na educação.** Artigo. Catálogo de Mídias – Transformar, a escola está em evolução. Disponível em: http://transformareducacao.org.br/wp content/uploads/2017/03/CatalogoMidia_Transformar2015.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

BLOOM, B. S. **Stability and Change in Human Characteristics.** Nova Iorque. John Wiley and Sons, 1964.

CARRARA, V. Apostila de robótica. Universidade Braz Cubas. Joinvile, 2007. Disponível em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/silas/materiais/Apostila_de_Robotica.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

COSTA, Christiane Maria Ogg Nascimento Gonçalves. PELEGRINI, Alexandre Vieira. **O Design dos Makerspaces e dos Fablabs no Brasil:** um mapeamento preliminar. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Design & Tecnologia. v. 13, 2017. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LwPglW5TvKwJ:https://www.ufrgs.br/det/index.php/det/article/view/375/217+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 17 mar. 2018.

FERRAZ, Ana Paula Do Carmo Marcheti. BELLOT, Renato Vairo. **T**axonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod**., São Carlos, v. 17, n. 2, 2010, p. 421-431.

HACHOUCHE, Anwar S. **Apostila arduino básico.** v 1.0, 2010**.** Eletrogate. Disponível em: http://apostilas.eletrogate.com/Apostila_Arduino_Basico-V1.0-Eletrogate.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

Lorenzoni, Marcela. **Pequeno glossário de inovação educacional**. GeekieLab, 2016. Disponível em: http://www.profdoni.pro.br/home/images/sampledata/2015/livros/EBOOK_pequeno_glossario_inovacao_educacional.pdf . Acesso em: 18 mar. 2018

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

O USO DA TECNOLOGIA NAS PRÁTICAS MATEMÁTICAS DO MÉTODO MONTESSORI

Lázaro Nogueira Pena Neto[1]

[1]IFTM, lazaro_nogueira@outlook.com

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

O presente trabalho é um estudo experimental, comparativo, com base em duas vertentes do ensino aprendizagem na Educação Infantil. Resultado de experimentos e análise comparativa desse relato de experiência, de boas práticas em sala de aula. A primeira vertente foi realizada com base na preparação e elaboração de atividades pedagógicas com crianças do Maternal II nos padrões do Método Montessori abordando os conceitos fundamentais de Matemática Geométrica. Posteriormente seguiu-se com a implementação utilizando equipamentos tecnológicos (tablets) para efetuar o mesmo plano de aula, realizando a adequação por meio do dispositivo eletrônico. Estudou-se e relacionou-se os diferentes comportamentos, tempos de execução das atividades, integração e comportamento entre os educandos e o grau de assimilação por reconhecimento de padrões visuais e táteis.

Palavras-chave – Matemática**.** Montessori. Tecnologia**.**

THE USE OF TECHNOLOGY IN MATHEMATICAL PRACTICES OF THE MONTESSORI METHOD

Abstract

This paper is an experimental, comparative study based on two aspects of teaching and learning in early childhood education. Results of experiments and comparative analysis of this experience report of good classroom practice. The first strand was based on the preparation and elaboration of pedagogical activities with Maternal II children in the Montessori Method

standards addressing the fundamental concepts of Geometric Mathematics. Subsequently, the implementation was followed by the use of technological equipment (tablets) to perform the same lesson plan, performing the adjustment through the electronic device. It was studied and related the different behaviors, execution time of activities, integration and behavior among the students and the degree of assimilation by recognition of visual and tactile patterns.

Keywords – Mathematics. Montessori. Technology.

Apresentação

Esse texto apresenta uma proposta e explanação sobre o método de trabalho e atividades baseadas na teoria de Maria Montessori, voltada ao seu método de ensino, e posteriormente uma adaptação com o uso de material tecnológico. A partir do trabalho com crianças de 4 anos (Maternal III) dentro da sala de aula tradicional, envolvendo-os em seguida numa atividade totalmente baseada no modelo da tecnologia da informação e comunicação.

Sabe-se que o Método Montessoriano, tem por objetivo a educação da vontade e da atenção, com o qual a criança tem a liberdade de escolher o material a ser utilizado, além de proporcionar a cooperação. Essa pedagogia insere-se no movimento das Escolas Novas, uma oposição aos métodos tradicionais que não respeitam as necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento da criança. Como grande parte dos procedimentos são fundamentados na observação e estilo de atividades realizadas com os pequenos, é possível realizar por meio de experimentação direta ou indireta, propostas que envolvam atenção, descoberta e a livre escolha.

Ao se apresentar esse trabalho, será dado relevância ao estudo e aplicação prática do Método, criado a partir dos processos ensino-aprendizagem de um grupo de alunos da educação infantil. Com isso descobrindo as vantagens desse processo desde o início de seus estudos. Dessa maneira, pode-se realizar a integração com o recurso digital, se considerar os princípios da educação sensorial e a utilização de seus materiais de desenvolvimento, reconhecendo que:

> O material sensorial é construído por uma série de objetos agrupados segundo uma determinada qualidade dos corpos, tais como cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura, etc. Assim por exemplo, um grupo de sininhos que dão os tons musicais; um conjunto de tabuinhas de variadas cores; um conjunto de sólidos que tenham a mesma forma, mas de dimensões graduadas; outros objetos que se diferenciam entre si pela sua forma geométrica, e outros, ainda de tamanho igual e pesos diferentes entre outros. (...). Este critério genérico deverá estar sujeito a uma determinação prática que depende da psicologia da criança. Somente um material que efetivamente interesse a criança será experimentalmente escolhido como sendo susceptível de educar e entreter a criança com um exercício espontaneamente escolhido e repetido. (MONTESSORI, 1965, p. 103)

Especificamente na Educação Montessoriana, não é a filosofia ou a metodologia tratada individualmente que nos darão a possibilidade de entendê-la. Por constituírem-se em partes, são ordenadas hierarquicamente. A principal característica definida é a Auto Construção: que a formação da estrutura do ser humano seria fruto de uma força interior; que se realizaria sob a influência do meio e dos períodos de desenvolvimento. (OMB, 2019) Estes períodos, de características próprias, foram por ela assim definidos:

1° **Período – Do nascimento aos 6 anos** – A criança realiza sua própria construção através da exploração e da absorção do ambiente que a circunda (Figura 03). Sua inteligência labora em função do "externo" e das relações superficiais existentes entre os objetos e suas qualidades. É um período essencialmente sensorial.

2° **Período – Dos 6 aos 12 anos** – Nesta fase, o jovem é capaz de relacionar os fatos à luz da razão, preocupando-se com o "como" e com o "porquê" das coisas. É a entrada no mundo da abstração.

3° **Período – Dos 12 aos 18 anos** – O mundo passa a interessá-lo sob um ponto de vista diferente: procura aquilo que deve fazer, ou seja, desperta para o problema das causas e dos efeitos.

Em Educação como Ciência, defendia que esta resultaria de uma pedagogia científica que fosse capaz de respeitar as leis do desenvolvimento da criança e suas fases evolutivas. E, por fim, em Educação Cósmica fazia referência ao respeito às leis estabelecidas na estreita relação entre natureza e vida e sociedade humana; reconhecendo que é a "tarefa cósmica" de cada ser, que mantém a harmonia da vida e que torna possível a evolução. (OMB, 2019)

Maria Montessori acreditava que sua obra não estava acabada, ao contrário, manifestou a expectativa de vê-la continuada e acrescida. Segundo ela *"*Se a ciência começasse a estudar os homens, conseguiria não só fornecer novas técnicas para a educação das crianças e dos jovens, mas chegaria a uma compreensão profunda de muitos fenômenos humanos e sociais que estão ainda envolvidos em espantosa obscuridade. A base da reforma educativa e social, necessária aos nossos dias, deve ser construída sobre o estudo científico do homem desconhecido*."*. (OMB, 2019)

Maria Montessori não apenas pôs em prática um método sistemático de desenvolvimento das faculdades perceptivas como também elaborou uma teoria da percepção que tem muitos pontos em comum com a abordagem de Pestalozzi. Assim, no que diz respeito ao material didático, ela notou que não é necessário que "a atenção das crianças seja retida por objetos quando começa o delicado fenômeno da abstração" (MONTESSORI, 1965, p. 80). Ela queria que seu material didático fosse concebido de forma a permitir a situação concreta e imediata e a favorecer a abstração.

Há tempos já se tem conhecimento sobre o uso das tecnologias na educação. Alinhar uma proposta pedagógica que seja efetiva com tais recursos possibilita ao professor melhorar sua prática docente e enriquecer sua abordagem no tratamento dos conteúdos aos educandos. Para realizar essa integração com base na abordagem de Montessori no meio digital, considere a seguinte reflexão segundo a autora:

> Os objetos que se apresentam à vista, em maior número no meio exterior, são comparáveis aos nossos encaixes planos: as portas, o enquadramento de uma janela, o esquadro formado por uma lousa, a superfície plana de uma mesa; são objetos sólidos, mas com predominância de duas dimensões que determinam a forma do plano. É o conhecimento das formas apresentadas nos encaixes planos que será para ela uma espécie de chave mágica para a interpretação de todo o ambiente exterior e que poderá aportar-lhe a reconfortante ilusão de conhecer os segredos do mundo" (MONTESSORI, 1965, p. 159)

Problemática

A informação está em todos os lugares. Criar um processo de informação válida e útil é que possibilita ao indivíduo mudanças e transformação de atitudes. Estudar com o professor é apenas uma das diferentes propostas de trabalho que são apresentadas à criança e/ou adulto. Por isso é importante que a atividade a ser desenvolvida seja pensada como elementos neutro, mas sem perder a mudança em visa. O processo de uso da tecnologia está muito relacionado ao ponto de que como o professor lida com isso? Quais os melhores procedimentos e propostas que atendem o correto funcionamento? Quais as situações envolvidas? É possível expandir a abordagem Montessori para o formato digital? Quais procedimentos fundamentais posso adequar em minhas práticas?

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas, para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? (MORAN, 2019)

A metodologia Montessoriana se baseia no processo de ensinar partindo do concreto para que assim o aluno possa realizar suas abstrações, ou seja, do macro ao micro conhecimento. É fundamentada principalmente na capacidade de observação de que as crianças possuem e que pode proporcionar uma melhor aprendizagem por proporcionar experiências motivadoras aos infantes por meio de descobertas e conceitos que eles podem elaborar (OLIVEIRA, 2010). Na verdade, todo tipo de recursos que possa ser inserido dentro do processo de alfabetização, assimilação, acumulação de conhecimento é válido. Aliado a isso a valorização da criança enquanto ser humano e a potencialização de suas qualidades.

Em cada momento histórico algum aspecto do conhecimento serviu de base para tomada de decisão e elaboração de proposta de ensino que interessavam a um ou outro modelo educacional daquela época. Para que o indivíduo seja considerado cidadão, é necessário que ele participe e atue como tal, dando posterior retorno ao próprio estado que está vinculado como pessoa.

Desde o desenvolvimento de suas habilidades como: linguagem (escrita e leitura, conceitos iniciais, aperfeiçoamento da fala, vocabulário enriquecido, expressão e livre narrativa) a criança está por uma constante onda de informação e assimilação de coisas e fatos no ambiente que a envolve. Primeiro em seu lar com a família, depois na escola e interação com os colegas e adultos e novamente com ambas as situações, até que sua aprendizagem esteja mais adensada.

A partir da exposição realizada até o momento pensou-se na realização de atividades em que a percepção sensória tátil fosse considerada. O uso de tablets foi o mais próximo dessa situação.

Objetivo da pesquisa

OBJETIVO GERAL: Realizar atividades da área de Matemática (geometria plana) usando a aplicação do Método Montessoriano nas séries iniciais da Educação Infantil por meio de aplicações de recurso tecnológico digital.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Apresentar a aplicação do Método Montessoriano na Educação Infantil; Verificar a prática docente proposta pelos autores nesse método e contexto digital; descrever uma forma de sequência de trabalhos a serem utilizadas combinando as duas abordagens de conteúdo possibilitando um histórico de práticas.

Abordagem metodológica

O presente estudo tem por base sua fundamentação no modelo metodológico da pesquisa qualitativa, exploratória experimental com abordagem bibliográfica dentro das práticas educacionais no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. Qualitativa pela proximidade entre o objeto de estudo e o pesquisador em busca de uma significância do contexto. Exploratória porque está em busca da identificação entre a ligação da atividade proativa da sala de aula pelo método Montessori e o padrão baseado na tecnologia. E com isso realizando o experimento com as crianças em diferentes ambientes e propostas pedagógicas.

> O equilíbrio entre a liberdade individual e a necessidade do grupo é uma outra característica especial da educação social no Método Montessori. Só se pode falar em verdadeiro grupo quando cada um de seus membros sente-se suficientemente livre para ser ele mesmo, ao mesmo tempo em que ajusta sua própria liberdade em favor de bem-estar geral. É nesta busca de equilíbrio entre a independência e a dependência do grupo que o comportamento social é formado. A excessiva liberdade individual leva ao caos. A excessiva uniformidade imposta pelos adultos, leva a um conformismo impessoal ou à rebeldia. (LIMA, 2019, p. 15).

A criança entende-se e se define a partir daquilo que ela interage em uma busca maior pelo aprendizado criando-se assim um estado mental de absorção do conteúdo já realmente aprendido e consolidado.

Montessori criou uma gama de materiais, aos quais denominou “abstrações materializadas”, pois contêm características lúdicas e didáticas, mas são diferenciados do brinquedo e do material pedagógico. Muito mais do que elaborar as peças, criou critérios para sua construção, o que permite a continuidade de criações por seus seguidores. A inventividade humana cria novas necessidades e se os “materiais montessorianos” se restringissem aos elaborados por Montessori, seu sistema educacional correria sérios riscos de inadequação no decorrer do tempo. Pensar e criar materiais é uma exigência da sala agrupada, instrumentos coerentes ao grupo que se trabalha, à cultura onde a sala está inserida e às necessidades sociais e individuais. ” (LIMA, 2019)

A questão do conteúdo sempre provoca polêmicas, pois na maioria das redes educacionais brasileiras e estrangeiras admite-se a polivalência em parte do curso elementar –no Brasil o Fundamental I ou as chamadas séries iniciais, primeiro ao quinto ano. O professor licenciado já tem na sua denominação a sua característica, ele obtém uma “licença” para lecionar, embora sua formação tenha sido restrita para o exercício docente. Os cursos de licenciatura têm um semestre de duração na sua grande maioria e deixam a desejar na construção de um pensar docente. (LIMA, 2019)

O uso de jogos e brincadeiras em sala de aula pode auxiliar as crianças a explorarem o mundo que as cerca, a construir novos conhecimentos e a motivar-se para sua aprendizagem. É importante lembrar, porém, que esses jogos e brincadeiras devem ser incorporados ao cotidiano

escolar, tratados não como uma forma de relaxamento, recreação, onde simplesmente busca-se gastar as energias da criança, mas como uma fonte de conhecimentos, de auxílio a aprendizagem de conteúdos, onde as crianças encontram possibilidades diferenciadas de interpretar e de interagir com as pessoas, objetos, culturas, conhecimentos, emoções, entre outras questões (KISHIMOTO, 2006).

O uso de jogos e brincadeiras em sala de aula pode auxiliar as crianças a explorarem o mundo que as cerca, a construir novos conhecimentos e a motivar-se para sua aprendizagem. É importante lembrar, porém, que esses jogos e brincadeiras devem ser incorporados ao cotidiano escolar, tratados não como uma forma de relaxamento, recreação, onde simplesmente busca-se gastar as energias da criança, mas como uma fonte de conhecimentos, de auxílio a aprendizagem de conteúdos, onde as crianças encontram possibilidades diferenciadas de interpretar e de interagir com as pessoas, objetos, culturas, conhecimentos, emoções, entre outras questões (KISHIMOTO, 2006).

A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento e aprendizagem destaca a importância do caráter construtivo do jogo no desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Piaget (1971), “existem três formas básicas de atividade lúdica que caracterizam a evolução do jogo na criança, de acordo com a fase do desenvolvimento em que aparecem: Jogos de Exercício Sensório motor, Jogo Simbólico e Jogos de Regras “.

No cenário que estão sendo realizados esses estudos aborda-se o último tipo de jogo em que é contextualizado as propostas pedagógicas realizadas. Os jogos de regras são combinações sensório-motoras (corridas, jogos com bolas) ou intelectuais (cartas, xadrez) em que há competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentadas quer por um código transmitido de geração em geração, quer por acordos momentâneos. (PIAGET, 1971, p. 184).

O jogo como recurso pedagógico deve ser considerado levando-se em conta: a idade mental da criança, suas motivações, tempo de execução, local de realização, itens a serem trabalhados na atividade e um conjunto de orientações predefinidas a serem executadas.

Em nosso experimento o fator tempo é muito importante. O tempo de interesse da criança é muito curto em relação ao conteúdo que é absorvido na prática. Da mesma forma que surge um interesse motivador, ele também se dispersa facilmente. Então é necessário que a atividade do material Montessori possa ser executada no meio tecnológico de forma a ser aproveitada em toda sua integridade e motivação do estudante.

Até o momento, todas as experiências de utilização da Internet no ensino procuram reproduzir de alguma forma a tradicional sala de aula. E essa tradicional sala de aula das universidades pouco se modificou, nos últimos mil anos, do ponto de vista da metodologia de ensino e aprendizagem. É o natural da mente humana: toda a vez que surge uma inovação tecnológica, tenta-se de início utilizá-la de acordo com os antigos paradigmas. (WOLYNEC, 2003).

As aulas lúdicas devem ser bem elaboradas, com orientações definidas e objetivos específicos. Se o professor apenas “brincar” com estes alunos, não transmitirá conteúdo e possivelmente perderá o rumo da aula. A atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo. O corpo e o aprendizado intelectual fazem parte de um todo, através do qual o aluno irá compreender o meio, trocar informações e adquirir experiências. As

brincadeiras em sala de aula devem servir como orientação para posturas comportamentais, por exemplo. Brinca-se ensinando valores e, após, usa-se este momento mais tranquilo para explicar o conteúdo que estudaremos nesta aula e a relação disto com a brincadeira anterior. O aluno vai relacionando, montando esquemas, formando seus próprios arquivos, que à medida que se desenvolvem, tornam-se mais generalizados e mais maduros. (ROLOFF).

O estudante á avaliado através de uma “planilha de avaliação”, ou seja, é através de anotações e observações que o professor vai acompanhando e registrando o desenvolvimento do aluno (Figura 6). A comprovação de que o trabalho está fluindo repousa na relação com as atividades escolares e comportamento das crianças/jovens, sua felicidade, maturidade, gentileza, o gosto de aprender, e o nível dos trabalhos. (ESCOLA, p. 17, 2019)

A Matemática já possui naturalmente uma alta quantidade de simbologia e quantificadores. Dessa forma, a introdução de conceitos geométricos, enriquece o entendimento e interpretação dos objetos, podendo ser trabalhados os aspectos tridimensionais e bidimensionais. O interessante é poder trabalhar o sentido do tato para ‘sentir’ o volume dos objetos. Sendo assim, a criança experimenta o toque no sentido pelo espaço ocupado pelo objeto, e na atividade digital, a transformação no plano daquele mesmo objeto. Saindo da visão 3D e entrando na planificação em 2D.

Ensine ao seu filho conceitos simples de matemática por meio de jogos e materiais de aprendizagem prática. Aprender a contar por memorização mecânica é a atividade mais fácil de realizar em seu cotidiano. (SELDIN, 2018, p.188)

Baseado no que se pretende e da atitude do educador em relação a criança: “criar condições que permitissem às crianças manifestar suas ações de acordo com suas necessidades internas; analisou cientificamente a personalidade da criança, sua capacidade de experimentar as possibilidades de seu desenvolvimento psíquico e intelectual, a sua natureza e o período da mente absorvente. ”

Com as crianças em sala de aula utilizando o material “Encaixes sólidos”, foi proposto a utilização dos conceitos iniciais de formas geométricas em atividade proativa de execução. Baseado no aprendizado sinestésico dos sentidos. A atividade elaborada (Figura 5) foi idealizada e realizada nas dependências do Colégio Nossa Senhora das Dores, no período de 25 de junho à 05 de julho de 2019 com a participação regente e com a autorização da coordenadora da educação infantil.
De acordo com suas teorias e vivências, é importante lembrar que o enfoque da Educação Montessori é sempre indireto e nunca direto, ao contrário da educação tradicional. O respeito da Drª. Montessori pela formação da criança, desde a sua concepção, levaram-na ao cuidado de não interferir diretamente no seu desenvolvimento.

A matemática é desenvolvida no sentido do tato, ou seja, com materiais concretos e com formas distintas e coloridos. No caso da atividade proposta nesse trabalho, os alunos estão dispostos em círculo e sentados, interagindo com o encaixe sólido (material sensorial) e ambiente preparado para atividade. O professor explica uma vez de forma coletiva o que será realizado (como o material será trabalhado) e a partir daí os alunos entram em contato com o método. As atividades são realizadas deixando as crianças livres para realizarem o que foi proposto. Posteriormente, de forma individual, a professora retira as eventuais dúvidas.

Segundo Montessori (1965, p. 59):

> Quando falamos de 'ambiente', referimo-nos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade (...) As crianças tem preferencias dispares: uma se ocupa com isto enquanto outra se distrai com aquilo, sem que ocorram desavenças.

Procedimentos

Em uma primeira fase de explicação com as crianças, usando a abordagem cósmica de integração geométrica do mundo, posteriormente seguiu-se com a atividade da prática Montessori, como pode-se perceber na Figura 01. A atividade proposta foi realizada em uma turma com 17 crianças, em uma sala padrão, seguida pela utilização em laboratório de tablets, sendo definida atividade e criada especificamente para a aula.

É importante reconhecer que o modelo de informação trabalhado no Montessori pode ser acrescido de uma abordagem visual e baseada em jogos digitais. Pode-se usar jogos voltados para o aspecto do aprendizado experimental do aluno. A proposta de uma atividade experimentada pelo jogo permite que o aprendizado seja espontâneo e ocorra de forma dinâmica. Com isso permite ao aluno uma vivencia que o integra com todo o coletivo em que está envolvido. Foi adotada a seguinte sequência de trabalho:

1 – Desenvolveu-se a atividade de encaixes geométricos na sala de aula;

2 – Realização da tarefa adaptada aos recursos digitais;

3 – Observação dos conceitos aprendidos por meio de atividade (escrita) pós-digital;

4 – Desenvolvimento do aspecto sensorial das crianças com tarefa complementar.

A presente atividade digital foi possível a partir da construção do respectivo objeto de trabalho em formato virtual. Para esse fim, foi construído usando a tecnologia do Adobe Flash (ferramenta gráfica para construção de animações e interações), onde realizou-se a elaboração do aplicativo da simulação da atividade online. Posteriormente foi inserido em um portal web para que pudesse ser executada nos tablets preparados para os estudantes. Novas técnicas baseadas em programação como HTML5 e outras linguagens similares que oferecem a disponibilidade gráfica para diferentes plataformas estão sendo testadas quando necessárias.

A interação entre as crianças é importante nesse momento, pois fortalece os laços de amizade e ao mesmo tempo, compartilham do momento de aprendizado. A partir daí, já com a simulação nos aparelhos, foi possível constatar a participação e o envolvimento das crianças também na atividade em formato digital.

Apresentam-se possíveis estratégias tecnológicas de software a serem utilizados ou mesmo construído por aqueles que tenham essa necessidade. Uma das ferramentas é o aprendizado do Adobe Flash, conhecido atualmente por Animate, que é um software primariamente de gráfico vetorial – apesar de suportar imagens bitmap e vídeos – utilizado geralmente para a criação de animações interativas. Essas funcionam embutidas num navegador web (Figura 07) e também por meio de desktops, celulares, smartphones, tablets e televisores.(FLASH, 2019)

Mesmo que o professor não tenha conhecimento técnico, mas queira dar interatividade e rapidez, poderá solicitar o desenvolvimento de seu projeto a uma equipe responsável que desenvolva aplicações de tecnologia da informação numa plataforma digital. Se ainda preferir usar outras ferramentas pode ser trabalhado com sites de terceiros que poderão possibilitar o enriquecimento das atividades com o uso dos sites. Podem ser utilizados sites a serem adaptados de acordo com o contexto pedagógico e curricular (ex: Smartkids, Jogos360, EscolaGames entre outros).

Considerações

O que se verifica na prática é uma junção entre Montessori e a tecnologia. Não existe uma visão de ultrapassado ou de inovação desnecessária. O que poderia levar a uma discussão sobre uma aula superficial no aspecto do conteúdo. Entende-se dessa maneira que uma metodologia completa a outra.

Baseado nesse tipo de proposta, foi possível por meio de planejamento e uma abordagem exploratória, fazer uso dos instrumentos de que a escola ofereceu, de forma que fosse obtido o que inicialmente se projetou. Com isso percebeu-se que quando os conteúdos são trabalhados por mais de uma abordagem, o trabalho do docente, torna-se mais completo. Mesmo sendo um trabalho desenvolvido de forma 'laboratório-exploratório' foi possível observar e comprovar, por meio das tabelas de tempos e tarefas, o quanto as crianças se envolveram. Além de ser um processo enriquecedor profissionalmente e colaborativo.

Como fonte de estudo inicial, verifica-se na (Figura 8), as médias de tempos entre as atividades propostas, por diferentes meios. Percebe-se que a cada nova atividade desse tema, existe uma absorção/apreensão do conhecimento de forma mais rápida e com conceitos fundamentais, absorvidos profundamente. As atividades dentro do Modelo Montessori requerem um tempo maior de preparação, mas a execução é muito rápida se considerarmos a execução por cada criança, em seu desenvolvimento cognitivo. Essa mensuração, ou métrica, considera um tempo marcado pelo professor a partir do momento que a atividade é distribuída para os estudantes em sala de aula; já no laboratório digital uma vez que a atividade está em "tela", cada criança recebe uma instrução de "INICIO" e a partir daí eles começam a realiza-la. Não se exige da criança um padrão de tempo pré-determinado. À medida que terminam, o tempo é completado e lançado na tabela comparativa apresentada. (Figura 9)

Certamente um dos benefícios de usar a metodologia Montessoriana aliada ao mundo da tecnologia da informação é o somatório do conjunto de boas práticas de sala de aula que promovem o aprendizado no educando. Exige-se do profissional educador uma visão muito mais universal e cósmica, contextualizando com o dia a dia das crianças, e de forma mais completa no conjunto das rotinas escolares.

Estudos futuros a partir dessa proposta evoluem-se na abordagem detalhada do uso de outros dispositivos, sendo utilizados conjuntamente ao material Montessori, utilizando objetos virtuais, na elaboração dos conceitos de números, algoritmos das operações matemáticas e reconhecimento de ordens e grandezas.

Referências

ESCOLA, http://www.meimeiescola.com.br/diferenas-escola-montessori-tradicional, Acesso em: 12 julho 2019.

FLASH, https://pt.wikipedia.org/wiki/Adobe_Flash, Acesso em: 12 julho 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, E. de **A sala agrupada montessoriana na educação fundamental.** Disponível em: http://omb.org.br/wp-content/uploads/2016/09/A-sala-agrupada-Montessori.pdf Acesso em: 13 julho. 2019.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica A descoberta da criança**. Tradução de Aury Azelio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965
_____. Psico geometria, 1ª edição, 1934.

MORAN, J. M. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD – uma leitura crítica dos meios,** [S.l][1999?] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf Acesso em: 10 setembro. 2019.

OLIVEIRA, D. L. de. **Construção de instrumento de avaliação da aprendizagem em escola montessoriana** / Tese de Mestrado Apresentada à Fundação Cesgranrio. 2010. Disponível em: http:// mestrado.cesgranrio.org.br/pdf/dissertacoes2008/27Maio2010DissertacaoDelcyTurma2008.pdf Acesso em: 13 julho. 2019.

OMB, **Organização Montessori do Brasil**. Disponível em: http://omb.org.br/educacao-montessori/metodologia. Acesso em: 02 julho 2019.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **Seis Estudos em Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

_____. Et al. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.

ROLOFF, E. M. **A importância do lúdico em sala de aula**. Disponível em http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf. Acesso em: 02 julho de 2019.

SELDIN, T. **Método Montessori na educação dos filhos**. 2ª ed., Manole, 2018.

WOLYNEC, E. **Inovação na Aprendizagem, quebrando antigos paradigmas.** Disponível em: https://blogtechne.techne.com.br/inovacao-na-aprendizagem-quebrando-antigos-paradigmas/. Acesso em: 10 set. 2019.

Ilustrações

Figura 1 – Alunos em atividade Montessori usando os encaixes geométricos

Figura 2 – Representação dos encaixes de ferro-(Treinamento das mãos)

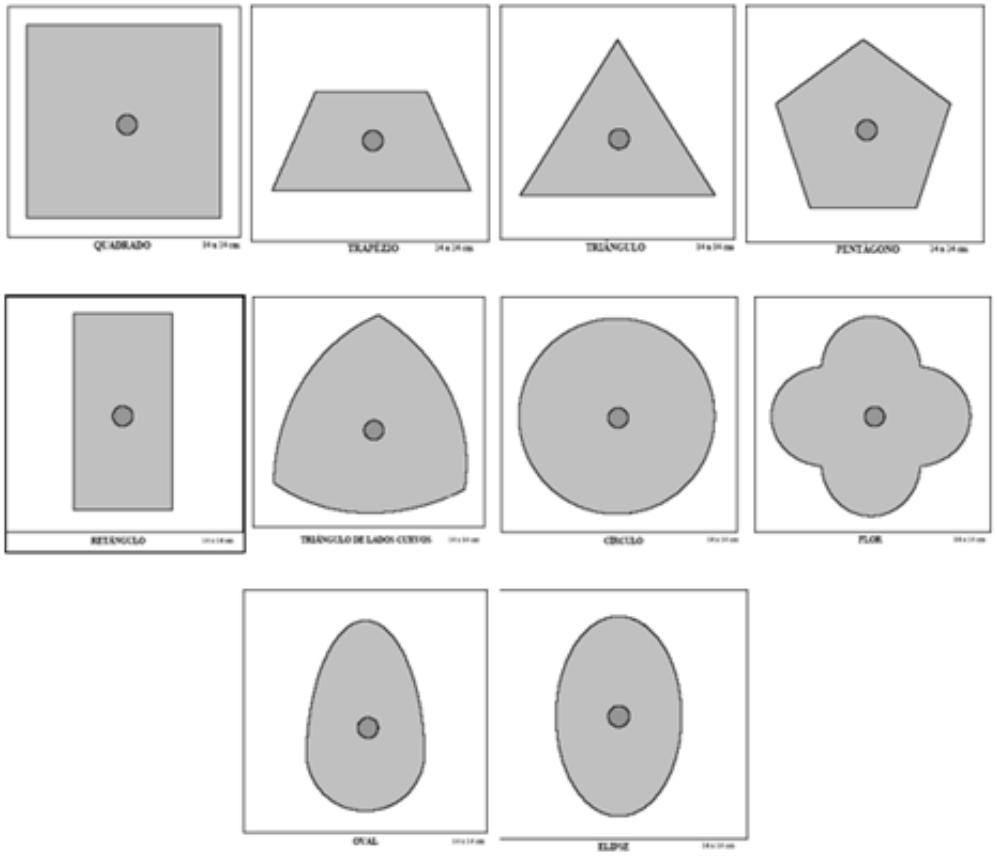
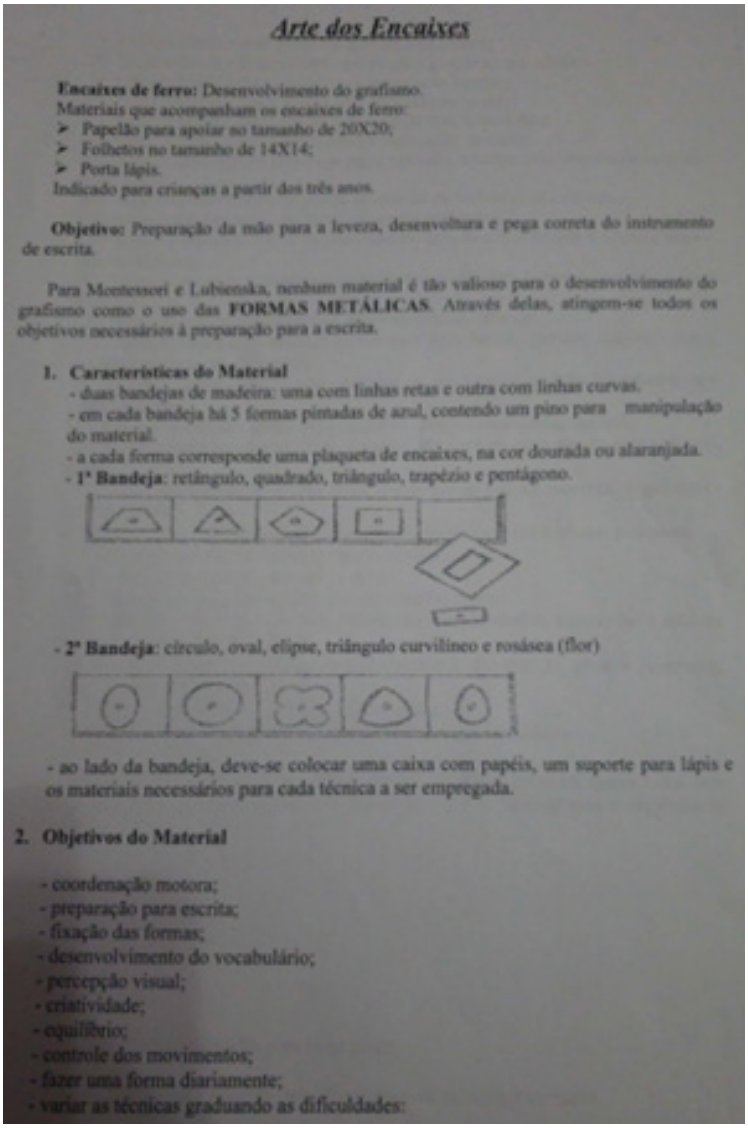


Figura 3 – Desenvolvimento da linguagem articulada e gráfica – Esquema Prático

Figura 4 – Desenvolvimento da linguagem articulada e gráfica – Diagrama sintético

Figura 5 – Material do Planejamento para a respectiva atividade a ser realizada



Arte dos Encaixes

Encaixes de ferro: Desenvolvimento do grafismo.
Materiais que acompanham os encaixes de ferro:
- Papelão para apoiar no tamanho de 20X20;
- Folhetos no tamanho de 14X14;
- Porta lápis.

Indicado para crianças a partir dos três anos.

Objetivo: Preparação da mão para a leveza, desenvoltura e pega correta do instrumento de escrita.

Para Montessori e Lubienska, nenhum material é tão valioso para o desenvolvimento do grafismo como o uso das **FORMAS METÁLICAS**. Através delas, atingem-se todos os objetivos necessários à preparação para a escrita.

1. **Características do Material**
   - duas bandejas de madeira: uma com linhas retas e outra com linhas curvas.
   - em cada bandeja há 5 formas pintadas de azul, contendo um pino para manipulação do material.
   - a cada forma corresponde uma plaqueta de encaixes, na cor dourada ou alaranjada.
   - **1ª Bandeja**: retângulo, quadrado, triângulo, trapézio e pentágono.

- **2ª Bandeja**: círculo, oval, elipse, triângulo curvilíneo e rosácea (flor)

- ao lado da bandeja, deve-se colocar uma caixa com papéis, um suporte para lápis e os materiais necessários para cada técnica a ser empregada.

2. **Objetivos do Material**

- coordenação motora;
- preparação para escrita;
- fixação das formas;
- desenvolvimento do vocabulário;
- percepção visual;
- criatividade;
- equilíbrio;
- controle dos movimentos;
- fazer uma forma diariamente;
- variar as técnicas graduando as dificuldades:

Figura 6 – Avaliação de Desempenho Escolar

MATEMÁTICA	*1º bimestre*	*2º bimestre*	*3º bimestre*	*4º bimestre*
Reconhece e escreve o traçado dos numerais corretamente.	EP	EP	S	S
Faz a relação e registra número quantidadè.	EP	S	S	S
Vivencia com interesse as atividades concretas e sensoriais (relatando a noção de cores, sabores, odores, texturas, temperatura e valores).	EP	EP	S	S
Compara e ordena coleções pela quantidade de elementos (noção de igualdade e diferença de conjunto)	EP	S	S	S
Reconhece e nomeia as formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo e círculo)	EP	EP	EP	EP
Utiliza vocabulário específico da disciplina (maior/menor, alto/baixo, grande/ pequeno, leve/ pesado e outros)	EP	EP	S	S
É capaz de reconhecer e nomear os sólidos geométricos (cubo, prisma, cilindro, esfera, cone, pirâmide e ovóide)	EP	EP	EP	EP

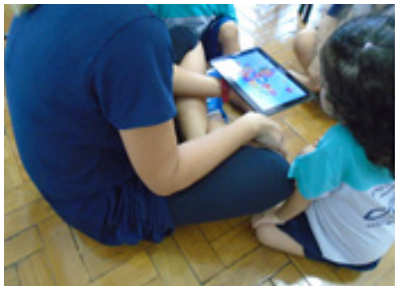
Figura 7 – Atividade virtual proposta para a aula no laboratório

Fonte: https://www.aprendizagemaberta.com.br/infantil/content/full_screen.php?url=https://www.universoneo.com.br/ativ//games/sombra01.swf&id=95)

Figura 8 – A-Comparativo do tempo de execução das atividades na sala de aula

Estudante	Sala Montessori
Criança1	01:20
Criança2	01:40
Criança3	00:50
Criança4	01:50
Criança5	00:50
Criança6	01:05
Criança7	01:30
Criança8	01:25
Criança9	02:00
Criança10	02:40
Criança11	02:20
Criança12	01:40
Criança13	01:30
Criança14	02:00
Criança15	02:00
Criança16	01:40
Criança17	01:40

Figura 9 – Fotos das crianças em atividades no laboratório de tecnologias acompanhadas pela professora



EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA: UM SISTEMA DE TUTORIA NA UNIMED UBERABA

André Augusto Calabrez[1]
Hugo Leonardo Pereira Rufino[2]

[1]Instituto Federal do Triângulo Mineiro, aacalabrez@gmail.com
[2 1]Instituto Federal do Triângulo Mineiro, hugo@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
Por se tratar de uma cooperativa de trabalho médico e operadora de saúde suplementar, existe uma grande dificuldade da Unimed Uberaba em desenvolver canais de formação dos cooperados eficazes, em função da complexidade do negócio e da agenda restrita dos médicos, pelos compromissos que a atividade profissional demanda. Assim, o desenvolvimento de um canal de educação cooperativista de Ensino à Distância, que possa estar disponível a qualquer tempo e lugar pela internet, com assistência imediata e adaptada ao aluno e sem a necessidade constante de intervenção de agentes humanos para dirimir as principais dúvidas que surgem, pode contribuir para alinhar a conduta dos médicos cooperados quanto à cultura da organização. Baseado nestas considerações, a proposta deste trabalho é desenvolver um sistema de tutoria com recursos de Inteligência Artificial, capaz de ser integrado a um Assistente Virtual de Aprendizagem, a ser adotado pela organização, e de assimilar a ação de instrutores com respostas rápidas e individualizadas às dificuldades dos médicos cooperados da Unimed Uberaba durante a realização dos minicursos de educação cooperativista que serão disponibilizados.

Palavras-chave – Educação Cooperativista. Sistema de Tutoria Inteligente. Inteligência Artificial.

COOPERATIVE EDUCATION: A TUTORING SYSTEM AT UNIMED UBERABA

Abstract
As it is a cooperative medical work and supplementary health operator, there is a great difficulty of Unimed Uberaba in developing channels of formation of effective members, due to the complexity of the business and the restricted agenda of doctors, by the commitments that professional activity demand. Thus, the development of a Distance Learning Cooperative education channel, which can be available at any time and place over the Internet, with immediate and adapted assistance to the student and without the constant need for human agents to intervene. The main questions that may arise may contribute to aligning the conduct of cooperating physicians regarding the culture of the organization. Based on these considerations, the purpose of this paper is to develop a tutoring system with Artificial Intelligence resources, able to be integrated with a Learning Management System, to be adopted by the organization, and to assimilate the action of instructors with quick answers. and individualized to the difficulties of the cooperated doctors of Unimed Uberaba during the realization of the short courses of cooperative education that will be available.

Keywords – Cooperative Education. Intelligent Mentoring System. Artificial Intelligence.

Introdução

Segundo Sousa et al. (2013, p. 59), uma cooperativa é uma sociedade de pessoas com gestão democrática, que se reúne para unir esforços em torno de objetivos comuns, visando as necessidades do grupo, em que a participação qualificada dos associados é fundamental para o desenvolvimento das cooperativas. Apesar de existir algumas peculiaridades entre os vários tipos de cooperativas, todas são regidas pelos mesmos princípios, que são os herdados dos Pioneiros de Rochdale (1844), na Inglaterra, afirmam Rios (1987) e Silva Filho (2002).

A dificuldade de alinhar o conhecimento dos médicos cooperados quanto à complexidade do funcionamento de uma cooperativa de trabalho e operadora de saúde suplementar, que é vital para sustentabilidade do negócio, tem sido um problema constante enfrentado pelo sistema Unimed. Aliados a este cenário, a retração econômica dos últimos anos, o aumento considerável do número de desempregados no Brasil e o surgimento de novos concorrentes, com a participação de grandes grupos de investidores, tem feito o sistema Unimed encolher. De 2014 a 2018, 25 cooperativas Unimed foram descredenciadas pela Agência Nacional de Saúde (ANS, 2019). Diante do exposto, é considerado fundamental pela gestão da Unimed Uberaba criar meios de promover o conhecimento do cenário que a cooperativa e operadora de saúde suplementar está envolvida, por meio da educação cooperativista e formação contínua dos médicos cooperados, que são os atores principais para a sustentabilidade desta modalidade de negócio. Porém, tem sido constante a dificuldade de envolver os médicos cooperados nos eventos presenciais patrocinados pela Unimed Uberaba. Esta dificuldade é um obstáculo importante para a consecução do objetivo fundamental de desenvolver a educação cooperativista e formação continuada destes cooperados. Neste cenário, a adoção de uma plataforma de ensino a distância, que possibilite ao educando, receber orientações sobre o conteúdo e respostas rápidas às dificuldades apresentadas, pode ser um instrumento importante para o sucesso desta ação. Segundo Santos (2018, p. 55), a Educação a Distância (EaD) é uma forma de ensino que tem se destacado no cenário educacional pelo seu alcance,

possibilidades significativas de aplicação, ampliação do acesso à internet e pela integração das tecnologias da informação e da comunicação. A proposta deste trabalho é desenvolver um conjunto de artefatos de software, baseados na Programação Orientada a Agentes (POA), que ao ser integrado no Assistente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle que a Unimed Uberaba passará a adotar, possa auxiliar na assimilação dos conteúdos dos minicursos que serão disponibilizados aos médicos cooperados, com respostas automáticas às dificuldades apresentadas e orientação complementar de forma individualizada.

A POA é uma arquitetura de Sistemas MultiAgente (SMA), que é uma das subáreas da Inteligência Artificial (IA). Nesta arquitetura de sistemas distribuídos, todos os elementos possuem características de Inteligência Artificial com possibilidade de cooperação, coordenação e negociação, sendo capazes, desta forma, de resolver problemas distribuídos (WOOLDRIDGE, 2002).

A tecnologia de SMA proposta neste trabalho, segundo Bellifemine et al. (2007, p. 1), tem sido objeto de extensa discussão e investigação dentro da comunidade científica há vários anos, mas talvez seja só recentemente é que houve um grau significativo de exploração em aplicações comerciais. Os SMA estão sendo cada vez mais usados em aplicações comparativamente pequenas para assistência pessoal a sistemas abertos, complexos e de missão crítica de domínios industriais no controle, diagnóstico de sistema, fabricação, logística de transporte e gerenciamento de rede.

A história do cooperativismo

Apesar de existir algumas peculiaridades entre os vários tipos de cooperativas, todas são regidas pelos mesmos princípios, que são os herdados dos Pioneiros de Rochdale (1844), na Inglaterra, afirmam Rios (1987) e Silva Filho (2002). A sociedade dos Pioneiros de Rochdale foi formada por um grupo de 28 operários da cidade de Rochdale na Inglaterra, pois, a mecanização da Revolução Industrial estava levando, cada vez mais, trabalhadores qualificados para a pobreza. Desta forma, estes operários decidiram se unir para abrir uma loja de venda de alimentos. Uma vez que as tentativas de cooperação fracassaram, eles desenvolveram os princípios de Rochdale, designados como “regras de ouro”. São eles: adesão livre; controle democrático; devolução do excedente ou retorno sobre as compras; juros limitados ao capital; neutralidade política, religiosa e racial; vendas a dinheiro e à vista; e fomento do ensino em todos os graus.

Este conjunto de princípios fornecem a base para as cooperativas em todo o mundo até os dias atuais, porém, segundo Meinen e Port (2014), com o objetivo de atender às demandas sociais e considerar novas formas de cooperativismo que surgiram, os princípios de Rochdale foram revistos através de congressos organizados pela Aliança Cooperativa Internacional – ACI, nos anos de 1937, 1966 e 1995. A lista revista em 1995 está vigente até hoje, e orienta as ações cooperativistas em qualquer parte do mundo.

O primeiro princípio é o da adesão livre e voluntária. Através do estatuto social, a cooperativa procura garantir o acesso livre a quem queira se cooperar, mediante a manifestação de adesão do próprio interessado, sem coação ao ingresso ou permanência na sociedade.

O segundo princípio é o da gestão democrática. Através da direção deste princípio, a sociedade cooperativa garante o direito ao cooperado de votar e ser votado, conforme as condições estatutárias, bem como os deveres fundamentais oriundos deste mecanismo democrático. A liderança escolhida pelo voto, deve instituir canais e outros mecanismos apropriados para que os cooperados possam acessar as informações de forma transparente e acompanhar o cotidiano de gestão da cooperativa. A assembleia geral é o fórum principal, onde os representantes da cooperativa são escolhidos. Se for uma cooperativa de primeiro grau, o voto tem igual peso para todos, independente de participação econômica e condição social. Quando se tratar de representação maior de um conjunto de cooperativas de primeiro grau, normalmente circunscrito a um estado ou região, denomina-se cooperativa de segundo grau. Neste caso, o voto múltiplo pode ser admitido, baseado no número de associados da base da cooperativa de primeiro grau. E quando se tratar da central cooperativa o voto múltiplo pode considerar o número de cooperativas de primeiro grau da cooperativa regional de segundo grau votante.

O terceiro princípio é o da participação econômica. Este princípio trata da formação e crescimento da estrutura patrimonial da cooperativa. É dever do cooperado contribuir para a formação patrimonial da cooperativa, através da integralização de cotas, quando ingressar ou mesmo durante o tempo de permanência na sociedade, e na decisão da transformação em reservas dos excedentes de cada exercício financeiro-contábil ou distribuição entre os associados.

O quarto princípio é da autonomia e independência. As cooperativas são organizações autônomas controladas pelos seus membros. Acordos com outras instituições públicas ou privadas não podem interferir nas condições que assegurem o controle democrático da cooperativa pelos seus associados e na sua autonomia.

O quinto princípio é o da educação, formação e informação. É responsabilidade da cooperativa promover a educação e a formação de seus membros, dos representantes eleitos e dos trabalhadores, para que possam contribuir, de forma eficaz, para o desenvolvimento sustentável de suas cooperativas. Como boa prática cooperativista, a expansão e a sustentabilidade do empreendimento, requer a preparação dos seus associados, dirigente, colaboradores e prestadores de serviço quanto às especificidades e os apelos do cooperativismo. Segundo Zanco e Coltre (2016, p. 28), uma sociedade cooperativa trabalha em várias dimensões com objetivos econômicos e sociais, o que a torna, a princípio, uma organização complexa e distinta de outras formas de organização. Assim, o papel da educação é atuar equilibradamente na gestão social e empresarial, para proporcionar crescimento na participação dos cooperados e na profissionalização da gestão singular da organização.

O sexto princípio é a intercooperação. Este princípio preconiza a força do movimento cooperativo, pelo trabalho em conjunto, através de estruturas locais, regionais, nacionais e internacionais, o que favorece as cooperativas a servir os seus membros de forma mais eficaz.

O último princípio é o interesse pela comunidade. As cooperativas devem procurar o desenvolvimento sustentável das comunidades onde estão inseridas, através de políticas aprovadas por seus cooperados, baseadas no respeito de suas peculiaridades sociais e vocação econômica, com soluções de negócios e ações humanitárias que vislumbrem a melhoria da qualidade de vida das pessoas dentro da sua área de atuação.

O cooperativismo no Brasil

De acordo com a OCB (2017), a história do cooperativismo no Brasil teve início em 1902, no Rio Grande do Sul, quando o padre jesuíta Theodor Amstadt que, criou a a 1ª cooperativa de crédito da América Latina, baseada no modelo de Friedrich Wilhelm Raiffeisen (1818-1888), no distrito de Nova Petrópolis – RS, a SICREDI Pioneira RS, atualmente uma das maiores do país e na ocasião denominada "Caixa de Economia e Empréstimos Amstad". Esse modelo, tinha aplicação, principalmente, em pequenas comunidades rurais ou vilas e atuava basicamente junto aos pequenos produtores rurais. Não dava importância ao capital dos cooperados. A movimentação financeira era realizada através de depósitos, de pequenas remunerações que recebiam. As sobras eventualmente apuradas, eram reservadas para enfrentar os momentos de incerteza.

As cooperativas de crédito se multiplicaram fortemente por todo o país nas décadas seguintes, com apoio de uma legislação moderna e flexível, e estavam entre os principais agentes de financiamento da atividade rural, para concessão de crédito, até mesmo destinada à aquisição de terras.

No final de 1920, o modelo desenvolvido pelo italiano Luigi Luzzati (1841-1927) ganhou força por influência da Igreja Católica e por leigos que, conheceram o modelo de cooperativismo italiano através da participação de um Congresso Mariano em Roma. O modelo italiano diferenciava-se do modelo alemão, por exigir um pequeno capital, para admitir qualquer cooperado e ter como público preferencial os assalariados, os artesãos e os pequenos empresários, comerciantes ou industriais. Sobre as cooperativas de trabalho, Amaral (2004) afirma que elas são constituídas por profissionais liberais da mesma ocupação ou de diversas profissões do mesmo ramo de atividade. Ferrari e Affonso (2002), conceituam as cooperativas de trabalho pela união de operários do mesmo ofício com a finalidade principal de melhoria de condições de trabalho e salários, sem a intervenção de um patrão, na contratação de obras, tarefas ou serviços públicos ou particulares.

Os objetivos das cooperativas de trabalho são basicamente: melhoria de renda e condições de trabalho, e recebimento das sobras conforme produtividade de cada cooperado e das condições de trabalho, já que a cooperativa transforma os trabalhadores – cooperados, em empresários.

O sistema UNIMED

Em 1967, a primeira cooperativa UNIMED surgiu da iniciativa do ginecologista obstetra Edmundo Castilho e de um grupo de médicos, dirigentes do sindicato da classe, na cidade de Santos, São Paulo, como uma forma de defesa do trabalho médico em função das primeiras empresas de medicina de grupo criadas por advogados, empresários e grupos de médicos não vinculados aos interesses da categoria. O objetivo era o exercício de uma medicina chamada liberal associada a uma qualidade melhor da assistência prestada. "Os médicos associados, sendo os proprietários, receberiam a justa remuneração por seu trabalho em troca de um alto padrão de atendimento aos usuários" (AKAMINE, 1997, p.37).

A estrutura do sistema Unimed está organizada em cooperativas de diferentes graus: cooperativas de primeiro grau, denominadas singulares, com áreas de atuação circunscritas a um ou mais municípios; cooperativas de segundo grau ou federações que, conforme sua área de atuação, podem ser intrafederativas estaduais ou regionais; a cooperativa de terceiro grau é constituída pela confederação de âmbito nacional denominada Unimed Brasil (UNIMED, 1996).

As federações Unimed – denominadas cooperativas de segundo grau, surgiram na década de 1970 e, eram compostas por no mínimo três singulares, com o objetivo de padronizar as operações e estimular a troca de experiências entre as cooperativas de um mesmo estado. Em 28 de novembro de 1975 foi criada a Confederação Nacional das Cooperativas Médicas - Unimed do Brasil, entidade maior do Sistema Unimed, que congrega as federações e singulares do sistema. Em 1977, o sistema cooperativo contava com 60 singulares em todo o Brasil.

Em 1971 dentre as mais de 35 Singulares, que formavam o sistema Unimed, a Unimed Uberaba foi fundada, em 19 de junho daquele ano, sendo a vigésima primeira singular a ser criada, a partir da iniciativa de sessenta médicos e uma médica: Maria Rosa Bilharinho. O seu primeiro presidente foi o médico José Soares Bilharinho.

Atualmente, o sistema Unimed está presente em 84% do território nacional, formado por cerca de 348 cooperativas médicas e mais de 114 mil médicos cooperados.

OS ambientes virtuais de aprendizagem

Segundo Giufra Palomino apud Al-ajlan e Zedans (2017, p. 23), ambientes virtuais de ensino-aprendizagem podem ser estabelecidos como um conjunto de ferramentas de aprendizagem interativas integradas, em que recursos de conteúdo e pedagógicos estão disponíveis online e são considerados indispensáveis na educação.

De acordo Almeida (2003, p. 331), os ambientes virtuais são:

> Sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Eles permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções, tendo em vista atingir determinados objetivos.

Os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem são utilizados por diferentes tipos de usuários, dentre eles, professores, estudantes, tutores, entre outros. Pelo fato de serem sistemas que possibilitam o acesso acessados por grande quantidade deles, principalmente estudantes e, por estes estudantes terem características diferentes, tanto em estilos de aprendizagem quanto em habilidades de aprendizagem, o desenvolvimento de ambientes adaptativos se torna cada vez mais relevante.

Habitualmente, os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem são usados de forma satisfatória em ensino online, mas não se comportam de forma interativa e personalizada com os alunos. Para Zuasnabar (2003), o uso de interfaces inteligentes torna os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem na web mais intuitivos, pois conseguem adaptar a conduta do sistema às características individuais dos estudantes.

O Moodle é o ambiente virtual de ensino-aprendizagem a ser adotado pela Unimed Uberaba. O motivo da escolha deste ambiente é por este ser uma ferramenta flexível e de código aberto, o que oferece facilidades para o desenvolvimento. O Moodle foi criado em 2001 e é uma plataforma de aprendizado projetada para fornecer aos educadores, administradores e alunos um sistema robusto, seguro e integrado para criar ambientes de aprendizado personalizados. Por ser de código aberto, este ambiente virtual pode ser personalizado e adaptado. O design modular e interoperável e possibilita que os desenvolvedores possam criar plugins e integrar a aplicativos externos e, assim, obter funcionalidades específicas (MOODLE, 2019).

A capacidade do Moodle em obter funcionalidades específicas pela integração com aplicativos externos, possibilita o acoplamento de novos Sistemas de Tutoria Inteligentes (STI) que podem ser adaptados ao contexto do tipo de estudante que utilizará suas funcionalidades.

Os sistemas de tutoria inteligente

De acordo com Frasson et al. (1997), Sistemas de Tutores Inteligentes são sistemas complexos com vários tipos de especialidades ou conhecimentos, dentre eles, o conhecimento a respeito do assunto abordado, dos métodos pedagógicos que podem ser adotados e do perfil do estudante.

Segundo Ribeiro et al. (2007), um ambiente virtual necessita, geralmente, ser configurado para utilização pelos participantes. Normalmente, uma pessoa a quem é atribuído o papel de tutor, configura e seleciona as funcionalidades do ambiente. Desta maneira, esta seleção de conteúdos e atividades, bem como a forma de se utilizar as funcionalidades e recursos oferecidos, pode garantir o sucesso do ambiente na mediação pedagógica.

Sistemas Tutores Inteligentes, utilizam a tecnologia de agentes nos seus projetos, que substitui os módulos da arquitetura tradicional por uma associação de agentes que atuam de forma cooperativa usando diversas técnicas de Inteligência Artificial (IA) e integrados como um Sistema Multiagente – SMA (GIRAFFA, 1999), conforme a figura 1 da organização clássica de um STI.

Nesta arquitetura clássica, o agente Modulo Aluno armazena informações específicas para cada estudante de forma individual, e representa o conhecimento e as habilidades cognitivas do aluno em um dado momento. Contém uma representação do estado do conhecimento do aluno no momento qu interage com o STI.

O agente Módulo Tutor oferece uma metodologia para o processo de aprendizado e possui o conhecimento sobre as estratégias e táticas para selecioná-las em função das características do aluno.

O agente Módulo Domínio armazena a informação que o tutor está ensinando e procura uma representação do conhecimento que esteja preparada para o crescimento incremental do domínio.

O agente Interface intermedia a interação entre o tutor e o aluno, que pode ser desde simples janelas de diálogo até linguagem natural e reconhecimento de voz.

Os SMA surgiram numa área de pesquisa da Inteligência Artificial Distribuída (IAD). Assim, a abordagem de agentes se concentra em estudar o comportamento de uma associação entre agentes, que possuem autonomia, e realizam tarefas que não são possíveis de serem realizadas individualmente ou coletivamente.

Segundo Russell e Peter (1995), um agente é um sistema capaz de perceber através de sensores as informações do ambiente onde está inserido e reagir através de atuadores. É um software que possui várias propriedades específicas associadas ao seu objetivo ou papel na sociedade multiagente que faz parte.

Para Silva (2003), os Sistemas Multiagente são constituídos de vários agentes que agem ou produzem conjuntamente, de forma a realizar um determinado número de tarefas ou objetivos. Tais objetivos podem ser comuns a todos os agentes ou não. Os agentes dentro de um SMA podem ser divergentes ou semelhantes, cooperativos ou concorrentes, dentre outros. A definição dos tipos de agentes depende da finalidade da aplicação que o SMA está inserido.

Para Giufra Palomino apud Silveira (2017, p. 26), o uso de IA para prover adaptatividade em ambientes de aprendizagem, de acordo com as características e o desempenho dos alunos e possibilitar um alto grau de interatividade entre o ambiente e os usuários, indica-se a adoção de softwares, como é o caso dos sistemas de tutores inteligentes.

Trabalhos relacionados

No trabalho de Júnior (2014), SMA foram desenvolvidos, levando em consideração indicadores de custo e nível de serviço para simular a roteirização dinâmica de veículos no contexto de uma empresa OEM (Original Equipment Manufacturer) e assim, reduzir o tempo de análise das estratégias de roteirização dinâmica de veículos, pela escolha mais adequada das estratégias de colaboração a serem executadas para obtenção de melhores rotas.

Silva (2009) propôs na sua pesquisa a atuação de SMA na proteção de sistemas elétricos de potência. As evidências do resultado apresentado pela análise da eficácia deste SMA desenvolvido pelo autor, demonstram que o seu uso é recomendável, pelo alto nível de flexibilidade e de confiança quanto ao desempenho do sistema de proteção.

Existem também muitas iniciativas de aplicação desta tecnologia integrada a ambientes virtuais de aprendizagem na área de educação. De acordo com Filho (2007), inúmeros trabalhos integram agentes de software ao AVA com o objetivo de criar recursos no ambiente virtual para torna-los mais atrativos aos seus usuários, o que justifica, desta forma, a utilização de SMA neste contexto. O ineditismo desta pesquisa está na aplicação deste modelo no âmbito na educação cooperativista como ferramenta de apoio para a disseminação desta cultura, que é fundamental para a sustentabilidade deste modelo de negócio.

Metodologia

Quanto à natureza, a pesquisa se classifica como descritiva, pois descreve as características da uma população para o estudo a ser realizado.

Quanto ao objetivo, a pesquisa se classifica como aplicada, pois envolve a aplicação prática da ciência. É também qualitativa, por capturar as experiências individuais da população.

O universo e amostra da pesquisa é o AVA Moodle que será utilizado pela cooperativa em uma turma de médicos cooperados para um minicurso na modalidade a distância.

A técnica de coleta de dados que será utilizada é a revisão de *logs* de navegação dos médicos cooperados e a captura dos seus perfis de acesso aos conteúdos disponibilizados pela aplicação.

A técnica de análise será interpretativa dos dados obtidos para medir a eficiência da aplicação no que se refere ao aproveitamento e comportamento dos médicos cooperados em um ambiente adaptativo, e para evidenciar a percepção dos atores participantes do minicurso.

A viabilidade do projeto se dá pela possibilidade que um Sistema de Tutoria Inteligente aplicado ao AVA Moodle pode proporcionar de aproximação dos médicos cooperados aos programas de educação cooperativista, que conforme relatado no detalhamento desta pesquisa, é fundamental para a sobrevivência da Unimed Uberaba enquanto cooperativa. É das práticas não adequadas dos médicos cooperados no dia a dia de suas especialidades, que os maiores desperdícios são gerados e consequentemente uma constante elevação dos custos assistenciais, comprometendo a sustentabilidade desta modalidade de negócio.

Esta pesquisa será realizada na Unimed Uberaba Cooperativa de Trabalho Médico, com um grupo de médicos cooperados a ser definido em conjunto com a empresa e contempla as seguintes etapas: instalar, configurar e personalizar o AVA Moodle; desenvolver o SMA; integrar o SMA ao AVA Moodle; adequar o conteúdo do primeiro minicurso que será ofertado aos médicos cooperados no AVA Moodle; testar a dinâmica de disponibilização do conteúdo com as intervenções do SMA no AVA Moodle; simular a realização do primeiro minicurso com a participação de dois médicos cooperados; acompanhar a realização do primeiro minicurso no AVA Moodle pelo grupo de médicos cooperados indicado pela Unimed Uberaba e coletar os dados de experiência dos participantes através dos seus perfis de acesso aos conteúdos produzidos pela aplicação; análise dos dados de experiência dos médicos cooperados no uso da aplicação.

A primeira etapa consiste em instalar, configurar e personalizar o AVA Moodle em servidor que será destinado ao projeto de pesquisa pela Unimed Uberaba. O Moodle é um AVA de código aberto e tem como pré-requisitos: um servidor de páginas, o pré-interpretador de textos PHP (Personal Home Page ou Hypertext Preprocessor) e um SGBD (Sistema Gerenciador de Banco de Dados). Como servidor de páginas será utilizado o Apache e como SGBD o MariaDB, por ambos serem de código aberto e possuírem os recursos adequados para funcionamento do AVA Moodle. Outro objetivo desta etapa é personalizar o AVA Moodle com a identidade organizacional da Unimed Uberaba e estabelecer o processo de disponibilização dos conteúdos, conforme as melhores práticas de usabilidade preconizadas pelo mercado.

A segunda etapa consiste em desenvolver o SMA. Para isso será utilizado o framework JADE. Serão desenvolvidos os seguintes agentes do SMA: Agente Aluno(AA), Agente Mensagem(AM), Agente Plano de Ensino(APE), Agente Conteúdos(AC), Agente Tutor(AT) e Agente Interface(AI).

O AA será responsável por monitorar as atividades realizadas pelos alunos que serão os médicos cooperados, atualizar e recuperar suas preferências de aprendizagem e seus históricos de escolhas de conteúdos, para registro no AM.

Por sua vez, o AM é responsável por mediar a comunicação entre os outros agentes. Sua arquitetura é do tipo “quadro-negro”, em que os agentes registram e buscam informações escritas por outros agentes e se comunicam com o agente que escreveu aquela informação, por meio do serviço fornecido pelo AM.

No APE, durante a fase de design instrucional do minicurso, o instrutor cria as atividades a serem realizadas pelos alunos e define o fluxo entre elas, de acordo com o desempenho. Após configurar todos os possíveis fluxos de precedência entre eles, o agente consegue executar seus planos e implementar o modelo pedagógico desenhado pelo instrutor, de acordo com a interação do aluno no ambiente.

O AC trata o conteúdo do curso inserido pelo instrutor, nas diversas etapas do minicurso, assim como as informações do ambiente, armazenadas no banco de dados. O controle consiste no processo, através do qual os agentes acessam estes elementos, por meio de solicitação e consultas ao AM, do que for necessário para conseguir executar suas ações.

O AT é responsável por detectar o conteúdo adequado ao contexto do aluno no ciclo de aprendizagem correspondente, por meio das informações solicitadas e consultadas no AM, disponibilizadas pelos agentes AA, AC e APE. Ao identificar os conteúdos adequados, o AT registra no AM, as novas informações que serão utilizadas pelo AI.

O AI tem o objetivo de capturar os conteúdos e planos de ensino indicados pelos instrutores e solicitar o registro destes ao AM, para tratamento pelos agentes AC e APE. Também é responsável por solicitar ao AM o registro do perfil de acesso aos conteúdos pelos alunos, para tratamento do AA.

A figura 2 demonstra a dinâmica de interação dos agentes do SMA no AVA Moodle com os instrutores e alunos.

A terceira etapa contempla a integração dos agentes do SMA desenvolvidos ao AVA Moodle. O objetivo é realizar esta integração com o uso de comandos para acesso direto aos dados do banco de dados do AVA Moodle. Nesta etapa também serão realizados testes de unidade, para validar a integridade da troca de informações entre o AVA Moodle e o SMA.

Na quarta e quinta etapa serão realizadas a parametrização do primeiro minicurso a ser disponibilizado aos médicos cooperados no AVA Moodle e os testes da dinâmica de interação do conteúdo com as intervenções do SMA.

A sexta etapa consiste em envolver dois médicos cooperados indicados pela Unimed Uberaba para validar todo o processo de realização do minicurso no AVA Moodle com as interações do SMA desenvolvido. O objetivo desta etapa é identificar erros e ajustes de usabilidade, adequá-los e repetir o processo até que nenhum deles sejam mais identificados.

O objetivo da sétima etapa é acompanhar a realização do primeiro minicurso na plataforma AVA Moodle integrado ao SMA desenvolvido com o grupo de cooperados indicados pela Unimed Uberaba e a coleta de dados do questionário eletrônico que será aplicado e armazenado no banco de dados, ajustar possíveis falhas que ainda subsistam e esclarecer dúvidas.

A última etapa consiste em analisar os dados coletados da experiência dos médicos cooperados no uso da ferramenta.

Conclusões parciais

A integração de Sistemas Tutores Inteligentes à EaD, por meio da tecnologia de agentes, possibilita a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e adaptativos, tornando-os mais propícios a desenvolvimento da autonomia do educando, principalmente por favorecerem um

modelo de ensino centrado no aluno, em que este tem participação mais ativa no processo de aprendizagem. A adoção desta tecnologia pode proporcionar o aumento do nível de interação entre os alunos nos cursos a distância e implementar estratégias para supervisionar as suas ações e propor alternativas dinamicamente, de acordo com os princípios e a proposta pedagógica do curso em questão.

Na pesquisa realizada não foi identificado nenhuma aplicação de um STI a um AVA no contexto de uma cooperativa de trabalho, para fortalecimento de um princípio fundamental do cooperativismo que é promover a educação e a formação de seus cooperados.

Ao concluir o desenvolvimento deste trabalho, é esperado que os artefatos de software criados sejam capazes de operar integrados ao AVA da Unimed Uberaba e gerar respostas rápidas às dificuldades e dúvidas dos médicos cooperados da Unimed Uberaba, de forma individualizada, durante a realização dos minicursos que serão disponibilizados, e contribuir para melhorar a assimilação dos conteúdos de educação cooperativista e formação continuada.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul/dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf. Acesso em: 07/08/2019.

AMARAL, A. **Cooperativa de trabalho médico:** manual do proprietário. Cuiabá: EdUNIC, 2004. 72 p.

AKAMINE, O., 1997. **UNIMED 30 Anos**. São Paulo: Cartaz Editorial.

ANS. Dados e Indicadores do Setor. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://www.ans.gov.br/perfil-do-setor/dados-e-indicadores-do-setor. Acesso em: 18/05/2019.

BELLIFEMINE, F. L.; CAIRE, G.; GREENWOOD, D. **Developing Multi-Agent Systems with JADE.** Chichester – England: John Wiley & Sons Ltd, 2007.

FERRARI, I.; AFFONSO, G. C. **Cooperativas de Trabalho**: existência legal. 2. ed. São Paulo: LTr, 2002. 92 p.

FILHO, J. B. S. S. Agentes de Software para o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: Facilidades de Gerência. In: **Revista Sistemas de Informação e Gestão de Tecnologia. Vol. 4**, 2007.

FRASSON, C.; MENGELLE, T.; AIMEUR, E. **Using pedagogical agents in a multi-strategic intelligent tutoring system**. In Proceedings of the A I-ED ’97 Workshop on Pedagogical Agents, pages 40-47. 1997.

GIRAFFA, L. M. M. **Uma arquitetura de tutor utilizando estados mentais**. Porto Alegre: PPGC da UFRGS, 1999. Tese (doutorado).

GIUFRA PALOMINI, C. E. **Aplicação de um modelo adaptativo de tutores inteligentes para disseminação do conhecimento em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

JÚNIOR, D. P. A. **Colaboração em sistemas multiagentes na roteirização dinâmica de veículos**: um método para avaliação de estratégias em empresas OEM. 2014. 177 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina.

MEINEN, E.; PORT, M. **Cooperativismo financeiro**: percurso histórico, perspectivas e desafios. Manaus: Confebras, 2014.

MOODLE. **Moodle – Open-source learning platform**. Disponível em: < https://moodle.org/?lang=pt_br>. Acesso em: 07/08/2019.

OCB. **História do Cooperativismo de Crédito no Brasil**. Disponível em: < https://cooperativismodecredito.coop.br/cooperativismo/historia-do-cooperativismo/historia-no-brasil/>. Acesso em: 23/05/2019.

RIBEIRO, E. N.; MENDONÇA, G. A. de A.; e MENDONÇA, A. F. (2007). **A importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na busca de novos domínios na EAD**. Disponível em: < http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>. Acesso em: 20/11/2018.

RIOS, G. S. L. **O que é cooperativismo**. São Paulo: Brasiliense, 1987. 69 p.

RUSSEL, S. J.; PETER, N. **Artificial Intelligence**: A Modern Approach. Englewood Cliffs, Nova Jersey: Prentice Hall, 1995.

SANTOS, V. C. **Agentes inteligentes na educação a distância**: uso de sistemas tutores inteligentes como auxiliares no estabelecimento da comunicação dialógica, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3286>. Acesso em: 18/05/2019.

SILVA, B. C. **Utilização de um sistema multi-agentes em redes de comunicação para a proteção digital de distância adaptativa**. 2009. 104 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo.

SILVA, L. A. M. Estudo e Desenvolvimento de Sistemas Multiagentes usando JADE: Java Agent Development framework. In: **Universidade de Fortaleza, Brasil, 2003**. Disponível em: <http://jade.tilab.com/papers/2003/monografia.pdf>. Acessado em: 07/08/2019.

KOHTALA, C. **Making Sustainability: How Fab Labs Adress Environmental Issues.** Helsink, Finland. PhD dissertation, School of Arts, Design and Architecture, Department of Design, 184 p. 2016.

MCROBERTS, M. (2011) **Arduino básico.** Tradução Rafael Zanolli. São Paulo: Novatec Editora.

RODRIGUES, A. M. P. CÂMARA, J. F. NUNES, V. W. **Revista do Seminário Mídias & Educação do Colégio Pedro II.** Ed. 2. Jacarepaguá. 2016. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/midiaseeducacao/article/view/942/676. Acesso em: 17 mar. 2018.

RODRIGUES, A. M. P. CÂMARA, J. F. NUNES, V. W. Movimento Maker: uma proposta educacional inovadora. **Revista do Seminário Mídias & Educação do Colégio Pedro II V. 2 – 2º Semestre de 2016, p.1-3, ISSN 2526-9070.** Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/midiaseeducacao/issue/view/71. Acesso em 22 de mar. 2018.

SANTOS, M. F. **A Robótica Educacional e suas Relações com o Ludismo:** por uma Aprendizagem Colaborativa. Orientador: Márlon Herbert Flora Barbosa Soares. 2010. 99 f. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. Disponível em: https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Diss_040.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

SOUZA JÚNIOR, A. J. de. **Educação matemática:** o singular e o coletivo na produção de saberes docentes**.** Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. Disponível em: http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_24/educacao.pdf. Acesso em: 18 mar. 2018.

SOUZA J., A. J. de. BALDUÍNO, G. E. SILVA, I. R. da. Educação de Jovens e Adultos na Cultura Digital. **Informática na educação:** teoria e prática. Porto Alegre. v. 17, n. 2, 2014, p. 167-176, jul./dez.

SOUZA J., A. J. de. ; MENEZES, D. C. de. MARIN, D. Algumas discussões sobre as produções de futuros professores de matemática no contexto da cultura digital. **Nuances:** estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 2, 2015, p. 169-187, maio/ago.

ZILLI, S. do R. A **Robótica Educacional no Ensino Fundamental:** Perspectivas e Prática**.** Orientadora: Ana Maria Franzoni. 2004. 89 f. Dissertação de Mestrado. UFSC. Florianópolis. Disponível em: www.dca.ufrn.br/.../Curso_Robotica_Pedagogica_(RoboEduc).pdf . Acesso em: 12 mar. 2018.

SILVA FILHO, C. V. **Cooperativas de Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2002. 232 p.

SOUSA, D. N.; AMODEO, N. B. P.; MACEDO, A. S.; MILAGRES, C. S. F. A **Comunicação na Articulação Agroindustrial entre Uma Cooperativa Central, suas Cooperativas Singulares e Cooperados**. S/D. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000300005>. Acesso em: 20/11/2018.

UNIMED. Missão da UNIMED. São Paulo: SISTEMA UNIMED, 1994.

_____. **Estatuto Social da UNIMED do Brasil**. Reformado em 28 de Junho. São Paulo: SISTEMA UNIMED, 1996.

_____. Constituição UNIMED. In: **Cooperativismo e Economia Social** (J. E. Irion, org.), pp. 307-328, São Paulo: Editora STS, 1997a.

_____. 27a Convenção Nacional UNIMED. Cobertura completa. **Revista UNIMED, 53**. São Paulo: SISTEMA UNIMED, 1997b.

_____. Administração dos Resultados. **Balanço Econômico-Financeiro de 1997**. Anexo 1. São Paulo: SISTEMA UNIMED, 1998.

_____. **Relatório de Gestão 2017**. Disponível em: < http://www.unimed.coop.br/portalunimed/flipbook/unimed_brasil/relatorio_de_gestao_2017/files/assets/common/downloads/publication.pdf>. Acesso em: 18/05/2019.

UNIMED UBERABA. **Relatório de Gestão 2018**. Disponível em: < https://www.unimed.coop.br/documents/1261584/0/Relat%C3%B3rio+Gest%C3%A3o+2018/2adaedd4-469a-495f-b6d2-d3053ddfa64b>. Acesso em: 18/05/2019.

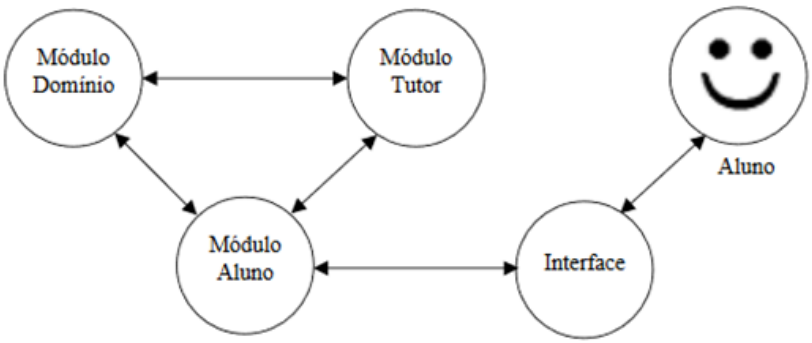
WOOLDRIDGE, J.M. Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data. **The MIT Press**, Cambridge. 2002.

ZANCO, A, M.; COLTRE, S. M. Gestão do Conhecimento nas Cooperativas. **Revista de Gestão e Organizações Cooperativas – RGC**. Santa Maria-RS, v.3, n.5, p. 27-42, jan/jun. 2016.

ZUASNABAR, D.M.H. **Um ambiente de aprendizagem via WWW baseado em Interfaces Inteligentes para o Ensino de Engenharia**, Proceedings of the Congresso Brasileiro de Engenharia (COBENGE'2003), Rio de Janeiro, 2003.

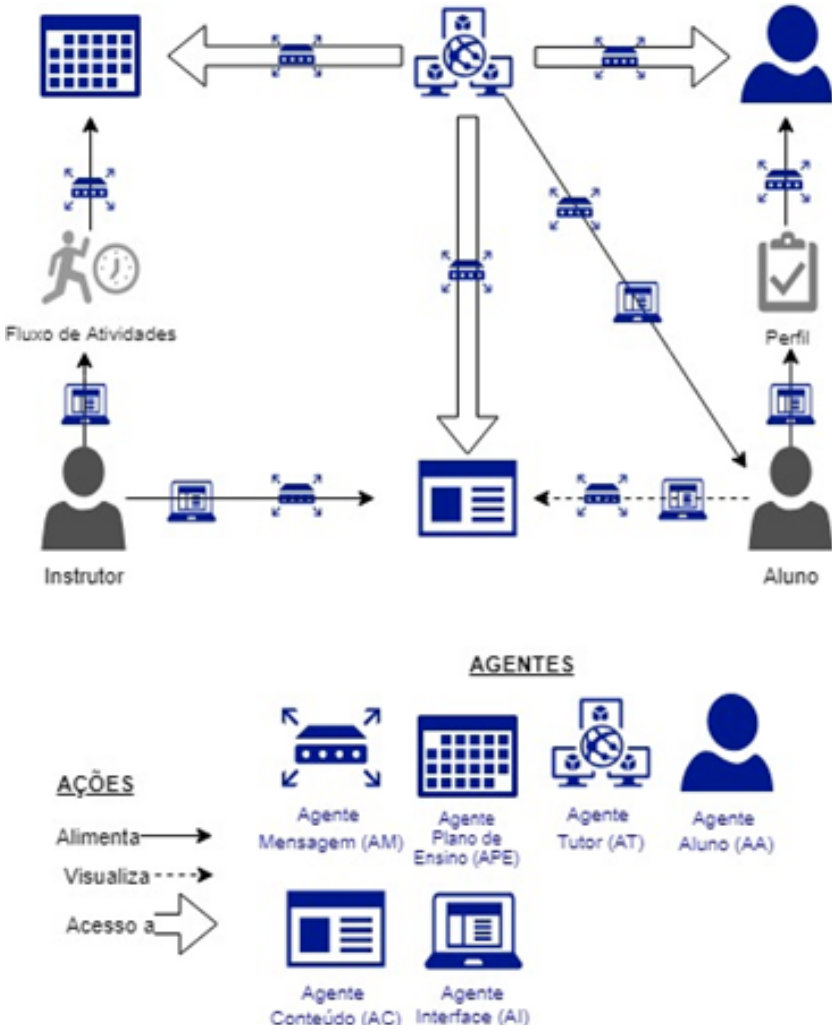
Ilustrações

Figura 1 – Arquitetura Clássica de um STI



Fonte: Adaptado de Giraffa (1999)

Figura 2 – Dinâmica dos Agentes no Modelo Proposto



Fonte: Elaborado pelo Autor (2019)

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

O USO DE JOGOS EM MATEMÁTICA NA E. E. PROFESSORA PAULINA DE MELO PORTO

Lorrane Priscila de Castro[1]
Walteno Martins Perreira Júnior[2]

[1]IFTM, loohpri@gmail.com
[2]IFTM, waltenomartins@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
Este artigo descreve a utilização dos jogos como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem da matemática no 7° ano do Ensino Fundamental, na escola Estadual Professora Paulina de Melo Porto, Patos de Minas-MG, com o objetivo de mostrar a importância dos jogos dentro da sala de aula para o aprendizado, utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação e jogos lúdicos. Segundo referencial teórico, considerou-se que o aluno instigado pelos jogos tem a conjuntura de aprender a matemática de uma forma prazerosa e significativa. Foi avaliada a oportunidade do uso destas atividades e foram utilizados jogos e aplicativos matemáticos, oferecendo a oportunidade para desenvolverem o aprendizado, trabalhando de forma lúdica e significativa.

Palavras-chave – Matemática. Jogos lúdicos. Tecnologia da Informação e Comunicação.

THE USE OF MATH GAMES IN E. E. TEACHER PAULINA DE MELO PORTO

Abstract
This article describes the use of games as a didactic resource in the teaching-learning process of mathematics in the 7th grade of Elementary School, at the Paulina de Melo Porto State School, Patos de Minas-MG, in order to show the importance of games. within the classroom

for learning, using Information and Communication Technologies and playful games. According to the theoretical framework, it was considered that the student instigated by games has the conjuncture of learning mathematics in a pleasant and meaningful way. The opportunity to use these activities was evaluated and mathematical games and applications were used, offering the opportunity to develop learning, working in a playful and meaningful way.

Keywords – Mathematics. Play games. Information and communication technology.

Introdução

Este artigo apresenta o resultado sobre o estudo do uso de jogos e Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino aprendizagem da Matemática desenvolvido com alunos do 7° ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual professora Paulina de Melo Porto, no município de Patos de Minas/MG.

Incontáveis são as finalidades dos jogos lúdicos, a partir disso, buscando demonstrar e explicar que os jogos podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem, trazendo assim uma aprendizagem significativa, foram elaboradas atividades didáticas com uso das TICs, após foram desenvolvidas atividades que permitiram avaliar se realmente os jogos auxiliaram ou não os alunos.

Os objetivos da pesquisa são classificados como explicativa, pois têm a visão de identificar os fatores que contribuem ou determinam para a ocorrência dos fenômenos. A metodologia escolhida é o estudo de caso. Visando à abordagem qualitativa segundo Sasieta e Pacheco (2011), o estudo de caso nos leva a troca de experiências. É necessário entender se existe e como as intervenções pedagógicas no processo de alfabetização com os alunos que mostram dificuldades. Assim, é bom ter uma aproximação direta com os envolvidos no campo de pesquisa para ter relatos identificados. Segundo Reis (2013, p. 2):

> O ensino da matemática dirige-se, sobretudo para a valorização dos seguintes aspectos: a resolução de problemas, a comunicação o raciocínio matemático e as conexões da matemática com o mundo real. Considerando-se a matemática como uma forma de comunicação, uma linguagem, é essencial que a aula de matemática proporcione um espaço no qual o aluno possa comunicar as suas ideias.

Neste anexo, as atividades em conjunto são muito importantes, pois permitem ao aluno aprender a trabalhar com o colega e se comunicar melhor. Os jogos podem se mostrar um forte cúmplice neste processo, porque enquanto jogam vão aprendendo de forma lúdica e interativa, o que auxilia para a aprendizagem significativa.

Sabe-se que é determinado que o docente apresente definições, exemplos, atividades, exercícios de fixação, e isso acompanhado do interesse do discente. Porém é do nosso conhecimento que esta forma de ensino está longe da realidade, pois a resolução das atividades e notas não podem afirmar que realmente aprenderam.

Observando as dificuldades encontradas no ensino da matemática, os professores buscam por novas metodologias e inovações. Deste modo, optam pela construção do conhecimento através de atividades que desperta interesse dos alunos. A partir do momento que os alunos sentem motivados e se interessam pelo que foi proposto, ocorre interação entre a atividade, permitindo assim a aprendizagem.

O uso das TICs e jogos lúdicos é uma ótima intercorrência que contribui no processo de pedagógico, permitindo ao aluno a oportunidade de desenvolver sua aprendizagem, e ao docente, inúmeras possibilidades para passar o conteúdo de matemática de forma divertida e dinâmica.

Aprendizagem significativa através das TICs e jogos lúdicos

O ensino tradicional teve sua origem no século XVIII, a partir do Iluminismo. Seu objetivo principal era universalizar o acesso do educando ao conhecimento. Possui um modelo fixado e certa obstinação em aceitar inovações, por esse motivo foi considerada ultrapassada nas décadas de 60 e 70. (SÓ PEDAGOGIA, 2008).

Várias escolas aplicavam este modelo de ensino tradicional e acreditam que o saber do aluno depende da bagagem de informações alcançadas ao longo dos anos e do domínio desses conhecimentos. O aluno não possuía liberdade de se expressar, questionar, atuar ou reagir de forma individual. Não existem atividades diversificadas ou inovadoras, as aulas são expositivas, com ênfase na teoria e exercícios metodizados para memorização, o que gerava uma aprendizagem mecânica e não significativa. (MIZUKAMI, 2001).

O elo professor/aluno não existe no ensino tradicional; este ensino não possui conexão com o cotidiano do aluno, ele é apenas o receptor do conteúdo e seu posto é apenas decorá-lo. Assim a escola tem a missão de preparar o aluno intelectualmente para o aluno avocar sua posição na sociedade, adquirindo conhecimento e valores acumulados pela geração adulta que são repassados como verdades, o poder do professor é predominante desenvolvendo uma forma verticalizada e hierarquizada (BESSA, 2010, p. 24).

Desde o início da escolarização, já nos primeiros anos, existe o receio da disciplina de matemática, ou por apresentarem dificuldades logo no início ou até mesmo porque ouviu que é a matéria mais difícil. Essa sensação acaba refletindo no processo do aprendizado, pois muitos alunos criam um bloqueio com a disciplina.

> A educação é como um “produto”, pois existe um modelo pré-estabelecido a ser seguido, o que gera uma aprendizagem mecânica e não significativa. Então, trata-se de ideias a serem transmitidas já selecionadas e organizadas logicamente. Acredita-se ainda que é falsa toda a crença numa continuidade simples entre a experiência imediata e o conhecimento e é precisamente porque há esse salto a se efetuar que a intervenção do professor é necessária. (MIZUKAMI, 2001 apud CASTRO, 2018, p. 333, grifo do autor).

O professor pode dar esse “salto” utilizando as TICs para uma aprendizagem significativa e ilustrativa para os alunos, os jogos prendem a atenção dos alunos e os leva a participarem mais das aulas. As relações com o lúdico (TICs e jogos) se fazem presente em várias áreas do conhecimento, na filosofia, Platão citado por Almeida (apud ALVES 2001, p.16) escreve que “o aprender brincando” era mais importante e deveria ser ressaltado no lugar da violência e repressão.

O dever da escola é de passar conhecimento, mas também deve se relacionar com as percepções do cotidiano do aluno, para que ambos coexistam e tornem os conhecimentos escolares mais agradáveis, fáceis e versado de serem estudados. Essa é a função do professor, envolver os alunos, somando vários tipos de ideias e cultura, passando desafios que os incentivam a aprender. (SANTOS; SOARES, 2012, p.6)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de matemática têm como objetivo:

> Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas. (BRASIL, 1997, p.37)

Os jogos são estimulantes para os alunos. Obviamente existem outras formas de incentivá-los, contudo os jogos são uma ferramenta que instiga o aprendizado e prende a atenção do aluno, auxiliando no processo de ensino aprendizado.

> Em um mundo com mídias cada vez mais sedutoras e atraentes, as salas de aula com quadro negro e giz estão se tornando lugares monótonos para os alunos acostumados ao dinamismo das buscas feitas na internet, com a velocidade das mensagens instantâneas e a versatilidade do telefone celular. (SAVI; ULBRICHT, 2008, p. 6).

E a solução pode estar exatamente na utilização de recursos que os alunos já estão utilizando no seu cotidiano. E o professor deve buscar estes aparatos. E para isto, a orientação pode vir dos PCNs.

Para os PCNs (BRASIL, 1997), a Matemática tem a finalidade de formar cidadãos, preparar para a realidade do trabalho e ter socialização. A educação matemática tem que atender aos objetivos do ensino fundamental nos PCN: entregar a linguagem matemática como meio para expressar e comunicar suas ideias e saber manusear diferentes recursos tecnológicos para obter conhecimentos. Assim, a expressão Matemática, que deriva da expressão em inglês “Mathematics education”, retrata a visão de uma educação por meio da matemática. Segundo Dante, 1999:

> É preciso desenvolver no aluno a habilidade de elaborar um raciocínio lógico e fazer uso inteligente e eficaz dos recursos disponíveis, para que ele possa propor boas soluções às questões que surgem em seu dia a dia, na escola ou fora dela (DANTE, 1999, p. 11-12).

Nesse âmbito é vital que os professores proponham aos seus alunos atividades que os estimulem no seu dia-a-dia. A organização em sala de aula facilita o seu desenvolvimento pessoal o motivando para suas relações sociais no geral. Isto pode ser elaborado de forma lúdica com jogos e brincadeiras que os instigam a usarem o raciocínio para chegarem ao resultado final. Segundo os PCNs:

> Novas competências demandam novos conhecimentos: o mundo do trabalho requer pessoas preparadas para utilizar diferentes tecnologias e linguagens (que vão além da comunicação oral e escrita), instalando novos ritmos de produção, de assimilação rápida de informações, resolvendo e propondo problemas em equipe (BRASIL, 1997, p.22).

As TICs estão aí para serem utilizadas, de forma educativa, onde irá desenvolver o aprendizado do aluno e auxiliar na aprendizagem significativa, saindo do ensino tradicional e trazendo para a geração atual, estimulando a buscarem por mais conhecimento.

Jogos lúdicos e TICs: relatos de sala de aula

No momento marcado, os 23 alunos estavam presentes e ansiosos para começarem com os jogos matemáticos. Foi realizado na Escola Estadual Professora Paulina de Melo Porto no município de Patos de Minas-MG, com a turma do 7°ano.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997), os jogos na matemática são importantes, visto que desenvolvidos de maneira atrativa, levam à criatividade na busca de respostas. Os jogos são uma ferramenta pedagógica muito poderosa, pois levam os alunos a desenvolverem o raciocínio lógico. E segundo Gros (2003, apud SAVI; ULBRICHT, 2008, p. 4), “os jogos promovem o desenvolvimento intelectual, já que para vencer os desafios o jogador precisa elaborar estratégias e entender como os diferentes elementos do jogo se relacionam”.

Subsequente, foi passado para os alunos as regras e os objetivos dos jogos, também foi falado sobre a importância de se trabalhar com estes em sala de aula para o aprendizado da matemática. Os alunos puderam perceber a importância da aprendizagem matemática através dos jogos.

Iniciou-se com aula expositiva do conteúdo de frações. Após foram entregues listas de exercícios referentes ao conteúdo elucidado para apurar se houve aprendizagem significativa. Os alunos tiveram muitas dificuldades em distinguir as partes inteiras com as partes que foram divididas, e, quando chegamos em multiplicações de frações foi onde eles mais apresentaram dificuldades, agora não somente devido à dificuldade com frações, mas também com a tabuada de multiplicar.

Prosseguimos com a aula expositiva, devido às dificuldades apresentadas na tabuada, foi realizada atividades para tentar sanar as dúvidas e para praticarem as continhas de multiplicação. Finalizamos com as aulas expositivas, agora com as dúvidas e dificuldades dos alunos, vamos tentar ilustrar através dos jogos e TICs para ajudá-los a compreender melhor o conteúdo de matemática.

Para o avanço no próximo passo, que seria a introdução dos jogos lúdicos, algumas orientações foram passadas, e posteriormente as regras e objetivos sobre o primeiro jogo – Dominó de Frações.

Primeiro jogo – Dominó de Frações, Figura em anexo 1, com o objetivo de ~~é~~ livrar-se das peças antes de seus opositores. Como jogar: Colocar as peças com a face para baixo e embaralhá-las. No caso de dois jogadores, cada jogador pega sete peças. No caso de quatro ou cinco jogadores cada um pega cinco peças. As peças que restarem ficam em um canto da mesa, pois podem ser utilizadas. Uma pessoa sorteada começa o jogo, mostrando uma peça. Cada jogador, na sua vez, coloca uma peça na mesa, de modo que as partes das peças que se encostam representem a mesma parte do todo considerado. Caso o jogador não tenha peça para continuar o jogo, ele compra novas peças da mesa, até que possa jogar. Caso não haja mais peças a serem compradas, o jogador passa a vez. Ganha o jogador que terminar com as peças da mão, antes dos adversários. Caso o jogo "tranque", é possível "abrir", retirando a peça de uma das pontas e colocando na outra até que um dos jogadores consiga continuar o jogo. (UNKNOWN, 2013).

Os alunos jogaram e simplesmente a reação deles ao jogarem foi muito interessante, pois mostraram bastante interesse e ao jogarem perguntavam sempre que tinham dúvidas sobre as frações e da tabuada.

Segundo jogo – Jogo da Velha Inteligente (Multiplicação), Figura apresentada no anexo 2, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico, concentração e atenção. Desenvolver a cooperação e através do jogo lúdico. Desenvolver artifícios. Consolidar a tabuada até seis.

A forma de jogar é com dois alunos, eles fazem cálculos usando a barra numérica, que fica abaixo da tabela, como regra somente uma peça poderá ser movida, por exemplo, Jogador A joga a peça (2x3) logo o Jogador B tem que jogar a peça (2x ? ou 3 x ?) e assim até que um dos jogadores feche três casas, como no jogo da velha original. (SOUSA, 2019).

Alguns alunos não gostaram desse jogo, eles tiveram dificuldades, mas ainda assim participaram, os que gostaram aproveitaram mais que os outros, tiraram suas dúvidas e aprenderam de forma lúdica.

Terceiro jogo, apresentado no anexo 3, agora usando o aplicativo Taabuu Tabuada. Este jogo contribui no aprendizado de alunos no período escolar apropriado para aprender as operações matemáticas. Taabuu inclui as quatro operações matemática: Adição, Subtração, Divisão e Multiplicação, com cálculos de 1 a 10. Ele também oferta um game para o aprendizado da matemática de forma prática e lúdica. Avalie suas habilidades na operação que mais gosta ou aumente ainda mais o desafio respondendo às perguntas no Game das Quatro Operações, com perguntas aleatórias daquilo que foi aprendido e você ganha medalha pelo o seu seguimento no Game. (GOOGLE, 2019).

Este foi um dos jogos que mais chamou a atenção dos alunos, normalmente muitos não querem estudar a tabuada, mas eles gostaram de usar o jogo para treinar a tabuada. Eles informaram que vão treinar a tabuada com os pais, percebemos aqui o desenvolvimento dos alunos ao ponto de refletir na família.

Quarto jogo, Figura apresentada no anexo 4, que é o aplicativo Kahoot. Criado em 2013 na Noruega, o Kahoot é uma plataforma de ensino totalmente gratuita que opera como um *gameshow*. Os professores criam questionários de múltipla escolha, com até quatro opções, e os alunos participam online, cada um com seu dispositivo (computador, celular ou tablet). Além de não ter custo nenhum, os alunos nem precisam criar uma conta. Somente o professor fornecer o código do game – PIN - para eles entrarem no quiz que você elaborou. Se eles não tiverem um celular, podem participar pelo computador ou tablet. No caso do celular, é preciso baixar o aplicativo, ou no App Store da Apple ou no Play Store do Google. (PANSE, 2017).

Sem dúvida este jogo foi o que os alunos mais gostaram, como dito anteriormente o kahoot é no formato de pergunta e respostas, elaborei as perguntas sobre os conteúdos que estavam estudando e que utilizaram os jogos para auxiliar o aprendizado. O jogo tem um tempo para responder as perguntas e cada jogador insere seu nome o que acertar mais rápido e correto fica em primeiro lugar e quem acertar menos fica por último, é possível os alunos visualizarem quem está vencendo, isso instiga eles a raciocinarem de forma rápida, auxiliando no raciocínio lógico, gerando assim uma aprendizagem significativa.

Quinto jogo utilizado, Figura anexo 5, o Plickers, é uma ferramenta acessível na versão web e aplicativo para dispositivos móveis, de administração de testes rápidos, que autoriza o professor coletar as respostas e explorar em tempo real o nível de conhecimento da turma quanto ao entendimento de conceitos e pontos principais de uma aula. O aplicativo gera e salva automaticamente o desempenho individual de cada aluno, criando dados e gráficos. Esses dados são muito úteis para discernir dificuldades, tendências, estratégias de personalização do ensino, para aderir como critérios de avaliação dentre outros. Além disso, os alunos têm atuação ativa no processo, pois informam suas respostas sabendo incontinentemente como foi o seu desempenho. (CUNHA, 2017).

Este aplicativo é muito útil para os professores, pois podemos avaliar os alunos de uma forma dinâmica e ainda obter resultados no mesmo momento, os alunos também se divertem e aprendem a concentrar e raciocinar mais rápido. Os alunos gostaram muito, é uma ferramenta tecnológica, mas dá para ser utilizada de forma simples, pois os alunos não precisam do celular, apenas o professor que precisa do computador e se tiver um data show melhor ainda pois assim os alunos poderão visualizar melhor.

Considerações finais

A oportunidade de trabalhar com os alunos essa metodologia de ensino utilizando as TICs e jogos lúdico me possibilitou ampliar meus conhecimentos e buscar novos jogos interativos que auxiliaram no processo de ensino aprendizagem da disciplina de Matemática. Pude constatar que esse método tornou as aulas mais interativas, onde o aluno aprende brincando, sem imposição do educador, pois ele próprio é instigado a querer aprender. Segundo Reis (2013, p.13):

> Se a aprendizagem resulta de estímulos ambientais recebidas pelo indivíduo no decorrer de sua vida, abrangendo os hábitos que formamos; os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais, o professor que se doa de forma a estimular a criatividade de seus alunos, transmite segurança, dá a liberdade psicológica necessária ao processo criativo, fará com que seus alunos acreditem que são capazes de criar. A verdadeira educação é aquela que instiga o desejo do indivíduo a explorar, observar, trabalhar, jogar e acreditar-se [...].

A aprendizagem se dá por estímulos, é instigando, é incentivando que o aluno vai de fato aprender e isso se dá no decorrer da vida, com as experiências vividas, com hábitos que formamos e cultura que vivemos. O professor que decide ter uma metodologia diferenciada através dos jogos, transmite segurança para seus alunos e como resultado tem aprendizagem significativa. E Reis continua que:

> O desenvolvimento de trabalhos que envolvem formas de socialização é muito importante para a educação. Produções coletivas necessitam de organização e coordenação, no entanto, estas, devem estar de fato alinhadas aos projetos desenvolvidos. A integração entre alunos, que os jogos matemáticos possibilitam fortalecem as práticas educacionais na busca de uma melhor qualidade de ensino, e ainda, bem coordenadas, colaboram também com metodologias interdisciplinares. (REIS, 2013 p.12).

Foi trabalhado com os alunos não somente regras dos jogos, focamos muito no aprendizado e ao trabalharem em conjunto mesmo os que tinham dificuldades de socializarem precisam desenvolver isso, pois alguns jogos como o “Dominó de Frações” precisava de mais de um jogador, e assim eles iam aprendendo um com o outro, desenvolveram o aprendizado, mas também aprenderam a socializar e trabalhar em equipe.

Como falado os jogos foram realizados em sala de aula e alguns dos principais pontos mais importantes foram:

- Oportunidade de discutir sobre as propostas e encaminhamentos pedagógicos e trocar sugestões e experiências ocorridas na prática da sala de aula.
- Revisão de alguns procedimentos com o uso dos jogos e TICs que foram realizados em sala de aula e ampliação das propostas com o pensar coletivo.
- Revisão de procedimentos e métodos de ensino da matemática para continuação da aprendizagem significativa.
- Atenção para as dificuldades e necessidades dos alunos dos trabalhos em grupo, socialização, desenvolvimento do raciocínio lógico, afetividade, criticidade, afinidade e entre outros.
- Avaliação e auto – avaliação do processo pedagógico para o fortalecimento e melhoria da qualidade do ensino do professor.

Tudo pode pender para o sucesso dos alunos e para o seu desenvolvimento, trabalhar de forma lúdica traz o grande diferencial. É nítido como o aprendizado se deu de fato, verifiquei e comprovei a compreensão da teoria à prática, que ocorreu com eficácia durante as aulas.

O ensino da matemática envolve alguns procedimentos e argumentos, que em vários casos dificultam a compreensão do aluno. Com a utilização dos jogos e das TICs, além de fazer volver as aulas de matemática mais dinâmicas e divertidas, busca também a melhor compreensão do conteúdo para o aluno, com a finalidade de melhorar o processo de ensino aprendizagem. Uma das causas das dificuldades dos alunos se dá por pouco conhecimento dos conceitos básicos da matemática. Assim por meio dos jogos pretende-se que eles consigam aprender de maneira significativa.

A interação dos alunos com as atividades desenvolvidas gerou muitos resultados significativos, o mais interessante é como essa metodologia tão simples pode refletir até nas famílias. Os alunos empolgaram tanto com as ferramentas digitais que envolveram os pais em casa, algo simples, mas que instigou o aprendizado dos alunos e ainda possibilitou um melhor envolvimento com a família, que são (devem ser) os principais aliados da escola. Reis afirma:

> [....] A aprendizagem do aluno é responsabilidade do estado, da escola e da família. Esses, juntos, devem buscar, de acordo com suas atribuições, condições básicas para que os educandos possam construir conhecimentos de forma significativa. Nesse aspecto, merece especial destaque os jogos, pois têm papel importante no processo ensino aprendizagem dos educandos quando propostos com objetivos e critérios pedagógicos, ou seja, favorecem resultados exitosos. (REIS, 2013 p.13).

A família é fundamental no aprendizado do aluno, ela também deve estar envolvida no processo de ensino aprendizagem, sem a contribuição da família a escola fica de mãos atadas, muitas vezes a família não participa ativamente na vida escolar do filho, isso dificulta muito, mas utilizando os jogos dentro da sala de aula além de ter deixado a aula mais interativa e ter contribuído no aprendizado dos alunos, contribui também com um melhor envolvimento da família.

Através dos jogos lúdicos e das TICs podemos contribuir de muitas formas, isso com certeza me agregou muito conhecimento e valores. As TICs já são utilizadas pelas crianças, adolescentes, adultos e até por pessoas de mais idade, a geração atual vivencia a era da Tecnologia, nós professores devemos utilizá-las a nosso favor, pois percebemos o quanto são ferramentas poderosas para serem utilizadas em sala de aula, não só auxilia no processo de ensino aprendizagem, mas agrega valores, gera a socialização e ainda reflete na família. Os jogos lúdicos e as TICs são um aliado do professor em sala de aula para o avanço do processo de ensino aprendizagem.

Referências

ALVES, E. M. S. **A Ludicidade e o Ensino de Matemática**: Uma Prática Possível. 4 ed. Campinas, SP, Papirus, 2007.

BESSA, V. H. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.

BRASIL. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1997, p. 22 - 37.

CASTRO, L.P. Escola da ponte: as contribuições de Rubem Alves e José Pacheco ao modelo da aprendizagem significativa. **Humanidades & Tecnologia em Revista (FINOM),** Patos de Minas, a. 12, v.13, p. 326 - 337, 2018.

CUNHA, G. 2017. **Plickers:** Uma ferramenta feita para professores que amam ensinar sem enrolar. Disponível em: <http://aulaincrivel.com/plickers/>. Acesso em 03 ago. 2019.

DANTE, L. R. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática.** 1ª a 5ª séries – 12. ed., São Paulo: Ática, 1999.

GOOGLE. **Google Play.** 2019. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.aizeta.taabuu&hl=pt_BR>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: As abordagens do processo, São Paulo: EPU, 2001, p. 7-18.

PANSE, A. 2017. **Professor Inovador:** Espaço para professores, educadores e todos que querem aprender mais rápido, eficaz e motivado. 2017. Disponível em: <https://professorinovador.com/2017/12/09/5-motivos-para-usar-kahoot/>. Acesso em 02 ago. 20119.

REIS, M.C. A importância dos jogos para o ensino da matemática: Confecção de jogos matemáticos. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor pde,** Paraná, v.1, p.12-13, 2013.

SANTOS, J.C.S.; SOARES, M.S.S. Rubem Alves e suas contribuições para a Educação. In: Semana de Pedagogia da UEM, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2012, p.1-5.

SASIETA, H. A. M.; PACHECO, R. C.S. O Paradigma Qualitativo na Visualização da Informação: Uma Revisão Sistemática. In: **Conferencia Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática** (CISCI 2011), 10., 2011Orlando. Memórias ..., Orlando: International Institute of Informatics and Systemics (IIIS), 2011, p.162 – 167.

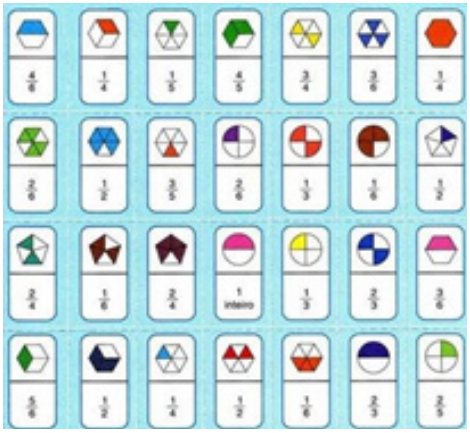
SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios. Novas Tecnologias na Educação. v. 6, n. 2, Dez. 2008.

SÓ PEDAGOGIA. Linha Tradicional. 2008. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/conteudos/tradicional.php.>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SOUSA, A. V. **Jogos da Multiplicação.** 2017. Disponível em: <https://ideiascompartiladas.blogspot.com/2017/05/jogos-da-multiplicacao.html>. Acesso em: 01 ago. 2019.

UNKNOWN. **Jogo Dominó das Frações**. 2013. Disponível em: <http://jogossignificativos.blogspot.com/2013/04/trabalhar-fracoes-com-turminha-de-forma.html>. Acesso em: 28 jul. 2019.

ANEXO 1



Disponível em: Disponível em: http://jogossignificativos.blogspot.com/2013/04/trabalhar-fracoes-com-turminha-de-forma.html

ANEXO 2

Disponível em: https://ideiascompartiladas.blogspot.com/2017/05/jogos-da-multiplicacao.html

ANEXO 3

Disponível em: Google Play (2019).

ANEXO 4

Disponível em: http://aulaincrivel.com/plickers/

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

APLICACÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UBERLÂNDIA

Érica Martins de Carvalho[1]

[1]Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM Uberlândia, cge.udicentro@iftm.edu.br
ericamcarvalhi@gmail.com

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

O presente trabalho visa a apresentar um breve relato de didática realizada em duas escolas públicas de Uberlândia, a Escola Municipal Freitas Azevedo e a Escola Municipal Professor Ladário Teixeira. Foram aplicadas em salas do Ensino Fundamental II atividades de metodologias ativas nas aulas de história, com os materiais disponíveis na escola e com materiais de contribuição dos estudantes. Essa prática teve como produto final a confecção de cartazes, construção de objetos e dinamização de aula de revisão. Percebeu-se que, por meio das metodologias ativas, é possível estimular a participação, a curiosidade e a autonomia do aluno.

Palavras-chave – Metodologia Ativa. História. Ensino.

ACTIVE METHODOLOGIES IN PUBLIC EDUCATION FUNDAMENTAL II DE UBERLÂNDIA

Abstract

This paper aims to present a brief experience report conducted in two public schools in Uberlândia, the Freitas Azevedo Municipal School and the Professor Ladário Teixeira Municipal School. Active methodological activities were applied in elementary classrooms, in history classes with materials available at school and with student contribution materials. This practice had as its final product the making of posters, construction of objects and dynamization of the review class. The final result showed that through active methodologies it is possible to stimulate student participation, curiosity and autonomy.

Keywords – Active Methodology. History. Teaching.

Introdução

Esse relato é fruto do trabalho realizado na disciplina de Tecnologia Educacional e Concepção de Aprendizagem, no curso de pós-graduação em Tecnologias, Linguagens e Mídias em Educação do IFTM, ministrado pela professora Keila Nogueira.[11]

Essa disciplina tem por objetivo analisar o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre o papel que a tecnologia está ocupando nos espaços educacionais. Desse modo, durante a disciplina, foi possível diferenciar as diversas mídias, entender o conceito de tecnologia e também conhecer e explorar novas metodologias que podem ser utilizadas na rotina da sala de aula.

As metodologias de ensino têm sido uma frequente pauta nos meios acadêmicos e na rotina escolar. A busca por práticas que estimulem o interesse do aluno e seja de real aplicabilidade nas escolas públicas que, por muitas vezes, não dispõem de um leque de materiais pedagógicos e/ou tecnológicos, é uma busca cansativa e inquietante.

Refletindo sobre minha prática como professora de história no Ensino Fundamental em escolas públicas na cidade de Uberlândia, encontrei nas propostas de metodologias ativas uma abordagem de trabalho em que o aluno pode ser mais autônomo, criativo e, ainda, pode ser avaliado de forma mais ampla. Para Moran (2015), a configuração das escolas tradicionais bem como o papel do professor devem ser revistos, desde planejamento, currículo, até as avaliações padronizadas, pois dessa maneira seria possível considerar as habilidades cognitivas e culturais dos alunos.

Nesse sentido, as metodologias ativas podem contribuir para que o aluno desenvolva-se ativamente, e que o conhecimento por ele adquirido seja realmente significativo.

[11]Possui graduação em Ciência da Computação pelo Centro Universitário do Triângulo (2003) e mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Atualmente é professora do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Computação Gráfica, atuando principalmente nos seguintes temas: realidade aumentada, educação, realidade virtual, terceira idade e TIC.

> A escola deve, antes, pautar-se pela intensificação das oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, da liberdade para que possam criar oportunidade e serem sujeitos da sua própria existência. (KENSKI, 2012, p. 66)

Primeiros passos

Atividade 1

Foram realizadas duas atividades distintas. A primeira atividade foi realizada na Escola Municipal Freitas Azevedo, situada no bairro Morada Nova. Essa escola pertence à zona rural de Uberlândia. A população atendida na unidade escolar é heterogênea, os estudantes enfrentam grandes dificuldades financeiras, sociais e culturais. A escola atende os alunos que residem ou residiram em assentamentos, em fazendas e também na zona urbana.

Vistas as especificidades dos estudantes e as limitações de recursos materiais da instituição de ensino, optei por desenvolver um trabalho envolvendo a cultura *maker*. O conceito dessa metodologia é que os alunos construam algum artefato contextualizado com os temas estudados. Segundo Moran (2013), as metodologias ativas podem proporcionar novos desafios, elevando o nível de dificuldade das atividades desenvolvidas.

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2013, p. 17)[12]

A metodologia aplicada foi realizada em uma sala de 8.º ano do Ensino Fundamental; os estudantes iriam iniciar os estudos sobre a Revolução Industrial, e iniciamos um debate sobre as transformações e revoluções tecnológicas ao longo do tempo.

A partir disso, foi solicitado aos alunos que levassem para a aula materiais para desenvolver a atividade; não foi dito o que eles teriam de elaborar, somente que deveriam levar materiais diversificados. Essa ausência de informação deixou os estudantes inquietos e curiosos.

Foram solicitados à escola alguns materiais de apoio, como tintas, pincéis, papéis coloridos, mas esses materiais não estavam disponíveis para uso.

De acordo com o cronograma, os alunos deveriam levar vários materiais (caixas de papelão, cola quente, isopor, tesoura, régua, palitos). Também levei meu próprio material para contribuir (tampinhas de garrafas *pet*, papéis coloridos, cola, tinta, pincéis, caixas, etc.). Somente nesse momento os alunos foram orientados sobre o que deveriam produzir. Foi solicitado que construíssem algum objeto que sofrera grandes transformações com o tempo. Algumas regras foram estabelecidas: os estudantes deveriam organizar-se em três grupos, de no máximo 7 pessoas; todos os materiais seriam de uso coletivo; o tempo de desenvolvimento seria de dois horários.

[12] Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

Em pouco tempo, os grupos organizaram-se e iniciaram discussões sobre o trabalho. Foi interessante observar como cada grupo buscou uma referência que era mais próxima a ele; o grupo 1 construiu um modelo antigo de computador; o grupo 2 desenvolveu as mudanças do vestuário feminino; o grupo 3 elaborou uma televisão. Foi necessário estender o prazo de entrega para que os participantes finalizassem em casa seus trabalhos. Na aula seguinte os trabalhos foram apresentados à turma. As fotos desta atividade estão no **Anexo 1**.

Teóricos, como Dewey (1950), acreditam no potencial das atividades manuais; essa modalidade de trabalho pode trabalhar valores importantes na formação do aluno pois ele "desenvolve o espírito de se trabalhar em equipe, pois através da divisão das tarefas entre os participantes, se estimula a cooperação e consequentemente se desenvolve um espírito social" (DEWEY, 1950. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37. Acesso em: 5 ago. 2019).

É importante ressaltar que a atuação do professor nessas atividades é o de mediador e o de orientador, auxiliando nas reflexões e nas dificuldades encontradas, estimulando a solução de problemas e a percepção de que o conhecimento está sendo construído naquele exato momento.

> Neste sentido, o professor se tornará um organizador nas diferentes situações de aprendizagem, formando uma rede de comunicações na problematização e na busca de soluções, um elo essencial para a formação de competências e habilidades que são necessárias a serem alcançadas. (MITRE; COTTA, 2010, p. 3)[13]

Atividade 2

A segunda atividade foi realizada na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, em uma turma de 7.º ano do Ensino Fundamental. A escola está localizada na área urbana, no bairro Nossa Senhora das Graças. A turma em que a atividade foi desenvolvida conta com 25 alunos com idades entre 12 e 14 anos.

Durante o primeiro bimestre, foi trabalhado o tema Feudalismo nas aulas de História, os estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver trabalhos escritos, questionários e assistir a vídeos sobre a temática.

Para a revisão final do conteúdo, foi desenvolvida uma atividade adaptada na metodologia do *World Café*, desenvolvida por Juanita Browne e David Isaacs (2005); usualmente, essa metodologia é utilizada em ambiente empresarial, em um espaço pré-determinado, receptivo e acolhedor. Os participantes são então divididos em grupos com um tema específico para debater; as ideias são anotadas, busca-se assim estimular a criatividade e a cooperação dos participantes.

> Assim, busca-se por meio de um ambiente descontraído e bem humorado, com certa dose de irreverência e pressão, despertar a criatividade dos participantes, resultando em um processo estruturado e criativo de geração de ideias com base na colaboração entre os indivíduos. (BROWNE; ISAACS, 2007, p. 6)[14]

[13] Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edições/2018/arquivos/41.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.
[14] Disponível em: http://stat.elogo.incubadora.ufsc.br/index.php/IJKEM/article/viewFile/1990/2776. Acesso em: 23 jun. 2019.

Foi escolhida assim essa metodologia por ser de prática adaptação ao espaço escolar, exige poucos recursos materiais e estimula a criatividade, a autonomia e o debate entre os estudantes.

Essa técnica foi aplicada em abril de 2019. Os alunos foram divididos em grupos de 5 pessoas, cada grupo recebeu uma cartolina com um título já determinado: cartolina 1 – Sociedade; cartolina 2 – Economia; cartolina 3 – Impostos; cartolina 4 – Suserania e Vassalagem; cartolina 5 – Mulher.

Cada grupo deveria escrever na cartolina o que considerava mais importante sobre seu tema dentro da matéria estudada, ou elaborar algum questionamento para que o outro grupo respondesse.

Dessa maneira, cada grupo ficaria com o cartaz por três minutos e, depois, seria feito o rodízio dos temas para que todos tivessem a oportunidade de revisar todas as partes do tema proposto.

Foi possível observar, durante o desenvolvimento do processo, que os alunos ficaram um pouco perdidos em relação ao tempo; por vezes ficavam discutindo quais itens apontar e perdiam o prazo para entregar o cartaz para o grupo seguinte.

A atividade terminou quando todos os cartazes voltaram para seus grupos de origem. A segunda parte da atividade foi a apresentação do cartaz final para os colegas; esse momento permitiu que os próprios alunos se corrigissem quando encontravam erros nos cartazes, tornando assim a revisão desse conteúdo mais dinâmica e participativa. As fotos desta atividade estão no **Anexo 2**.

Considerações finais

As experiências realizadas foram de grande importância para analisar o desafio da aprendizagem na escola e o papel do professor nesse processo. A participação efetiva do aluno coloca o educador como mediador e, por vezes, isso pode gerar insegurança ao profissional; por outro lado, observar o envolvimento dos estudantes é gratificante. É importante ressaltar que as turmas em que essas atividades foram desenvolvidas foram selecionadas por terem um número menor de alunos, permitindo assim que as atividades se desenvolvem com mais tranquilidade.

Essa experiência evidencia que utilizar a tecnologia em sala de aula não está ligado exclusivamente ao uso de aparelhos digitais, que dinamizar o ensino pode ser adaptado às condições de cada unidade escolar e que sua aplicação não garante o aprendizado do aluno se ela não for aplicada com coerência e planejamento.

> Caminhamos rapidamente para processos de ensino-aprendizagem totalmente audiovisuais e interativos. Nos veremos, ouviremos, escreveremos simultaneamente, com facilidade, a um custo baixo, às vezes em grupos grandes, outras vezes em grupos pequenos ou de dois em dois. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006, p. 59)[15]

Utilizar novas formas de avaliar e praticar atividades que sejam realmente desafiadoras para os estudantes é responsabilidade de todas as disciplinas. Uma vez superadas as dificuldades iniciais de trabalho no ensino de História foi possível perceber que as metodologias ativas propiciaram uma sensação de pertencimento e a interação no conteúdo estudado com os alunos**.**

[15] Disponível em: https://www.academia.edu/10222269/Moran_Masetto_e_Behrens_-_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_MEDIAÇAO_PEDAGOGICA. Acesso em: 23 jun. 2019.

Referências

BACICH, L.; MORAN. J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BROWN, J.; ISAACS, D. O **World Café**: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas. São Paulo: Cultrix, 2007.

Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (org.). PG: Foca Foto – PROEX/UEPG, 2015.

KENSKI, M. V. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8.ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MITRE, S. M.; COTTA, R. M.M. **Estratégias de metodologia ativa e a construção do profissional crítico e reflexivo**. Disponível em: http://ebooks. pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edições/2018/arquivos/41.ppdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10.ª ed. São Paulo: Papirus, 2006, p. 59. Disponível em: https://www.academia.edu/10222269/Moran_Masetto_e_Behrens_-_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_MEDIAÇAO_PEDAGOGICA. PDF. Acesso em: 10 out. 2019.

PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S. e DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, n.º 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br. Acesso em: 5 ago. 2019.

SABACK, L. **A aplicação do método "World Café" no ensino do jornalismo**. FÓRUM NACIONAL DE PROFESSORES DE JORNALISMO (FNPJ) XII CICLO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO E EXTENSÃO EM JORNALISMO. pdf.

ANEXOS

Anexo 1 – Atividade 1

Figura 1 – Construção de Objetos. Escola Municipal Freitas Azevedo

Fonte: Da autora

Figura 2 – Transformações no vestuário feminino, idealizado por alunos do 8º ano

Fonte: Da autora

Figura 3 – Desenvolvimento da atividade em sala

Fonte: Da autora

Figura 4 – Apresentação do objeto finalizado

Fonte: Da autora

Figura 5 – Atividade de revisão. Rotação de temas

Fonte: Da autora

Figura 6 – Atividade de revisão 2. Rotação de temas

Fonte: Da autora

Figura 7 – Apresentação de cartazes, alunos do 7.º ano, E. M. Ladário Teixeira

Fonte: Da autora

EM BUSCA DA PROMOÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA UTILIZANDO COMO FERRAMENTA UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Rosa Maria da Silva [1]
Elia Cristina Alves dos Santos[2]

[1] UFU, rosinha.maria@terra.com.br
[2]IFTM, eliasantos@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo
O tema desta pesquisa é a aprendizagem significativa utilizando como ferramenta um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no curso de licenciatura em Física. O objetivo é refletir sobre a utilização do AVA enquanto ferramenta pedagógica facilitadora de uma Aprendizagem significativa podendo diminuir a retençao, a reprovação e a evasão. O referencial teórico utilizado para a compreensão do conceito de aprendizagem significativa foi Tavares (2004) Ausubel (1980, 2003) e sobre o AVA, Litto e Formiga (2009). A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. O resultado encontrado foi que o AVA pode facilitar o ensino e promover a aprendizagem significativa dos alunos dos cursos de licenciatura em Física; pode ser um importante apoio e/ou suporte nas aulas presenciais, pois suas ferramentas permitem construir aulas interativas, facilitando, assim, a aprendizagem de conteúdos específicos, dimuinuindo a retenção, a reprovação e a evasão dos alunos.

Palavras-chaves – Ferramenta pedagógica. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Aprendizagem Significativa.

SIGNIFICANT LEARNING USING THE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

Abstract
The theme of this research is the significant learning using as tool a virtual learning environment (VLE) in the Physics degree course. The goal is to reflect on the use of VLE as a pedagogical tool that facilitates meaningful learning and may reduce retention, failure and dropout. The theoretical framework used to understand the concept of meaningful learning was mainly Ausubel (1980, 200), and AVA Litto and Formiga (2009). The methodology used was the literature review. The result was that AVA can facilitate Teaching and promoting meaningful learning for undergraduate physics students can be an important support and / or support in classroom lessons, as their tools allow them to build interactive classes, thus facilitating the learning of specific content, reducing retention, student disapproval and dropout.

Keywords – Pedagogical tool. Virtual Learning Environments. Meaningful learning.

Introdução

Segundo Zabalza (2004), é cada vez mais comum a queixa dos docentes universitários sobre os novos alunos, que estão chegando à universidade devido à “massificação” do acesso ao ensino superior. O acesso a esse nível de ensino deixou de ser privilégio social de poucos para se transformar em aspiração plausível para camadas mais amplas da população. Segundo relato de professores, muitos destes alunos não têm uma bagagem cultural suficiente para acompanhar as aulas ou não possuem conhecimentos elementares sobre determinado conteúdo. Porém, os alunos que não possuem estes conhecimentos básicos cursaram o ensino médio, foram aprovados, classificados em vestibulares e ingressaram em uma determinada instituição de ensino superior.

Esses alunos escolheram determinado curso, frequentam as aulas e não conseguem acompanhar satisfatoriamente os conteúdos ministrados. Nessa perspectiva, na tentativa de amenizar esse impasse, acreditamos que os alunos possam alcançar uma aprendizagem significativa por meio do uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). O uso de AVAs podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem em disciplinas como Física, cujos conteúdos os alunos têm maiores dificuldades de aprendizagens.

Hipotetizamos que, por meio da utilização de instrumentos tecnológicos, é possível realizar, além da aula tradicional, a construção de aulas interativas para auxiliar na construção de uma Aprendizagem Significae diminuir, dessa maneira, a retenção, a reprovação e a evasão dos cursos de licenciatura em Física.

Metodologia

O problema que sucitou essa pesquisa foi o seguinte questionamento: Como a utilização do AVA, enquanto ferramenta pedagógica, pode facilitar a aprendizagem do aluno e auxiliar na diminuiição da retençao, da reprovação e da evasão? nesse caminho, a pesquisa será de cunho qualitativo e exploratória proporcionando maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e compreensível (GIL, 2008). Quanto ao procedimento, a pesquisa será bibliográfica elaborada a partir de material já publicado constituído, principalmente, de livros e de artigos científicos (GIL, 2008).

Inicialmente, realizamos uma reflexão sobre as causas da diminuição dos ingressos e concluintes dos números de estudantes nos cursos de Licenciatura em Física. No segundo momento, procuramos compreender o que é aprendizagem significativa de acordo com Ausubel (1980, 2003). Depois, refletimos como os cursos de licenciaturas presenciais podem utilizar o AVA para facilitar a aprendizagem dos alunos, segundo os autores Litto e Formiga (2009).

O cenário dos Cursos de Licenciatura em Física

Nos últimos anos, segundo os dados do MEC BRASIL (2018), houve o aumento do número de matrículas em cursos de graduação tanto na rede privada quanto na rede pública. Entre 2016 e 2017, o número de ingressantes no ensino superior no grau de bacharelado aumentou 5,6%; no grau de tecnológico aumentou 16,2%; e os cursos de licenciaturas registraram uma alta de 8,9%. Em relação aos alunos matriculados ingressantes no ensino superior no Brasil, os cursos de bacharelados continuam concentrando a maioria dos alunos da educação superior (60,1%), seguidos pelos cursos de licenciatura (20,1%) e de tecnólogos (19,1%). Em uma análise preliminar, poderíamos simplesmente constatar que houve um aumento da demanda por cursos de licenciaturas. No entanto, fazendo uma análise direta da relação entre o ingresso e os concluintes, existe um decréscimo no número de professores graduados.

Em 2017, o nível de bacharelado correspondeu a 62,5% do total de concluintes do ensino superior, enquanto a licenciatura teve uma participação de 21,1% e os tecnológicos 16,4%. No ano de 2015, as redes de ensino superior pública e privada ofertaram para os cursos de licenciaturas 3.754.284 vagas somente na modalidade presencial. Desse total, foram preenchidas 1.944.178 e o restante das vagas 1.810.106, cerca de 40% das vagas ficaram ociosas. Na Rede Federal de Educação Tecnológica, o cenário é parecido. Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2017, no Brasil, 37,9% estão em instituições públicas e 62,1% estão em Institutos de Ensino Superior (IES) privados. Observou-se que nos cursos públicos de licenciatura, apesar de serem todos gratuitos e as vagas, em sua maioria, oferecidas no período noturno, há vagas ociosas e um grande número de evasão (MEC BRASIL, 2018).

As causas que estão levando os alunos à evasão são diversas, segundo Teixeira (2008), existem as sociais e as econômicas dos alunos, como por exemplo, as baixas expectativas profissionais dos cursos de licenciaturas em relação aos baixos salários, à jornada de trabalho estafante, à perda progressiva de *status* social, à violência escolar, entre outras. Além disso, os jovens, futuros professores, percebem nas escolas as dificuldades enfrentadas pelos professores o que pode levar a uma falta de estímulos para aqueles alunos que poderiam ser potenciais candidatos à docência. Mesmo quando os alunos escolhem ser matriculados nos cursos de licenciatura, a evasão tem alcançado números muito altos. Nesse sentido, observa-se um quadro grave “de crise das licenciaturas em nosso contexto educacional, como consequência de um longo período de desvalorização da carreira docente, podemos afirmar hoje que, de uma maneira geral, poucos querem ‘ser professor’” (BAHIA; SOUZA, 2013, p. 25).

Teixeira (2008) aponta também que as causas da evasão dos alunos, especialmente nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática, estão relacionadas às questões educacionais mais gerais como: dificuldades de aprendizagem dos alunos nos conteúdos básicos referentes a Disciplinas de Física e de Matemática; repetências em algumas disciplinas; falta de tempo e de dedicação ao curso. Essas causas levam os alunos a uma grande desmotivação e baixa autoestima a respeito deles e do curso. A maior taxa de evasão ocorre nos períodos iniciais desses cursos. Muitos alunos, segundo o autor, consideram que as Disciplinas de Física e de Matemática como algo difícil, complexas, complicadas e para poucos. A evasão nos cursos universitários ocorre, em grande parte, no primeiro ano do curso universitário. Diante deste cenário, esta pesquisa hipotetiza que a utilização de meios virtuais de aprendizagem pode facilitar a construção do conhecimento significativo nos alunos.

A Aprendizagem Significativa

Consoante Tavares (2004), Ausubel propôs a Teoria da Aprendizagem Significativa, a qual acontece de forma receptiva, por meio de uma aprendizagem que leve os alunos a compreender os significados dos conceitos. Ele afirma que, normalmente no ensino médio, os alunos são apresentados a um conteúdo, por exemplo Física, que não faz parte de suas vidas cotidianas, sendo necessária a memorização de fórmulas e assuntos que lhes são estranhos, cabendo a eles, como estratégias de aprendizagem, uma memorização mecânica ou memorística, a qual tem um baixo grau de retenção do conhecimento a médio e longo prazo.

A aprendizagem proposta por Ausubel, explica Tavares (2004), requer um esforço dos alunos para conectar o novo conhecimento com aqueles que eles já possuem cognitivamente. Entretanto, em determinadas circunstâncias isso não é possível, pois o aluno não possui uma ideia prévia do tema a ser estudado. Nesse contexto, quando não há ideia prévia do tema de estudo, admite-se a memorizaçao mecânica ou memorística. Assim, de acordo com pesquisas Ausubelianas, é permitida a utilização da aprendizagem mecânica quando não há estruturação cognitiva do estudante de ideias-âncora. Sendo assim, em uma determinada circunstância, o estudante depara-se com a tarefa de aprender uma sequência de conteúdos, sem possuir nenhum conhecimento próximo. Nesse sentido:

> Ausubel sugere que o conhecimento inicial seja memorizado e, a partir desse conhecimento absorvido, seja paulatinamente estruturado o conhecimento sobre o tópico considerado. Ele, no entanto, criou uma nova alternativa para essa situação, ao propor a utilização de organizadores prévios. Eles são pontes cognitivas entre o que aprendente já sabe e o que pretende saber. É construído com um elevado grau de abstração e inclusividade, de modo a poder se apoiar nos pilares fundamentais da estrutura cognitiva do aprendente e, desse modo, facilitar a apreensão de conhecimentos mais específicos com os quais ele está se deparando. (TAVARES, 2004, p. 57)

A Aprendizagem Significativa, conforme Ausubel (1980, 2003), é a mais relevante. São necessários três requisitos essenciais para que a ela ocorra: 1) a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; 2) a existência de prévios conhecimentos, também chamados de

subsunçores, ou conceitos âncoras na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; e, 3) a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver.

De acordo com Kress (2000), o uso das tecnologias pode ajudar nesta Aprendizagem Significativa e, assim, mudar a visão que alguns alunos têm sobre a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Desse modo, no uso das tecnologias é possível reunir muitos recursos em um AVA. Para o autor, esse ambiente tecnológico auxilia o aluno a mobilizar suas habilidades de leitura multimodal, possibilitando, assim, que o estudante possa despertar outros sentidos, não apenas o da visão, que é centrada no texto verbal ou na fala do professor. Nesse sentido, o aluno poderá acessar o conteúdo quando e onde melhor lhe convier. Assim, além da aula presencial, o ambiente virtual se torna uma alternativa de ampliar os conhecimentos sobre determinado conteúdo.

Assim, de acordo com Litto e Formiga (2009), a combinação de atividades pedagógicas presenciais e virtuais desenvolvidas podem se complementar. O presencial e o virtual podem ser aproveitados e explorados naquilo que há de mais vantajoso em cada modalidade. Esta combinação normalmente recebe o nome de cursos híbridos ou *blended learning* podendo ser utilizados em diversos níveis educacionais. Com essa modalidade, os educadores têm à disposição uma gama de recursos educacionais, inclusive levando em conta as limitações e potencialidades dos alunos. Os docentes dos cursos presenciais, que já contam com a presença física do aluno, podem, inclusive, acompanhar, interagir e auxiliá-los a distância.

Nesse sentido, Litto e Formiga (2009) elucidam que as atividades de aprendizagem e a interação entre os professores e alunos passam por novas dimensões. Isto quer dizer que, a dimensão espacial deixa de ser exclusivamente presencial, podendo também ser virtual; a dimensão no tempo pode ocorrer de forma sindrômica (em tempo real) ou assindrômica (quando os interlocutores não estão conectados no AVA ao mesmo tempo), quanto à dimensão de postura dos indíviduos, esses ora podem ser passivos e receber o conhecimento e ora podem ser ativos quando produzem e disponibilizam os conhecimentos.

A demanda por esta forma de aprendizagem, explicam Litto e Formiga (2009), possibilita a ultrapassagem de barreiras econômicas, físicas, sociais e temporais, além de utilizar de uma linguagem muito familiar aos jovens estudantes, que são as tecnologias de comunicação e informação. Conforme afirmam os autores, “não há como ignorar as novas linguagens, culturas e hábitos dos jovens, para os quais a separação entre o virtual e o real é cada vez mais tênue” (LITTO; FORMIGA, 2002, p.121). A combinação do ambiente presencial com o virtual é cada vez mais comum nos ambientes acadêmicos o que tem trazido excelentes resultados. Os autores comentam que:

> [(...)] hoje, graças às tecnologias interativas, já é possível a convergência entre educação presencial e virtual, convergência essa que deve intensificar-se, à medida que mais educadores incorporem em seus projetos o conceito de *blended learning*, novas metodologias pedagógicas sejam desenvolvidas com base nesse paradigma, as tecnologias interativas se tornem cada vez mais baratas e pervasivas, a cultura do ciberespaço seja difundida na vida cotidiana da população – aumentando, assim a demanda e a aceitação pelo virtual na educação- e novas tecnologias se consolidem, aproximando cada vez mais o real e o virtual (LITTO; FORMIGA, 2002, p.128).

Nesse sentido, refletindo sobre as tecnologias interativas, Stefanelli (2006) expõe que, com a flexibilidade das ferramentas existentes nos AVAs, surge uma ligação viável entre o ensino presencial e o virtual. Com a difusão das novas tecnologias digitais, o autor afirma que utilizar as potencialidades oferecidas pela multimídia pode auxiliar os docentes a estimular os alunos a desfrutarem de um ambiente virtual de aprendizagem com várias possibilidades de construir seu próprio conhecimento, por meio de programas flexíveis, dinâmicos, atraentes e desafiadores.

As informações, conforme Stefanelli (2006), podem ser transmitidas de forma multissensorial, utilizando recursos que ativem um ou mais sentidos humanos ao mesmo tempo, como o som, a fotografia, o vídeo, a animação, o texto, o hipertexto e a hipermídia. Com a utilização de instrumentos tecnológicos, é possível ir além do quadro de giz convencional nas aulas expositivas, criando, assim, uma nova dimensão em que o planejamento e a produção de aulas interativas no AVA se tornem uma poderosa ferramenta de ensino e posssibite aos alunos atingirem uma Aprendizagem Significativa.

> [...] sistemas computacionais disponíveis na *Internet*, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permite integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado *design* educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade (ALMEIDA, 2003, p.331).

Como preconiza Ausubel (1980, 2003) em relação ao conhecimento estruturado de forma lógica, os conceitos no AVA poderão ser apresentados, inicialmente, obedecendo aos aspectos gerais, devendo ser exemplificados e contextualizados. Pode-se começar de um conceito do aspecto geral até o individual ou também poderá começar a explicaçãção de um conceito do aspecto individual ao geral, utilizando esquemas e princípios sequenciais de acordo com a necessidade do aluno. Os conteúdos estarão sempre disponíveis no AVA e os alunos podem acessá-los de acordo com seu interesse, disponiblidade ou necessidade. Os conhecimentos prévios dos alunos servirão de âncora para construir uma conexão com conhecimento que será adquirido.

Segundo Silva (2016), as aulas virtuais com algumas variações podem, por exemplo, iniciar com uma imagem relativa ao tema, que estimulará os alunos a pensar algo que já sabem sobre o assunto. A imagem poderá ser companhada de uma breve contextualização, um diálogo com o conteúdo da aula. Os conteúdos também podem ser apresentados aos alunos em forma de textos, vídeos, músicas, poemas, jogos e o aprendizado ser socializado por meio de fóruns. Quanto aos alunos, esperamos que, assim, se sintam motivados para acessar o AVA de forma sistemática ou aleatória e consigam aprender e aprimorar os conhecimentos disponibilizados.

Os AVAS estão disponíveis em diversas plataformas, sendo que algumas delas são gratuitas, outras oferecem descontos na sua utilização com fins educativos, possuem tutoriais de fácil compreensão, cabendo a cada interessado buscar aquela plataforma que mais se adapta a sua necessidade. Segundo a revista AVA (2016), as plataformas mais utilizadas no momento são:

- O Moodle é um software gratuito possui um código-fonte livre e diversas ferramentas que não requerem muita técnica.
- Estúdio Plataforma (LMS) é um sistema de fácil gerenciamento, possui diversos recursos de ensino, como vídeos na plataforma, vídeos ao vivo, download de materiais, questionários e dispõe de um plano gratuito até 20 alunos ativos.
- Teleduc, desenvolvido pela Unicamp, tem como principal objetivo dar suporte aos professores no quesito de sua formação à informática educativa; constatou-se que é uma funcionalidade simples e fácil, inclusive para aquelas pessoas que não têm conhecimento de informática ou computação.
- AulaNet foi criado pela PUC e a interatividade é a principal ferramenta da AulaNet, a qual busca a interação dos alunos e docentes, tal como a discussão entre alunos, favorecendo um ambiente educativo.
- E-Proinf, o qual, desenvolvido pelo MEC, oferece uma gama de utilização para auxiliar na complementação de aulas presenciais e ensino a distância, sendo mais utilizado pelas instituições de ensino público.

Nos AVAS o desafio de interagir com os alunos fora do ambiente presencial, segundo Litto (2009), tem gerado uma demanda cada vez maior por cursos híbridos ou *blendedlearnig* que são cursos que combinam atividades presenciais, em uma sala de aula tradicional, e atividades a distância, em um ambiente virtual. Com essa possibilidade de abordagem virtual com os alunos e educadores de um curso presencial, é possível a apropriação de uma gama de recursos de aprendizagem complementares, de acordo com seu prévio planejamento, como podemos constatar nos exemplos abaixo.

O primeiro exemplo é de Rodriguez (2010) na tese denominada: *El modelo b-learning aplicado a La ensenãnza Del curso de matemática.* O objetivo principal dessa tese foi a implantação de um modelo *b-learning* na Disciplina de Matemática I do curso de Engenharia Civil na universidade Lisandro Alvarado, na cidade de Lara/Venezuela. Foi utilizada a plataforma MOODLE juntamente com estratégias próprias da educação presencial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Foram aplicados questionários aos alunos e docentes e, após análise dos resultados, a autora chegou a conclusão que o modelo de *b-learing* possibilitou a participação ativa dos estudantes e que os docentes devem se esforçar para desenhar uma proposta de *b-learing* capaz de apoiar, informar, comunicar e interagir de forma enriquecedora com os alunos.

O segundo exemplo é de Ariera (2010) no artigo denominado*: avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes.* A pesquisa foi realizada com a participação de 30 alunos do curso de administração de uma Instituição de Ensino Superior, na cidade do Rio de Janeiro/Brasil. O objetivo da pesquisa foi evidenciar qual é a posição dos acadêmicos de um curso presencial com relação à metodologia utilizada na educação a distância. Após um ano da implantação da plataforma MOODLE, os alunos do curso responderam a um questionário semiestrurado. Em seguida à análise dos resultados, o pesquisador concluiu que a maioria dos alunos se mostraram satisfeitos com as possibilidades de ensino que a plataforma oferece, concebendo-a como uma possibilidade de auxílio e complementação do aprendizado.

E o terceiro exemplo é de Silva (2016) na dissertação denominada: *Educação Semipresencial no currículo de Física: análise de uma proposta educacional na Disciplina de Introdução a Ciência*. O objetivo dessa dissertação foi analisar uma proposta já implementada de uso multimodal do

ambiente virtual de aprendizagem Moodle na oferta dos 20% não presenciais da Disciplina de Graduação de Física. Foram disponibilizados em uma turma do curso de Licenciatura em Física, três módulos de aulas virtuais em um AVA, sobre um conteúdo eleito pela docente. O tema escolhido foi referente ao conteúdo, no qual, segundo a docente da disciplina, os alunos tinham maior dificuldade de aprendizagem. Ao fim da experiência, a docente, em entrevista, relatou que percebeu um maior desempenho dos alunos, pois eles demonstraram interesse nas aulas presencias por meio de diversos questionamentos sobre as atividades e as aulas realizadas no AVA. A docente percebeu também um melhor desempenho dos alunos referente à avaliação.

Os exemplos apresentados de Rodriguez (2010), Ariera (2010) e Silva (2016) vêm, justamente, para confirmar que é possível aliar o ensino presencial aos AVAs. A relação entre o virtual e o presencial proporcionou, aos alunos e à docente, benefícios com diversificação das ferramentas de aprendizagem, e despertou interesse dos alunos em acessar os conteúdos disponibiliados no AVA e, além disso, houve um melhor desempenho acadêmico.

Resultados e discussão

Após análises dos textos estudados, percebemos que, apesar do aumento do número da oferta de vagas e matrículas para os cursos de licenciaturas, muitas vagas permanecem ociosas e um número significativo de alunos não conseguem concluir o curso de licenciatura em Física.

Notou-se que uma das causas da evasão dos alunos, na maioria dos cursos de Licenciatura em Física, está relacionada às questões educacionais mais gerais como, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem e a falta de conhecimentos básicos. Também a desvalorização da profissão docente tanto pelo governo quanto pela sociedade.

Apreendeu-se que para que ocorra uma Aprendizagem Significativa são necessários três requisitos essenciais: a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência conhecimentos prévios do aluno e a disposição e atitude explícita dele em adquirir o conhecimento. Desse modo, no AVA, o conhecimento é apresentado de forma estruturada e lógica, os conteúdos são disponibilizados de maneira que os alunos possam ter acesso de acordo com seu interesse e necessidade.

As informações no AVA podem ser transmitidas de forma multissensorial, utilizando recursos que ativam os sentidos humanos por meios de sons, vídeos, fotografias etc. Essa ferramenta oferece um potencial para que se possa desenvolver práticas pedagógicas colaborativas.

Percebeu-se que o AVA é uma opção de ferramenta tecnológica que possibilita a construção do conhecimento, por meio de programas flexíveis, atraentes, dinâmicos e desafiadores. Os AVAS estão disponíveis em diversas plataformas cabendo aos educadores pesquisar aquela que irá atender melhor as suas necessidades pedagógicas.

As atividades de aprendizagem e a interação com o uso da tecnologia passa a ter diferentes dimensões que são: a dimensão no espaço (real/virtual), a dimensão no tempo (síndromica/assíndromica) e dimensão de postura dos indivíduos (passiva/ativa).

Em suma, compreendeu-se que, em um AVA, os estudantes têm a possibilidade contribuir de forma efetiva nas realizações das atividades propostas em uma ação dialógica e na construção

de saberes de forma coletiva. Com a utilização do AVA os alunos e educadores, de um curso presencial, têm disponível uma gama de recursos de aprendizagem complementares, a fim de faciltar a construção do conhecimento.

Considerações finais

Consideramos, então, que a utilização do AVA, facilita a Aprendizagem Significativa do aluno sendo possível realizar, além da aula tradicional, a construção de aulas interativas, diminuindo o número de alunos em situação de retenção, de reprovação e de evasão dos cursos de licenciatura em Física.

Cabendo aqui a sugestão de novas pesquisas que comprovem, ou não, a eficácia do AVA em diversas áreas ou, até mesmo, pesquisas que visem a analisar o comportamento dos alunos nos ambientes virtuais como a interação, a disponibilidade de tempo e as atividades mais acessadas.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul. /dez. 2003.

ARIEIRA, J. D. O.; DIAS-ARIEIRA, C. R.; FUSCO, J. P. A.; SACOMANO, J. B.; &BETTEGA, M. O. D. P. (2009). Learning evaluation of the long-distance education: the students' perspective**. Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 17(63), 313-340.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectivacognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.
_____ . D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2 ª edição,1980.

AVA – Quais são os principais Plataformas AVA da atualidade? **Revista Estúdio Site**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.estudiosite.com.br/site/educacao-a-distancia/plataformas-ava>. Acesso em: 20\05\2019.

BAHIA, N. P.; SOUZA, R. M. Q. **Quem quer ser professor? -** O PIBID como uma possibilidade para o enfrentamento da desvalorização do magistério. *Not andum*, v. 1, p. 25-32, 2013. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand31/25-32NoriRoger.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior Novas Estatísticas** – *2017*. Divulgação dos principais resultados. Brasília, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**– literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
LITTO, F.M.; FORMIGA. M.M. M. **Educação a distância:** o estado da arte –São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

LORENZONI, I. **Falta de professores preocupa especialistas.** Fevereiro de 2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task =view&id=9885>. Acesso em: 04 mar.2015.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa. **Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT**, v. 23, 2012.

RODRÍGUEZ, O. T., Avila, M. C., &Chourio, E. D. (2010). El modelo b-learning aplicado a laenseñanzadel curso de matemática I enlacarrera de Ingeniería Civil. **RevistaElectrónica**" ActualidadesInvestigativasenEducación", 10(3), 1-28.

SILVA, M.R. **Educação Semipresencial no currículo de Licenciatura em Física: teste de uma proposta na disciplina de Introdução a Ciência. 2016 96 f.** Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Triangulo Mineiro. UFTM.Uberaba-MG, 2016.

STEFANELLI, E. J. O uso da multimídia para o ensino do desenho geométrico**. Caderno UNIABC de Matemática, São Paulo, [s.n.], p. 49-58, dez. 2006.** Disponível em:<http://www.acessasp.sp.gov.br/cadernos/caderno_09_01.php>. Acesso em: 10 jun. 2015.

TAVARES, R. **Aprendizagem significativa.** Revista Conceitos; Volume 5; Número 10; 2004

TEXEIRA, R.R.P. **Uma reflexão sobre a evasão no curso de Licenciatura em Física do CEFET-SP.** Sinergia, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 11-18, jan. /jun. 2008.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

EDUCAÇÃO E INTERNET: UM ESTUDO SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO

Mauricio dos Reis Brasão[1]

[1]UNIUBE, mbrasao@gmail.com

Agência de financiamento: FAPEMIG

GT: 05 Educação e Tecnologia

Resumo

Esta investigação se insere na linha de pesquisa "Processos Educacionais e seus Fundamentos", do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), que busca integrar a tese em construção, intitulada "Educação e Tecnologia". Assim, objetiva-se construir um estudo sobre o estado do conhecimento, com a temática "educação e internet", no período de 1995 a 2017. A metodologia deste artigo se baseia no estudo bibliográfico do tipo "estado do conhecimento", a partir dos referenciais teóricos de Ferreira (2002), Morosini (2015) e Romanowski e Ens (2006). Vale ressaltar que o estudo foi realizado junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e segundo os teóricos contemporâneos que abordam a temática, a partir dos descritores "educação e internet", "Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ", "educação e TICs", Educação a Distância (EaD) ", "internet", "cibercultura", "ciberespaço" e "tecnologias e educação". A relevância do texto se manifesta conforme o processo de evolução da ciência, não só na ordenação do conjunto de informações e resultados já obtidos, mas, também, na indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, lacunas e vieses.

Palavras-chave – Educação e Internet. Estado do Conhecimento. Interdisciplinaridade.

EDUCATION AND INTERNET: A STUDY ON THE STATE OF KNOWLEDGE

Abstract
This investigation is part of the research line “Educational Processes and their Fundamentals”, of the Post-graduate Program in Education of Universidade de Uberaba (UNIUBE), that seeks to integrate the thesis under construction, entitled “Education and Technology”. Thus, we aim to build a study on the state of knowledge, with the theme “education and internet”, from 1995 to 2017. The methodology of this article is based on the bibliographic study of the “state of knowledge” type, from theoretical references of Ferreira (2002), Morosini (2015) and Romanowski and Ens (2006). Besides, the study was conducted with the Catalog of Theses and Dissertations of Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) and according to contemporary theorists who approach the theme, from the descriptors “education and internet”, “Information and Communication Technologies (ICTs)”, “education and ICTs”, “Distance Education (DE)”, “internet”, “cyberculture”, “cyberspace” and “technologies and education”. The relevance of the text manifests itself according to the process of evolution of science, not only in ordering the set of information and results already obtained, but also in indicating the possibilities of integration of different perspectives, gaps and biases.

Keywords – Education and Internet. State of Knowledge. Interdisciplinarity.

Introdução

Para Kenski (2015), as tecnologias provocam mudanças na forma de sentir, pensar e agir; na economia, política, sociedade, cultura e educação; e em vários setores. Nesse sentido, estamos rodeados por produtos e equipamentos resultantes de técnicas advindas de estudos, planejamentos e construções específicas, na busca de melhores formas de viver. Nas palavras da pesquisadora, a tecnologia é vista como um “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2007, p. 18).

Uma compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, não só na ordenação do conjunto de informações e resultados obtidos, mas, também, na indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, lacunas e vieses. Além disso, pode auxiliar na melhoria e no desenvolvimento de novas demandas, conceitos e paradigmas.

Nesses termos, a presente investigação visa ampliar não apenas o conhecimento sobre o que tem sido estudado na área, mas também o modo como as pesquisas são realizadas e sua materialização em gêneros do universo acadêmico. O estudo do estado do conhecimento em tecnologia e educação é uma atividade importante não apenas na elaboração da tese, mas também para ampliar a construção do conhecimento em relação à temática citada.

A relevância de trabalhos dessa natureza concerne à articulação das análises provenientes de outras áreas de conhecimento, que buscam integrar os resultados das pesquisas. Assim, um primeiro passo consiste em revisar, analisar e estudar para ter uma visão do “estado do conhecimento” em tecnologia e educação. Dessa maneira, abordamos tal estado para alimentar e (re) definir passos a serem seguidos em nossa tese que está em construção, o que, sem dúvidas, se constitui numa fonte privilegiada para a produção de diversas investigações.

Metodologia

Trata-se de um estudo bibliográfico do tipo “estado do conhecimento”, cujo aporte teórico se relaciona a autores como Ferreira (2002), Morosini (2015) e Romanowski e Ens (2006). Pesquisas conhecidas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” possuem caráter bibliográfico e têm em comum o desafio de mapear e discutir determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento (FERREIRA, 2002). Nesse sentido, Morosini (2012) assevera que:

> [...]. Um estudo do estado de conhecimento **desvela** uma visão vasta e atual dos movimentos da pesquisa em relação ao objeto da investigação. É, portanto, um **estudo basilar** para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. [...] um estudo que nos oferece uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados (MOROSINI, 2012, p. 12, grifos do autor).

Obviamente, estudos dessa natureza nos fornecem um mapeamento das ideias já existentes, demonstram segurança sobre fontes de estudo e apontam lacunas passíveis de desvelar ou, até mesmo, compreender ruídos expressivos a respeito do tema. Em outras palavras, a pesquisa é movida pelo desafio de conhecer os já construídos e produzidos caminhos investigativos que foram empreendidos nessas produções.

Podemos afirmar que as investigações sobre o estado do conhecimento contribuem para a compreensão do estágio alcançado em temas específicos, de acordo com períodos e espaços definidos. Tal aspecto é imprescindível na transformação do conhecimento científico, pois permite dispor, periodicamente, da totalidade de informações e resultados alcançados, construídos e produzidos para, em seguida, buscar o que ainda não foi criado. Essas pesquisas levam a identificar as especificidades, as semelhanças, as contradições das temáticas, as dimensões não investigadas, a abrangência e as concepções teóricas. Além disso, não se pode desconsiderar que obras recentes da área educacional se originaram de produções acadêmicas.

O artigo foi direcionado por duas questões: O que revelam os estudos contemporâneos sobre a presença das tecnologias na educação? Quais concepções são mencionadas por eles? As respostas puderam ser encontradas junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e conforme os teóricos contemporâneos que abordam a temática, de 1995 a 2017. Cumpre afirmar que 1995 foi escolhido por ser o ano em que a internet foi implantada nas escolas por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), e o período final culmina com o início da pesquisa, em 2017.

Como critérios, utilizamos as dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação, e, como descritores, “educação e internet”, “Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ”, “educação e TICs”, “Educação a Distância (EaD) ”, “internet”, “cibercultura”, “ciberespaço” e “tecnologias e educação”.

A aplicação desses descritores resultou no levantamento de 44 documentos que correspondem a 41 dissertações (93% da amostra) e três teses (7%). Cerca de 64% dos trabalhos sobre tecnologia e educação foram produzidos na região Sudeste; no Sul, 28%; no Centro-Oeste, 5%; no Nordeste, 3%; e no Norte não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação (0%).

Após esta introdução, apresentamos o que desvelam as pesquisas em relação à temática "educação e internet" em um breve recorte. Na sequência trazemos sucintamente as contribuições dos pensadores contemporâneos em relação à temática. Por último, há as considerações finais.

O que desvelam as pesquisas: um breve recorte

Nas pesquisas realizadas junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, de acordo com o critério e os descritores estabelecidos, cerca de 30% envolveram o tema "EaD"; 25%, "formação de professores e as tecnologias"; e concepções relativas à tecnologia e educação se situam como ferramentas de ensino e mediação pedagógica, além de recursos de ensino e aprendizagem, correspondem a aproximadamente 65%. A maioria dos estudos se apresenta como interdisciplinar, uma vez que interligam as tecnologias à educação, à formação de professores, e, principalmente, à educação continuada – cumpre afirmar que há pesquisas amplas sobre EaD, com 30% da amostra.

Como não há a possibilidade de citar todos os estudos, apresentamos alguns que se aproximam de experiências investigativas realizadas por nós e que despertaram curiosidade para aprofundar no tema e focar em um recorte dos trabalhos mais expressivos.

Na pesquisa "Professores usam smartphones: considerações sobre tecnologias móveis em práticas docentes", Silva (2013) ressalta o desafio de usar as tecnologias para promover formas de pensar e fazer a educação em uma convergência midiática. Nesse caso, a internet pode se voltar à interação, participação e colaboração, tornando-se mais dinâmica. Segundo a pesquisa, todos cooperam em tal ambiente com a produção de conteúdo e informações, além de alterar e reformular os conteúdos existentes; com isso, a rede mundial de computadores passa a ser um novo meio de difusão do fazer artístico e educacional.

Em "Tecnologias e ações de formação na prática docente", Santos (2013) pontua que uma postura crítica em relação ao uso das tecnologias digitais implicaria em redirecionar o trabalho pedagógico para aproveitar a intimidade demonstrada pelos alunos nesse campo. Logo, são promovidos desafios para prepará-los na interpretação e no posicionamento diante do avanço das tecnologias.

Na produção de Sabbatini (2014), "Sob o signo da convergência: reflexões sobre o papel das mídias digitais interativas na Educação", são abordados estudos em relação a *tablets*, *wi-fi*, *e-books*, *gadgets*, *notes* e *nets*, *Facebook*, *blogs*, *tubes*, *wikis*, *tweets* como modelo de acesso imediato, interatividade e informação total. É relatado que as TICs têm mudado dramaticamente as formas de trabalho, socialização, comunicação e, como não poderia deixar de ser, da aprendizagem.

Enquanto isso, Lara (2011) discute, em "*Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores*", o emprego de tecnologias digitais na educação como parte de uma reflexão maior que, desde a última década do século passado, tem procurado analisar, sob diferentes enfoques, a questão da presença das TICs em vários contextos da vida social, econômica e cultural. Para a sustentação da tese, são citados quatro autores – Castells (1999), Johnson (2001), Brunner (2010) e Prensky (2010) – para demonstrar que as tecnologias digitais estão presentes e vêm sendo utilizadas nas escolas, mas em menor intensidade do que em outros espaços da vida

social, principalmente aqueles utilizados por estudantes. Ademais, há um distanciamento entre o aluno, chamado de “nativo digital”, e os professores, denominados como “imigrantes digitais”.

A investigação de Loureiro (2012), intitulada “Tecnologias da Informação e Comunicação: outras formas de condução das condutas”, traz a problemática da disseminação do uso das TICs na educação de 1980 a 2010. Parte-se da análise dos documentos oficiais referentes ao Projeto Educom, ao Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), ao Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), os quais são vistos como um conjunto de estratégias talhadas para a disseminação do uso das TICs na educação.

Na dissertação “Internet e educação: aproximações inspiradas pelos movimentos sociais articulados em rede para a formação de sujeitos”, Colucci (2015) cita *big data* (ferramentas que trabalham com informações não estruturadas a uma grande velocidade) como processo de pluralidade e agir comunicativo, em condições de existência, conforme a ação política promovida por movimentos sociais na rede mundial de computadores. A produção objetivou analisar os espaços virtuais como espaços de formação crítica de sujeitos, em que um dos elementos apontados como decisivo para a retomada dos movimentos sociais de grande escala é a internet, por constituir um ambiente de interação entre os usuários.

Sob esse viés, o aporte teórico foi norteado pelos estudos de Orozco-Gómes, na incorporação das TICs às escolas; pelo pensamento de Manuel Castells, Martín-Barbero e Pierre Lévy, em relação aos meios de comunicação; e por Antonio Bartolomé e Nelson Pretto, para pensar os processos educacionais.

Na tese “As TICs na educação do campo: uma análise da situação do estado do Rio de Janeiro”, Martins-Augusto (2014) aborda a urgência para promover a inclusão digital em comunidades e escolas situadas nas áreas rurais do estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, a autora entende que o meio rural brasileiro carece de infraestrutura e serviços de qualidade, além de haver consideráveis índices de baixa escolaridade e pobreza, quando comparados ao meio urbano. Ela destaca a globalização e suas consequências na dimensão da sociedade da informação e da comunicação a nível mundial; a questão das TICs no processo de ensino e aprendizagem; e as realidades urbana e rural em relação ao uso das tecnologias. A pesquisa se embasa em Castells (2004; 2005; 2007; 2010) e Lévy (2001; 2002), para salientar o papel da internet e das TICs na sociedade atual; e em Giddens (2005; 2007), Habermas (1990), Bauman (1999) e Mattelart (1998; 2002), no que tange à globalização e sociedade.

Já na tese “Inovação de práticas, mudança educativa e o uso de computadores portáteis na escola pública: a visão dos professores”, Telles (2016) pesquisa o modo como os professores experienciaram a introdução de computadores portáteis em suas práticas, em uma escola municipal, tendo como objeto o Prouca, com temáticas como tecnologia educacional, formação de professores e inovação. Os referenciais teóricos relacionados ao trabalho desses profissionais foram buscados em Nóvoa (1992) e Tardif (2000); para o desenvolvimento da profissionalidade docente, Fullan e Hargreaves (2001), Pinazza (2013; 2014), Messina (2001) e Imbernón (2000) se inserem no ramo de estudos sobre a inovação educacional; e para a tecnologia educacional, o pesquisador se embasou em Almeida (2013), Castells (2004), Kenski (2007), Lévy (1999), Silva (2009) e Valente (2013).

Por seu turno, a investigação denominada “Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história”, de Almeida (2008), recupera a recente história das TICs na educação de ambos os países desde os atuais desafios, seguidos de uma retrospectiva histórica com foco em três momentos específicos: origem da informática na educação; integração de mídias, tecnologias, redes e hipermídias; e inserção de equipamentos móveis de pequeno porte e baixo custo nas escolas. Há também a relevância de políticas públicas para a implementação de tecnologias digitais nos estabelecimentos de ensino e que contribuam para corrigir assimetrias do sistema educacional evidenciadas no desempenho dos estudantes, mediante o uso de linguagens da geração digital. A autora concluiu que, por si só, a introdução de tecnologias nesse contexto não promove inovações de práticas pedagógicas, pois há a necessidade de adequá-las ao Projeto Político-Pedagógico da instituição; logo, elas não garantem a aprendizagem se forem implementadas sem suporte. Segundo ela, é preciso conhecer os recursos dos computadores portáteis por parte dos professores e criar, com urgência, uma cultura de inovação por meio das tecnologias.

De abordagem qualitativa, a tese “O trabalho colaborativo mediado pela Internet em turma de alunos do 4º ano do ensino fundamental”, de Rosa (2016), verifica esse tipo de trabalho nas relações com a internet, especificamente no contexto escolar. O trabalho teve como pilares as pesquisas de Antunes (2012), Freitas (2008), Lima (2013), Veer (1996) e Vigotsky (1991) em relação à temática “trabalho e educação”; para a constituição cultural da criança, os estudos de Pino (2005) e Vigotsky (1991); Le Goff (2003), Castells (2006) e Freitas (2011), para a discussão sobre a internet e educação; e Alves (2009), Lima e Santos (2012), no que tange à internet no contexto educacional. Nessas produções observamos a relação da tecnologia com os contextos da vida social, econômica e cultural, incluindo aspectos de políticas voltadas à implantação das tecnologias na escola, com destaque para o Proinfo. São notadas concepções acerca do uso das ferramentas com foco nos alunos, considerados nativos digitais; e nos professores, migrantes digitais em um nível técnico.

De fato, há uma tendência em educação digital para as TICs, sob o viés da implantação de computadores nas escolas e os usos voltados ao processo de o ensino e aprendizagem, como revelam os estudos atinentes ao Prouca, efetivado em 2010 com o objetivo de inserir, no espaço escolar, as TICs com o uso de laptops e a formação de professores para implementá-las, tendo como referência a inclusão digital. Convém salientar que tal programa não obteve êxito devido ao pouco conhecimento dos docentes sobre o ensinar pelas (e para as) TICs, além da falta de infraestrutura para a execução.

Contribuições dos pensadores contemporâneos: um breve recorte

Existem diversos pesquisadores que abordam a temática proposta, os quais foram identificados por meio dos estudos realizados durante a revisão da literatura e que, ao se juntarem a outros teóricos, irão compor nossa tese em construção. Dessa forma, na sequência, elencamos o pensamento dos seguintes estudiosos: Castells (2009), Kenski (2013), Lévy (2010), Pretto (2005) e Moran et al. (1997).

Professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP), Kenski (2013), em "Tecnologias e trabalho docente", relaciona educação e tecnologias digitais. O estudo traz considerações sobre alguns ensaios, em que as tecnologias digitais permitiram, a alunos da nova gênese digital, constatar como as facilidades de acesso às informações e aos elementos disponíveis nas redes virtuais se voltam a analisar, estudar e aprender o que lhes interessava de fato. Na investigação são apresentados exemplos de novas formas de estudo e aprendizado, com base na internet, cujas dinâmica e competência de estruturação alocam os estudantes de determinado período educacional em conexão, ao aprenderem e debaterem coletivamente de forma social e igualitária. No que tange aos ambientes coletivos de uso educacional, a professora da USP destaca questões como manutenção e segurança nas atividades online.

Em "A educação e as redes planetárias de comunicação", Pretto (1995) ressalta que, entre os elementos tecnológicos, a internet produz significativas alterações nas formas de conhecimento, identidade, relacionamento e comunicação, sobretudo nas comunidades virtuais. O pesquisador discorre que as páginas criadas na internet podem conter outra lógica, mais interativa, para o sujeito interagir com todos, acessar informações e disponibilizar produções para partilhar, trocar e intervir nas mensagens do outro. Ademais, ele afirma que os indivíduos já estão na internet, mesmo sem possuir um site ou ter acessado a rede, dado que somos parte dela assim como da humanidade ou do meio ambiente. Nesse sentido, o pesquisador indica o quão real é a internet que, por meio das possibilidades de interação disponíveis no ciberespaço, faz com que a multiplicidade de subjetividades envolvida teça relações inusitadas, redirecione o mapa que está sendo construído e experimente novas configurações diante do desafio de entender e estar no mundo.

O tunisiano Pierre Lévy, pesquisador em ciência da informação e da comunicação, pesquisa o impacto da internet na sociedade e a humanidade digital, a exemplo do espaço virtual. Na obra "Cibercultura", de 2010, ele reflete sobre os sistemas de educação, diante de desdobramentos na nova relação com o saber, além de ressaltar que o aparecimento de uma nova configuração no mundo do trabalho e a constituição de conhecimento crescem a cada dia – nesse caso, trabalhar denota aprender, arquitetar saberes e trocar experiências. Na era digital, as funções humanas se transformam, pois, as tecnologias intelectuais, conforme a demonstração do autor, são dinâmicas, objetivas e podem ser partilhadas por várias pessoas. Com o aparecimento do ciberespaço, o saber se articulou a uma nova aparência de educação, em função das novas configurações de construção do Saber. Fatores como a ampla rapidez das inovações tecnológicas, as variações no mundo do trabalho e a propagação de novos conhecimentos revogaram as inquietações acerca dos modelos tradicionais de ensino. Nesse cenário, o autor destaca a internet na obtenção de informações que, em um espaço virtual, se atualizam e se multiplicam a cada movimento do mouse.

Em "A sociedade em rede" (2009), primeiro volume da tríade "A era da informação: economia, sociedade e cultura", Manuel Castells, sociólogo espanhol, mapeia um cenário mediado pelas TICs. Nesse entremeio, ele cita a revolução das tecnologias digitais e a globalização, com o objetivo evidenciar o processo atual de transformação tecnológica, que

se expande exponencialmente em razão da capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante a linguagem digital; logo, a informação é gerada, armazenada, recuperada, trabalhada e disseminada. Em relação à internet, o sociólogo informa que ela talvez seja o mais revolucionário meio tecnológico da era da informação, e, como "parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados pelo novo meio tecnológico" (CASTELLS, 2009, p. 108). Tal caracterização expõe a dimensão representada pela revolução tecnológica, especialmente a internet, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, em que observamos crises identitárias e paradoxos explorados em "A sociedade em rede", de 1999.

Como fechamento, trazemos os estudos de Moran et al. (1997, p. 149), para quem ensinar utilizando a Internet "pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. Um lugar em que o professor não é o 'informador', o que centraliza a informação. [...] pois a informação está em inúmeros bancos de dados, em revistas, livros, textos, endereços de todo o mundo".

Considerações finais

Ao realizarmos esta pesquisa sobre o estado do conhecimento, revelamos os aspectos abordados em estudos contemporâneos sobre a presença das tecnologias na educação e as concepções citadas nessas investigações. Inferimos, porquanto, sobre a necessidade de pensar sobre os problemas associados às tecnologias, em que se sobressaem questões relacionadas com as "metodologias utilizadas e o acesso" e o fomento de pesquisas sobre a relevância de "políticas públicas para a implementação de tecnologias digitais na escola". Com isso, é possível corrigir assimetrias do sistema educacional evidenciadas no desempenho dos discentes, mediante o uso de linguagens da geração digital.

Nesse contexto, destacamos as concepções advindas da tecnologia e educação e que se situam como ferramentas de ensino e mediação pedagógica, além de recursos de ensino e aprendizagem. As pesquisas interdisciplinares interligam as tecnologias à educação, à formação de professores e, principalmente, à educação continuada com a utilização de tecnologias. Nessas investigações é buscado o entendimento dos problemas de aprendizagem ligados ao uso de elementos tecnológicos na educação escolar, algo indicado pelos docentes enquanto percepção de que o computador e a internet são pensados a partir da teoria histórico-cultural, ao buscar os sentidos dos termos instrumento, cultura e aprendizagem.

Amplamente, os estudos reforçam a importância das TICs nas escolas como uma política de desenvolvimento, em que indicam o desafio da formação continuada de professores para o uso das tecnologias no espaço escolar – tais aspectos podem ser verificados no processo de ensino e aprendizagem e no Proinfo. Há um consenso, nos trabalhos pesquisados, de que as tecnologias perpassam possibilidades de utilização, limitações e fatores como formação docente, repercussões no ensino básico e presencial, com foco na formação docente para o emprego das tecnologias.

No Brasil, as investigações mostraram pouco ou nenhum conhecimento dos professores quanto às possibilidades de aplicação da tecnologia e da informática para além das funções estritas de um computador, e a formação inicial não contempla o uso das TICs nos processos pedagógicos. Nesse sentido, os estudos na formação continuada dos professores enfatizam cursos mais extensos para atender às necessidades além da sala de aula, bem como melhorias significativas na qualidade do ensino.

Assim, a presente pesquisa torna-se relevante ao proporcionar subsídios para a ampliação das reflexões sobre o uso da internet na escola. Ela poderá contribuir para o aprofundamento das discussões relativas ao assunto, além de permitir que novos questionamentos e estudos possam ser realizados, o que contribui sobremaneira para a comunidade científica que se interessa pela temática "educação e tecnologia".

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. **Educação, Formação & Tecnologias**, Monte da Caparica, v. 1, n. 1, maio 2008. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/historia/11.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília: Capes, 2016. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

COLUCCI, I. C. **Internet e educação**: aproximações inspiradas pelos movimentos sociais articulados em rede para a formação de sujeitos. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3035314. Acesso em: 12 jun. 2019.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

FREITAS, R. C. **Internet na Escola: o uso de ferramentas tecnológicas como instrumento de formação do aluno como expectador crítico.** 2006. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1525736. Acesso em: 15 jun. 2019.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e trabalho docente**. Campinas: Papirus, 2013.

KENSKI, V**. M.** Educação e Internet no Brasil. **Cadernos Adenauer**, ano 16, n. 133, 2015. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/sat/textos/Kenski.pdf. Acesso em: 17 fev. 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LARA, R. C.; QUARTIERO, E. M. Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das tic na formação inicial de professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, Natal, 2011. **Anais** [...] Natal: ANPED, 2011. p. 1-17. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT16/GT16-781%20int.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. Tecnologias da Informação e comunicação: outras formas de condução das condutas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, Porto de Galinhas, 2012. **Anais** [...] Natal: ANPED, 2012. p. 1-16. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT16%20Trabalhos/GT16-2284_int.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

MARTINS-AUGUSTO, K. P. C. **As TICs na educação do campo**: uma análise da situação do estado do Rio de Janeiro. 2014. 357 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25041/1/As%20TICs%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo_%20vers%C3%A3o%20final.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

MORAN, M. J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. Como utilizar a internet na educação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 146-153, maio/ago. 1997.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822. Acesso em: 15 jun. 2019.

PRETTO, N. A educação e as redes planetárias de comunicação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 16, n. 51, p. 312-323, ago. 1995. Disponível em: https://www2.ufba.br/~pretto/textos/cedes.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004. Acesso em: 20 abr. 2019.

ROSA, R. C. **O trabalho colaborativo mediado pela internet em turma de alunos do 4º ano do ensino fundamental**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8654/1/tese_9653_disserta%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%B3s%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20final%202%20pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

SABBATINI, M. Sob o signo da convergência: reflexões sobre o papel das mídias digitais interativas na Educação. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 34, 2011, Natal. **Anais** […]. Natal: ANPED, 2011. p. 1-15. Disponível em: https://docplayer.com.br/5166810-Sob-o-signo-da-convergencia-reflexoes-sobre-o-papel-das-midias-digitais-interativas-na-educacao-marcelo-sabbatini-ufpe.html. Acesso em: 17 set. 2019.

SANTOS, S. M. M. Tecnologias e ações de formação na prática docente. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 34, 2011, Natal. **Anais** […]. Natal: ANPED, 2011. p. 1-17. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT16/GT16-498%20int.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

SILVA, A. E.D. C.; COUTO, E. S. Professores usam Smartphones: considerações sobre tecnologias móveis em práticas docentes. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais** […]. Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-16. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt16_trabalhos_pdfs/gt16_2663_texto.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

TELLES, E. O. **Inovação de práticas, mudança educativa e o uso de computadores portáteis na escola pública**: a visão dos professores. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112016-150828/publico/EDNA_DE_OLIVEIRA_TELLES_rev.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

PARADIGMAS E CRISES CIENTÍFICAS: O TRADICIONAL E O NOVO EM UM AMBIENTE DIGITAL NO QUAL A EDUCAÇÃO PERDE A TERRITORIALIDADE: COMPLEXIDADE, SUSTENTABILIDADE E VIRTUALIDADE EM MULTIPLATAFORMAS

Vinicius Tavares[1]
Fabiane de Freitas Batista[2]

[1]Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", vetao@hotmail.com
[2]Universidade Federal de São Carlos, dra.fabibatista@hotmail.com

Sem financiamento

Resumo
O presente artigo visa desenvolver análise acerca do o enfrentamento de paradigmas e das crises científicas frente ao ambiente digital desterritorializado. A sucessão de paradigmas faz com que cientistas direcionem as forças para o novo, porém ainda sob influência de conceitos já consolidados. Sob efeito dessa problemática, os traços do tradicional e o novo no ambiente educacional podem ou não coexistir o que denominamos de crise científica. Como percurso metodológico desse artigo optamos em utilizar um levantamento bibliográfico. Contrastamos diversos autores sobre o paradigma tradicional e "novo", desde as concepções de Thomas Kunn a Paulo Freire. Desta forma, mostrou-se que a superação da crise de paradigmas é um desafio latente na educação.

Palavras-chave – Paradigma. Crise. Superação.

SCIENTIFIC PARADIGMS AND CRISES THE TRADITIONAL AND THE NEW IN A DIGITAL ENVIRONMENT AT WHERE THE EDUCATION LOSES THE TERRITORIALITY: COMPLEXITY, SUSTAINABILITY, VIRTUALITY AND IN MULTIPLATFORM

Abstract
The presente article studies and to discuss the confronting of the paradigms and scientific crises before the digital enviroment dispossessed. The suscession of paradigms makes scientists direct the forces for the new, however still under influence of concepts already consolidated. Under effect this problematic, the original traces and the new educational environment may or may not coexist. This phenomenon became denominated by some philosophers of the 20th century for scientific crisis. The methodological progress for the development of scientific research we opted in to use bibliografical survey about in thematic, contrasting some authors that dissert about of the contrary between the traditional paradigma and the "new", since the conceptions the Thomas Kunn up to Paulo Freire. In that connection, demonstrates the overcoming the paradigma crisis is a latente challenge in education.

Keywords – Paradigm. Crisis. Overcoming.

Introdução

A partir do século XV iniciou-se um período de extrema efervescência para a ciência, num movimento que muitos denominam por *Revolução Científica*. A dita *Revolução Científica* se desenvolveu a partir da separação entre o conhecimento religioso e o conhecimento laico e a partir daí estabelecera a ciência como a origem de todo o conhecimento racionalmente fundamentado. A ciência, a partir de então tornou o conhecimento mais estruturado e mais prático, absorvendo o empirismo como mecanismo para se consolidar as constatações.

Na passagem do século XIX para o século XX, a prática da ciência tornara - se profissional e institucionalizada e amparada principalmente pelas Leis de Newton e de Maxwell, ajudaram a construir uma visão mecanicista, segundo a qual a natureza seria como uma máquina em funcionamento. Nesse contexto, prevalecia o pensamento determinista, em que qualquer fenômeno seria previsível, desde que se conhecesse a causa determinante.

Entretanto, as inovações tecnológicas trouxeram novas descobertas e contestaram algumas verdades já consideradas estáveis pela ciência, nesse sentido, no decorrer do século XX surgiram os questionamentos acerca dos paradigmas que envolvem as verdades científicas. Nas últimas décadas, com as transformações nas métricas e na metodologia dos trabalhos de pesquisa se desenvolveu de maneira extraordinária, ao ponto de hoje questionarmos se devemos ou não considerarmos o conhecimento uma *verdade* científica. As mudanças de paradigmas ao longo da história do mundo ocidental mostram que o conhecimento é falível e, nesse contexto, ganham força teorias de autores como Thomas Kuhn e Karl Popper.

Popper e Kuhn, dentre outros filósofos/cientistas contemporâneos, parecem convergir na ideia de que há uma crise do paradigma conhecido como científico-moderno, que estimula a emersão de uma nova concepção de ciência e conhecimento, criticando a dominação da comunidade científica e suas imposições de *verdade* no processo de desenvolvimento do conhecimento (COSTA; TONELO, 2009).

No que concerne ao papel da educação, percebemos também que as transformações ocorridas, sobretudo após a segunda metade do século XX, sobretudo os movimentos de caráter popular e libertador ocorridos a partir da década de 1960 trouxeram novas reflexões sobre o papel da escola na sociedade, dessa maneira as teorias tradicionais de educação escolar passaram a ser contestadas, surgiram novas tendências no debate acerca do desenvolvimento da educação, ou seja, as transformações sociais estariam provocando também uma mudança nos paradigmas da educação.

Karl Popper, Thomas Kuhn – as evoluções ou revoluções científicas

Karl Popper (1902-1994) em suas obras, mas sobretudo em *A lógica da pesquisa científica* tece criticas a filosofia do positivismo lógico desenvolvida pelo Círculo de Viena que defendia o princípio do verificacionismo (empirismo clássico e o observacionalismo-indutivista). O autor considerava que a verdade de premissas ou casos particulares não era garantia genérica de verdade de conclusões universais. Para o autor a ciência não se basearia na indução e sim na formulação de hipóteses que possam ser refutadas. Enquanto essas hipóteses puderem ser falsificáveis, a objetividade estará garantida (POPPER, 1975).

Para Popper, a ciência renova-se permanentemente. O critério de falseabilidade está associado à ideia de movimentação e rupturas de paradigmas científicos, ao contrário do verificacionismo, que tem como princípio básico a ideia de verdade, portanto algo que se estabiliza em determinado momento: o falseacionismo ou falibilismo não pressupõe uma verdade primeira, mas um enunciado seguido de uma contraprova ou de sua *falseação*.

A ideia por trás da teoria de Popper é a de que a ciência ou o conhecimento científico se desenvolve pela busca e tentativa em encontrar lacunas para falsear uma teoria. Nesse caso, os cientistas desenvolveriam teorias (métodos) cada vez mais consistentes e flexíveis, pois contariam com o princípio da incerteza e das mudanças constantes de paradigmas (FRANCELIN, 2004).

Com uma concepção em partes consonante, no que se refere ao método positivista de fazer ciência, denunciado por Popper, encontramos Thomas Kunn (1922-1996), entretanto, sua obra mais significativa A Estrutura das Revoluções Científicas causou grande impacto na filosofia da ciência do século XX, devido à análise histórica feita pelo autor, que revelou uma concepção de ciência diferente das concepções tradicionais em vigor até o momento e que também contradiziam, em certos aspectos a teoria da falseabilidade de Popper.

A obra de Kuhn indicava contrariedade à tese positivista segundo a qual a pesquisa científica se desenvolvia sempre de forma sistemática, racionalizada, ordenada e linear, entretanto, diferentemente da teoria de Popper, Kuhn acreditava que na ciência ocorreriam rupturas revolucionárias, isto é, mudanças bruscas e radicais, em razão de fatores psicológicos e sociológicos que influenciariam, de forma significativa o desenvolvimento das pesquisas científicas.

O autor contribuiu de maneira significativa para os rumos da ciência ao demonstrar que a objetividade preconizada da pesquisa cientifica é afetada pelo pesquisador, sobretudo em períodos de revoluções científicas, quando muitas de suas crenças e pesquisas são rejeitadas a partir de novos paradigmas, que propõem a compreensão do contexto em que se encontram tais pesquisas com novas justificativas.

De igual forma, o desenvolvimento de uma ciência não ocorreria de forma racional a partir da eliminação de teorias falsas à luz de critérios objetivos. Tal desenvolvimento passaria por uma sucessão de paradigmas, que são escolhidos a partir da combinação entre fatores subjetivos do pesquisador e de critérios tidos como objetivos, pela comunidade científica. “Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2001, p. 13).

Em outro momento, Kuhn refere-se ao conjunto de crenças e valores subjacentes à prática científica. Segundo o autor, quando os fenômenos não se encaixam dentro deste padrão ou modelo, ocorrem as anomalias, gerando crise na ciência, condições para as revoluções científicas. Decorrentes do sinal de maturidade científica, das anomalias surgem as novas descobertas que podem gerar o surgimento de um novo paradigma científico (KUHN, 2001).

Nesse processo de sucessão de paradigmas o que faz com as descobertas não sejam consideradas enquanto fatos isolados, mas sim que devem ser pesquisadas pelo conhecimento cientifico, é justamente a compreensão da existência da anomalia, isto é, que algo não está de acordo com a ciência normal, fazendo com que os cientistas se dediquem ao estudo da área em que tal anomalia surgirá, divergindo do paradigma até então existente.

No entanto, além de serem novos fatos, as anomalias para fazerem os cientistas entenderem que há uma nova forma de se ver o objeto de estudos, devem se dar de forma com que todos os pressupostos teóricos disponíveis não sejam suficientes para que os pesquisadores mantenham o paradigma então estabelecido, pois se isto ocorre, a anomalia inicialmente rejeitada, passa a se estabelecer enquanto ciência normal, provocando, de fato, uma mudança de paradigmas.

É justamente quando a ciência normal aceita a anomalia produzida que se abre quantitativamente os fenômenos a disposição da análise cientifica, podendo tais cientistas aprofundar seus estudos, a partir de mudanças de crenças e procedimentos, enquanto fruto desta instalação de uma anomalia que provoca a crise e o processo de revolução cientifica proposto pelo filósofo em sua obra.

Ressalta-se que para que essas novas teorias possam ser estabelecidas a partir da consciência desta anomalia que aponta para descobertas de novos fenômenos científicos, é preciso que tais anomalias possuam consigo promessas inquestionáveis de certeza, como todo paradigma, em seu tempo, precisa ter para se estabelecer.

A concepção kuhniana de ciência consiste na tese de que o desenvolvimento típico de uma disciplina científica se dá ao longo da seguinte estrutura aberta:

- fase pré-paradigmática;
- ciência normal;
- crise;
- revolução;
- nova ciência normal;
- nova crise;
- nova revolução.

Na fase da ciência normal um paradigma tem a possibilidade de resolver quebra-cabeças, ou seja, a capacidade de limitar as abordagens e criar questões relevantes. Nesse sentido o progresso passa a ser evidente no próprio mecanismo da ciência normal.

Kuhn (1987) afirma que a ciência normal e as revoluções são atividades baseadas na comunidade. Para descobri-las e analisá-las, primeiro é preciso desenredar a estrutura comunitária mutável das ciências ao longo do tempo. Um paradigma não rege um assunto, mas um grupo de praticantes. Qualquer estudo das pesquisas norteadas por paradigmas ou destruidoras de paradigmas deve começar pela localização do grupo ou grupos responsáveis.

Crises científicas e paradigmáticas na educação

A visão tradicional newtoniana-cartesiana da ciência atingiu a educação, a escola e a prática pedagógica do professor. Assim, segundo Behrens (2005), o (a) educando (a) passou a ser mero espectador, exigindo dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos.

No paradigma conservador, a experiência do educando (a) não conta e dificilmente são proporcionadas atividades que envolvam a criação. A prática pedagógica tradicional ou diretiva (Becker, 2001) leva o educando (a) a caracterizar-se como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O educando (a) é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas ideias.

Nos currículos lineares e reducionistas, divididos em diversas disciplinas, o professor assume a função de transmitir o conhecimento e considera-se como “dono do saber”. O ensino focaliza mais o resultado ou o produto e com esta visão o (a) educando (a) é recompensado por seguir com fidedignidade o modelo. O (a) educando (a) acaba sendo premiado por seguir as regras impostas pelo professor em razão de sua *boa conduta*.

Para Mizukami (1986, p.20):

> Os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado. Implicam recompensas e controle assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagens, das sequências de atividades, e a modelagem do comportamento humano a partir da manipulação de reforços, desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a esse mesmo comportamento.

A escola tradicional, nas óticas de Becker (2001) e Mizukami (1986) se desenvolveria a partir do modelo fabril em que se privilegiam as relações verticais, autoritárias, acríticas e normativas, cujo principal objetivo da escola seria o de condicionar os (as) educandos (as) para o mundo do trabalho, em razão disso, a escola tradicional valorizaria a meritocracia, rejeitando os conceitos de diversidade e inclusão.

Na década de 1960, o mundo passava por transformações turbulentas, como a libertação das colônias europeias no continente africano, movimentos contra culturais e movimentos de contestação do comunismo autoritário no Leste Europeu, a exemplo da Primavera de Praga (1968) e movimentos pacifistas contra a Guerra do Vietnã (1956-1973) Inspirados nesses movimentos populares alguns educadores passaram a questionar os objetivos pautados na perspectiva tradicional de educação, desestabilizando o conceito de educação, abrindo espaço para que Kuhn denominou por anomalia na análise científica.

A partir das transformações culturais, o conceito de ciência da educação também sofreu transformações, conceitos até então alheios à área da educação como o da diversidade passaram a invadir as teorias educacionais, até então pautadas pela orientação normativa, produto da filosofia positivista na ciência.

Nesse contexto, as obras dos teóricos de Frankfurt, em especial os escritos de Adorno e Horkheimer, inspiraram, a partir da década de 1960, teóricos de orientação marxista a refletirem sobre os desdobramentos de uma pedagogia que privilegiasse a crítica às estruturas vigentes e que pudesse servir como instrumento de transformação social, pois, tanto Adorno quanto Horkheimer, ao analisarem o desenvolvimento técnico da sociedade, consideraram que, em alguns aspectos, ela estaria se encaminhando para a barbárie, dessa maneira, os autores apontavam para a emergência da estruturação de uma educação de caráter crítico como instrumento de transformação social, com o objetivo de evitar o processo de barbarização (PUCCI, 1994).

A obra de Michael Apple, *Ideologia e currículo*, publicada originalmente em 1979, traz os contornos sobre a necessidade de se pensar a escola sob uma perspectiva libertadora, não normativa. Apple (2008) propõe a necessidade de se produzir na escola, questionamentos, que estejam relacionados aos conteúdos *culturalmente acumulados*, à organização escolar e aos objetivos de aprendizagem, colocando em xeque o modelo tecnicista de educação.

> [...] dadas as formas políticas e econômicas que agora estabelecem os princípios sobre os quais muitas de nossas vidas diárias são organizadas, esse processo reprodutivo é uma necessidade "lógica" para a manutenção de uma ordem social desigual. O desequilíbrio cultural e econômico segue-se "naturalmente". Isso pode fazer com que seja mais difícil para educadores como nós lidar com o problema. Poderemos, na verdade, ter de levar a sério os compromissos políticos e econômicos que guiam os teóricos da reprodução. Uma análise educacional séria pode exigir uma teoria coerente do sistema de governo social e econômico do qual somos parte (APPLE, 2008, p. 75).

Os (as) profissionais da educação críticos deveriam, então, se debruçar sobre a organização escolar com o propósito de estabelecerem uma estrutura aos seus conteúdos que permitisse uma perspectiva libertadora ao (a) educando (a). As práticas curriculares, nesse sentido, deveriam ser apresentadas como espaços de defesa das lutas no campo cultural e social.

No que ficou conhecido como perspectiva crítica do currículo escolar, as instituições de ensino deveriam ser organizadas de maneira a agir como espaços sociais de interações, onde o conhecimento sistematizado deveria ser problematizado e relacionado à realidade dos (as) educandos (as), de forma a facilitar sua inserção social.

Partindo dessa, a escola deveria ser encarada não como o local onde se refiram aos (as) educandos (as) como os (as) receptáculos do conhecimento culturalmente acumulado pela sociedade, mas que, através das interações sociais, sejam elas, horizontais ou verticais, se transforme em *lócus* da produção de conhecimentos.

Para Freire (2006), "é preciso que desde os começos do processo [educativo], vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (p.23), portanto, a escola seria o espaço de desenvolvimento mútuo tanto do (a) educador (a) como do (a) educando (a). Nesse sentido, a

escola atuaria também como local de articulação entre o ato político e o ato pedagógico do processo educativo. Dessa forma, a abordagem crítica combateria a ideia de neutralidade no ato de educar, hipótese muito empregada no modelo tradicional de organização escolar.

Em outro momento o educador acredita que a tecnologia não surge da superposição do novo sobre o velho, mas o novo nasce do velho (FREIRE, 1969, p.57), desse modo, o novo traz em si elementos do velho; parte-se de uma estrutura inferior para se alcançar uma superior e assim por diante.

Para aclarar mais essa discussão, e facilitar o processo reflexivo, é possível apropriar-se de algumas questões propostas por Freire no conjunto de sua obra, e de modo mais organizado na Pedagogia da Indignação e no artigo “A máquina está a serviço de quem? ”

> [...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000a, p. 102).

À medida que se transita do "velho" para o "novo", aprofundam-se as crises e se abrem para um novo tempo. A emersão de um "novo" paradigma dá-se em um mundo ainda dominado pelo "velho", onde suas incomparáveis vantagens em um e depois em vários setores impõe m sua dominância. A "nova constelação" implica reestruturação de amplos setores, inclusive da educação.

Considerações finais

Romper paradigmas significa inovar, ir ao encontro do futuro, ter uma ideia nova, mudar, fazer uma revolução. Na educação, vários paradigmas já existiram e já foram superados por novos vanguardistas e transformadores. Para Moraes (1997, p.31), “paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias”

De modo particular, quando a visão de considerar científico o que se enquadrasse dentro do modelo linear de causa-efeito proposto pela Física mostrou-se insuficiente para lidar com as contradições insuperáveis, a desordem e a incerteza por ela mesma detectadas. Essa ruptura entre o mundo moderno e o contemporâneo caracteriza o final de uma história e o começo de outra (MORAES, 1997)

A proposta da nova visão depende do avanço do paradigma da ciência que impulsiona a revisão do processo fragmentado do conhecimento na busca de reintegração do todo. Aliado a esse desafio, o ensino, segundo Zabala (2002, p.24) precisa ser revisto, pois:

> Assim como o processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas conduziu o ensino a uma situação que obriga a sua revisão radical, a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou a necessidade de busca de modelos que compensem essa dispersão do saber.

O mundo repleto de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios leva ao reconhecimento da necessidade de uma visão complexa. Esta visão significa renunciar ao posicionamento estanque e reducionista de conviver no universo. Assim, “Na realidade, busca aceitar uma mudança periódica de paradigma, uma transformação na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar e integrar novas perspectivas” (BEHRENS, 2006, p. 21).

Esta realidade é complexa e depende da reforma do pensamento, pois, como afirma Morin (2002), para compreender o novo paradigma, torna-se necessário um pensar mais abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar.

Atualmente a educação se encaixa no período denominado por Kuhn como revolução científica, período esse em que se muda a forma de olhar para o real e os velhos paradigmas, aos poucos, vão sendo substituídos pelos novos. Isso já acontece, a educação já é vista com outros olhos, pois já existem além de várias teorias ou paradigmas emergentes, várias formas de incentivo à mudança. Exemplos disso são as novas leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), que reforça a democratização do ensino, estabelece a inclusão social, entre outros.

Referências

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3ª Ed. Porto Alegre, Artmed, 2008.

ARIAS, J.C; YERA, A.P. O que é a Pedagogia Construtivista? **Revista de Educação Pública**., Cuiabá, v. 5, n. 8, jul/dez. 1996, p. 11-22.

BECER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001,

BEHRENS, M. A. **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.

FRANCELIN, M. M. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n.3, p. 26-34, 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 93p

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000ª.

GALINDO DA COSTA, A.; TONELO, D. Filosofia da ciência e mudanças de paradigma: uma breve revisão da literatura. **Temas de Administração Pública** (UNESP. Araraquara) , v. 4, p. 1-13, 2012.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1975.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação. In: ____ (Org) **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 11- 58.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATERIALIZAÇÃO DA RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 2.842/16 EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DA CIDADE DE ARAXÁ/MG

Lucas Fernando Lasara[1]
Geraldo Gonçalves de Lima[2]

[1]Instituto Federal do Triângulo Mineiro, lasalufe@gmail.com
[2]Instituto Federal do Triângulo Mineiro, geraldolima@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 05 Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Resumo
O presente estudo busca discutir as implicações obtidas através da Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 e Instrução Normativa nº 002/2016, no que diz respeito à efetivação da disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" na carga horária do ensino médio noturno em uma escola da Rede Estadual do Município de Araxá/ MG. Para tanto, apresentou os principais direcionamentos advindos da Resolução através de estudo documental. Para construção dos resultados empíricos, aplicou-se o questionário semiestruturado para os alunos de uma turma do 2ª ano do ensino médio noturno. Realizou-se ainda entrevista com os professores responsáveis pela disciplina e direção escolar. Os dados obtidos, evidencia o distanciamento do ideal desenhado pela SEE/MG enquanto proposta e o que verdadeiramente tornou efetivo no âmbito escolástico. Todavia, não restam dúvidas que a proposta se constitui como potencial ferramenta no combate à evasão e melhoria na qualidade das orientações em favorecimento ao ensino médio noturno, porém a carência de recursos como: formação de professores; estrutura física/material e direcionamentos desassistidos pelas Secretarias de Educação, tende a tornar o processo dúbio.

Palavras-chave – Resolução 2.842/16; Secretaria de Educação de Minas Gerais; Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho.

MATERIALIZATION OF THE RESOLUTION SEE/MG No. 2.842/16 IN SCHOOL OF THE STATE NETWORK OF THE CITY OF ARAXÁ/MG

Abstract
The present study seeks to discuss the implications obtained through the SEE/MG Resolution No. 2,842, of January 13, 2016 and normative instruction No. 002/2016, with regard to the effectivation of the discipline "diversity, inclusion and world of work " in the workload of High school at night at a state network of the municipality of Araxá/MG. To this end, he presented the main directions arising from the resolution through documentary study. To construct the empirical results, the semi-structured questionnaire was applied to students of a 2nd year high School Night class. The professors responsible for the discipline and school direction were also interviewed. The data obtained, evidences the distance of the ideal designed by the SEE/MG as a proposal and what truly made it effective in the scholastic context. However, there is no doubt that the proposal constitutes a potential tool in combating evasion and improvement in the quality of guidelines in favor of high school night education, but the lack of resources such as: teacher training; Physical/material structure and directionings unassisted by the secretaries of education, tends to make the process dubious.

Keywords – Resolution 2.842/16; Secretariat of Education of Minas Gerais; Diversity, Inclusion and World of Labor.

Texto/proposta

Introdução

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais/SEE-MG promulgou, para o ano de 2016, a incorporação da disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" - DMI, nas Escolas Estaduais que ofertam o Ensino Médio noturno, através da Resolução SEEMG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 e Instrução Normativa nº 002/2016. Trata-se de uma intervenção pedagógica no resgate aos jovens de 14 a 29 anos, evadidos ou não concluintes da referida etapa escolar. Das 800 horas curriculares anuais obrigatórias previstas pela Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional/LDBEN de 1996, 200 horas serão disponibilizadas ao efetivo trabalho da disciplina "Diversidade Inclusão e Mundo do Trabalho" desveladas, para que oportunize e ratifique práticas a serem desenvolvidas além do espaço escolar formal.

A inquietude pelo tema surgiu através do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica Aplicada à Gestão de Programas e Projetos de Aprendizagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro/IFTM, *Campus* Uberaba/MG. Em decorrência da rápida explanação sobre os objetivos da Resolução em algumas aulas do Módulo I da Pós-Graduação, compreendeu-se como oportuno e viável um maior estudo sobre a temática.

Dessa forma, por tratar-se de uma Resolução recentemente vigorada, e considerando a escassez de pesquisas já desenvolvidas sobre, justifica-se a elaboração do presente estudo. Propositalmente espera-se alcançar novas discussões sobre o tema, o que acarretará maior acervo teórico sobre o teor e a viabilidade da inclusão dessa importante e substanciosa disciplina pelo menos em tese, além de contribuir ao campo educativo e ao pesquisador que se propõe a pesquisar.

Objetivos

Geral

Discutir as implicações obtidas através da Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 e Instrução Normativa nº 002/2016, no que diz respeito à efetivação da disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" na carga horária do Ensino Médio noturno em uma escola da Rede Estadual de Araxá- MG.

Específicos

- Identificar fundamentações teóricas para pesquisas que versem sobre as questões relacionadas: currículo do ensino médio noturno, formação dos alunos, Mundo do Trabalho, Inclusão e Cidadania;
- Apresentar a Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016, que trata da reorganização do ensino médio noturno da rede estadual de ensino de Minas Gerais, a partir do significado atribuído à escola e ao mundo do trabalho;
- Investigar como ocorreu a implementação da disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do trabalho", na carga horária do ensino médio noturno em uma escola Estadual do de Araxá - MG, na perspectiva do aluno e do professor;
- Averiguar de que modo, ou estratégia (atitudinal) os gestores da referida escola acolhem (ou recusam) a Resolução em pauta. Vale dizer, desde sua incorporação (ou não) ao PPP da escola aos seus efeitos na gestão das relações com professores e alunos, em favor (ou não) da gestão de aprendizagem da disciplina, em sua articulação interdisciplinar na “lógica” de funcionamento do ensino médio da escola.

Problematização

Quais as implicações obtidas através da implementação da disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho na carga horária do ensino médio noturno em uma escola da Rede Estadual de Araxá-MG?

Hipóteses

- A Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 compreende como uma intervenção assertiva em cumprimento às reais necessidades e interesses dos alunos do ensino médio noturno do Estado de Minas Gerais.
- As instituições de ensino não foram preparadas para estruturar junto ao Projeto Político Pedagógico da escola a proposta da Secretaria de Educação de Minas Gerais, através da inclusão da disciplina “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” na grade curricular do ensino médio noturno.

Referencial Teórico

No campo educativo, discussões sobre a construção de uma educação propícia e de qualidade aplicada aos alunos do ensino médio noturno se tornam cada vez mais frequentes (FRIGOTTO, 2009). Um dos principais motivos centra-se na dificuldade das instituições de ensino e do poder público, criarem artifícios e estratégias pedagogicamente viáveis para que os jovens e adultos se mantenham efetivos na escola**.**

Nessa linha de raciocínio, Madeira (1998, p. 448) pontua:

> [...] é fácil entender as enormes dificuldades que enfrentam os setores responsáveis pelo delineamento das políticas educacionais, já que está claro que é extremamente difícil reverter um quadro como este, pois trata-se não só de qualificar os professores do ponto de vista pedagógico, mas também de reverter toda uma cultura de raízes profundas.

Diante disso, compreende os obstáculos das instituições de ensino e do poder público em romper com uma cultura de educação, muitas vezes retrógrada e substanciada por um ensino distante do ideal. Tal situação acaba sendo ferramenta que afasta o aluno da escola, elevando cada vez mais a disparidade social entre os sujeitos.

A Lei de Bases e Diretrizes da Educação/LDB n.9394/96, no título III, Art. 40, item VII, atribui ao governo como de sua responsabilidade:

> [...] oferta de ensino regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Constitucionalmente, os alunos do ensino médio estão amparados pela LDB (1996) no que diz respeito ao acesso e à permanência ao ensino, levando em consideração suas singularidades. O fato de a maior parte dos alunos necessitarem conciliar o estudo com o trabalho torna-se fator condicionante para se pensar em estratégias aceitáveis que os assegurem uma formação flexível e de qualidade.

A questão de se fazerem ativos no mundo do trabalho perpassa por uma conveniência social, que afeta direta e indiretamente na relação educando e escola. Ao contrário da prevalência dos atores ativos no ensino médio matutino, eles precisam conciliar os estudos com o trabalho, o que acarreta um maior esforço para que consigam se perdurar operante na escola.

De acordo Pucci; Oliveira e Sguissardi (1995 p.139) [...] “o ensino noturno, portanto, não é uma escolha: é a única alternativa de que pode lançar mão o trabalhador, na tentativa, em grande medida frustrada, de conciliar duas jornadas: a de trabalho e a de estudo” [...]. Tal referência deixa claro suas dificuldades em apropriarem o ofício com a escola, em que o Ensino Médio tem fim em si mesmo, em tese, pelo menos.

Logo, os alunos do ensino médio noturno, em sua maioria, demonstram consigo o peso de ter que criar formas para conseguir alinhar o estudo com o trabalho. A escola e seu capital humano precisam estar preparados para refletir suas práticas de acordo com essa realidade. Porém, Leão (1998, p.1), ressalta:

> Os profissionais da escola, muitas vezes, expressam uma visão negativa do ensino noturno e do seu público. Devido à precariedade de condições de trabalho e aos baixos resultados alcançados, o clima entre educadores é de que no noturno não tem solução.

A escola não deve tornar-se um espaço de exclusão social, mas sim assegurar que todo e qualquer aluno, independente de sua realidade, obtenha uma formação digna, e que essa seja ponte na construção de sua identidade enquanto sujeito reflexivo e atuante socialmente.

Seguindo essa linha de raciocínio, Frigotto (2009) lembra que a desigualdade social amplia a problemática em torno da condição juvenil no Brasil. Logo, compreende-se que omitir discussões e estratégias no âmbito educativo que tenham como competência a compreensão das singularidades dos alunos do ensino médio noturno caracteriza-se como um retrocesso democrático ao ensino público e de qualidade.

Dessa forma, a Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 busca ser um artifício para criar um currículo mais complacente e atrativo voltado às necessidades desse alunado**.** É de responsabilidade do poder público gerar recursos e orientações necessárias para sua efetivação. Em contrapartida cabe às escolas acatarem a proposta e multiplicá-la para os alunos, validando assim a ingerência pedagógica substanciada. Logo, garantir uma proposta que, relacionada às reais necessidades desse público, é uma forma de prover uma educação de direito a todos.

Metodologia

Para cumprir a fundamentação teórica do trabalho supracitada, realizou-se a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Oliveira (2007), é o estudo e a análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, sendo a principal finalidade proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

Além dessa, utilizou-se do estudo documental acerca da Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 para preceitos de análise e discussão da proposta. Seguindo essa linha de ampliação do real teor da Resolução acima, Oliveira (2007) pontua que a pesquisa documental nos instiga a enveredar pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Para elaboração do estudo realizou uma investigação de caráter qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), compreende os fenômenos em toda sua complexidade e privilegia, essencialmente, a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Traça-se como objeto de pesquisa os alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio noturno de uma escola da Rede Estadual da cidade de Araxá – MG, e não menos os docentes incumbidos pela construção e efetivação da disciplina “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” no âmbito escolar.

Para realizar a pesquisa de campo foram efetivadas três visitas à escola em estudo. A primeira e a segunda tiveram como objetivo o cumprimento das exigências éticas/legais, ou seja, obter autorização da direção, professores e alunos. A terceira centrou na aplicação do questionário

semiestruturado. Através deste, buscou-se identificar a visão dos alunos sobre a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” e de que forma eles compreendem a função do trabalho e educação em suas vidas.

Além disso, realizou-se entrevista com os professores responsáveis por trabalhar à disciplina, objetivando analisar as possíveis dificuldades e êxitos em sua efetivação.

Não menos, buscou-se compreender sob a ótica do Gestor Escolar até que ponto a Resolução cumpriu o seu objetivo, no que se refere a fomentar maior atração aos jovens e adultos em se manter no ensino médio noturno, através de uma metodologia viável e atrelada ao seu contexto histórico e sociocultural.

Análise e Discussão dos Dados

Vale ressaltar que dos 30 alunos da turma do 2ª ano escolhida como laboratório de pesquisa, obteve-se a colaboração de 18, ou seja, todos que estavam presentes na aula. A escolha da classe se deu de forma aleatória sem nenhum critério previamente analisado, objetivando maior imparcialidade frente aos resultados propostos na pesquisa.

Perfis dos alunos

A primeira parte do questionário semiestruturado objetivou analisar o perfil dos alunos através dos seguintes aspectos: sexo; faixa etária; renda per capita familiar e índice de reprovação durante o percurso escolar.

No que se refere ao gênero, identificou-se que em sua maioria é feminino. Sobre a faixa etária, grande parte está na média dos 17 a 18 anos de idade, seguido de 19 a 20 anos. A renda per capita familiar dos alunos em sua maioria enquadra-se na faixa de 1 salário e meio e 2 salários mínimos, seguido de acima de 3 salários. No quesito de repetências durante o percurso escolar, a maior parte nunca reprovou.

Análise do questionário

A segunda parte do questionário é composto por 9 questões fechadas, com 5 alternativas cada, sobre a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” e concepção sobre trabalho e educação.

Motivo de cursar o ensino médio noturno

Ao questionar o motivo pelo qual o aluno cursa o ensino médio no noturno, grande parte posicionou que é devido ao fato que carecem trabalhar no turno inverso necessitando assim conciliar os estudos com a atividade empregatícia, o que acarreta maior empenho físico e emocional dos discentes para se manterem ativos pedagogicamente e atuantes no espaço escolar.

- **Educação como principal ferramenta para a construção de uma nova realidade social**
  Sobre a ideia de que a educação é o principal condicionante para reverter à situação socioeconômica do indivíduo e do seu meio familiar, grande parte compreende que sim, apesar de pontuarem que apenas isso não é suficiente para mantê-lo efetivo na escola.

- **Sequência nos estudos após conclusão do Ensino Médio**
  Atrelada à questão anterior, interrogou aos alunos, se eles objetivam dar sequência nos estudos após a conclusão do ensino médio. Evidenciou que um pouco mais da metade devem prosseguir. Dessa forma, o quadro revela o que vem sendo bastante discutido no campo da educação atualmente, sobre às expectativas dos alunos do ensino médio noturno pós formação básica.

- **Apoio da família na continuação dos estudos**
  Neste ponto, propôs verificar a compreensão da família do aluno sobre a importância do mesmo dar sequência nos estudos após conclusão do ensino médio. Predominantemente inferiu que o seu meio familiar compreende como relevante que ele prossiga com os estudos, apesar de que isso não é condicionante crucial enquanto ação efetiva por parte do discente.

- **Compreensão do objetivo da disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"**
  A priori, questionou a percepção dos alunos sobre os reais direcionamentos da referida disciplina no currículo do ensino médio noturno. Um pouco mais da metade afirmaram que tem conhecimento sobre. Acredita-se que devido à complexidade das diretrizes e condução da disciplina, a compreensão dos reais objetivos da mesma pelos alunos, não sejam tão claros.

- **Avaliação da carga horária da disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"**
  O quesito objetivou analisar como os alunos enxergam a carga horária da disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho". Houve empate frente aqueles que concordam totalmente e parcialmente na assertividade da carga horária. Seguido, alguns discordam parcialmente e um número menor trata como indiferente. Nesta linha de raciocínio, percebe-se um distanciamento na visão deles do que serial o ideal com o que está em vigência.

- **Relevância da disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" na significação dos conceitos de educação e trabalho para a vida do sujeito**
  Nesse aspecto, a maioria dos alunos posicionaram que a disciplina traz condicionantes que os oportunizam refletir sobre a importância da educação e trabalho em suas vidas. Todavia, alguns concordaram parcialmente, outros discordam parcialmente e tratam como indiferente. Logo, percebe certa lacuna na validez da carga horária da disciplina de acordo com a visão dos alunos.

- **Desempenho dos professores responsáveis pela disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"**
  No que se refere ao desempenho dos professores responsáveis pela construção e acompanhamento da disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho", percebeu que a maioria validam que os docentes estão tendo um bom desempenho sobre o conteúdo ministrado. Seguido, alguns concordam parcialmente e a minoria trata como indiferente.

- **Disciplina: Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho atrelada a diminuição da evasão escolar no ensino médio.**

  Sobre a disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" está atrelada à diminuição da evasão escolar, questionou se essa é condicionante para que os alunos não desistam de cursar o ensino médio noturno. A maioria posicionou que a disciplina é um dos fatores. Obteve também aqueles que concordam parcialmente sobre, seguido de discordo parcialmente e por fim os que tratam como indiferente.

Análise das entrevistas com os professores

A entrevista com os professores foi feita em sala de aula de forma individual. Ao total, dois professores, os quais são responsáveis pela disciplina se propuseram a participar do estudo. Sobre o sexo: 1 é masculino e 1 feminino. A idade varia dos 37 e acima de 48, e o tempo de atuação dos 2 está entre doze a vinte anos. Ambos além de ministrar a disciplina, são responsáveis pelas matérias de Letras e Matemática. Cada entrevista levou em média 30 minutos. A título de identificação atribuiu-se as siglas "Prof1" e "Prof2" para representar a fala dos professores e "P" para o pesquisador.

- **Capacitação para ministrar a disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"**

Ao questionar se passaram por algum tipo de capacitação para ministrar a disciplina, percebe-se que não foram preparados para tal:

> P: Você recebeu alguma capacitação para ministrar a disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"?
>
> (Prof1): Não..., não tivemos uma preparação para ministrar o projeto.
>
> P: Não teve nenhum tipo capacitação? Nem mesmo online?
>
> (Prof1): Não, na verdade como minha carga horária é uma das maiores no noturno, fiquei incumbido para ministrar a disciplina juntamente com os demais professores, mas não recebi nenhum curso.

Nessa mesma linha de raciocínio, o segundo professor retrata que não foi submetido a nenhuma qualificação com esse objetivo:

> P: Você recebeu alguma capacitação para ministrar a disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"?
>
> (Prof2): Deixa eu pensar....., não realmente não tive nenhuma capacitação
>
> P: De acordo com sua visão, não ter passado por um curso de capacitação para ministrar a disciplina, gerou alguma inconformidade em relação a sua prática?
>
> (Prof2): Acredito que em alguns aspectos sim..., por exemplo: caso tivesse tido uma capacitação específica para ministrar a disciplina, acredito que poderia oportunizar aos alunos uma melhor prática, junto com os demais professores que também ministram essa disciplina.

Percebe-se assim, as lacunas que ainda existem frente à formação de professores principalmente quando o assunto é implementação de novas diretrizes em prol de melhorias no sistema de educação. Por vezes a divergência ocorre em decorrência da falta de direcionamento ao que se propõe efetivar.

- **Seletiva dos professores para ministrar à disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”**

Ao serem questionados sobre como se estabeleceu o processo de escolha dos professores responsáveis pela disciplina, analisou que o direcionamento não foi feito de forma participativa, mas sim endereçado aos docentes com carga horária favorável para tal.

> P: Como se deu o processo de escolha dos professores que ficariam responsáveis por ministrar a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?
>
> (Prof1): No meu caso foi por que eu tenho o número maior de aulas durante a semana, o que me foi passado é que teria que ministrar junto com outros dois professores essa disciplina também.
>
> P: Você teve a opção em não querer ministrar à disciplina?
>
> (Prof1): Não..., realmente não tive! Não que isso tenha sido imposto, mas foi feito meio que direcionado já.

Seguindo essa linha de raciocínio, o mesmo ocorreu com o segundo professor entrevistado, segue abaixo o respaldo:

> P: Como se deu o processo de escolha dos professores que ficariam responsáveis por ministrar a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?
>
> (Prof2): No meu caso foi devido à designação.
>
> P: Como assim?
>
> (Prof2): Como participei do processo de designação, minha grade estava inclusa que também ministraria à disciplina em questão.

Diante das falas, percebe a omissão no envolvimento do quadro de professores na tomada de decisão, relacionada a escolha de ministrar ou não a referida disciplina.

- **Interdisciplinaridade entre as áreas responsáveis pela disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”**

> P: É possível realizar um trabalho de interdisciplinaridade com os demais professores e suas áreas de conhecimento através da disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?
>
> (Prof2): É possível...., porém é complexo!
>
> P: Como assim complexo?
>
> (Prof2): Falta recurso.... a capacitação dos professores igual afirmei antes.
>
> P: Me explique mais.
>
> (Prof2): O Projeto em si é legal, mas hoje vejo que muita coisa precisa ser revista, até o fato que o ideal seria apenas um professor ficar responsável por essa disciplina.
>
> P: Por quê?
>
> (Prof2): Ele teria mais condição de se dedicar ao máximo à disciplina... Um... deveria ser alguém formado em Administração, que trabalhasse com empreendedorismo, pois acredito que seria mais efetivo.

Os professores trouxeram à tona que é possível trabalhar com a interdisciplinaridade, porém como ministram a aula juntos, a situação gera certo desconforto na autoridade partilhada em sala de aula. Além disso, a falta de recursos (espaço, material, ferramentas, capacitação) torna o trabalho dificultoso o que prejudica a efetivação da proposta de ensino. Logo, ambos se mostraram enfáticos ao afirmar que à disciplina deveria ser ministrada somente por um professor, preparado exclusivamente para tal, pois esse estaria mais apto a cumprir com exatidão as exigências que a Resolução propõe.

- **Maiores desafios referente à disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"**

> P: Quais os maiores desafios referente à disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"?
>
> (Prof1): Falta de capacitação, sem dúvidas.
>
> P: Capacitação dos professores?
>
> (Prof1): Sim, capacitação dos professores, recursos de material, melhores direcionamentos, temos vários desafios cotidianamente em sala de aula.

Diante disso, evidencia a dificuldade dos professores, principalmente no que se refere à capacitação direcionada a construção do trabalho a ser desenvolvido seguindo as orientações da Resolução. Nesse viés de raciocínio, compreende-se que a falta de recursos para trabalhar à disciplina torna o processo moroso e não assertivo frente as reais necessidades do aluno do ensino médio noturno.

- **Disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" atrelada à diminuição da evasão escolar**

> P: Você acredita que a disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" consiste em um dos condicionantes para a diminuição do número de evasão no Ensino Médio Noturno?
>
> (Prof1): Sim
>
> P: Por quê?
>
> (Prof1): Por que eu enxergo que de certa forma essa disciplina faz com que o aluno reflita um pouco sobre o mercado de trabalho, prosseguimento aos estudos. Apesar de não estar totalmente "redonda" acredito que ela ainda faz o aluno pensar

Sobre a questão acima, os professores não tiveram o mesmo posicionamento sobre a ideia de que à disciplina é condicionante para diminuir a evasão no ensino médio noturno. De acordo com a visão do primeiro professor, mesmo diante de todas as lacunas identificadas, à disciplina auxilia o aluno a não desistir de cursar o ensino médio, diferente da percepção do segundo professor que tem consciência da importância dela, porém julga que essa não é fator primordial na visão do aluno para se manter frequente e ativo na escola.

> P: Você acredita que a disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" consiste em um dos condicionantes para a diminuição do número de evasão no Ensino Médio Noturno?
>
> (Prof2): Um..., acredito que não.

P: Por quê não?

(Prof2): O interesse do aluno do Ensino Médio Noturno é, em sua grande maioria apenas concluir essa fase.

P: Como assim?

(Prof2): A ideia da disciplina é muito boa, porém vejo que independente dela o aluno que tiver que finalizar o Ensino Médio ele irá terminar e aquela que não quiser não vai.

Percebe que as visões dos professores divergem sobre essa questão, pois um afirma de forma veemente que a disciplina é um dos fatores que auxilia a permanência do aluno na escola. Todavia, o segundo explana que o aluno do ensino médio noturno objetiva somente finalizar essa etapa de ensino, independente dos conteúdos apresentados.

Análise da entrevista com o Gestor Escolar

A entrevista com à Direção escolar foi feita na sala da coordenação. A Diretora possui entre 6 e 11 anos de direção, com formação em Estudos Sociais e Direito e Pós-Graduação nas áreas de: História do Brasil Republicano; Supervisão e Inspeção Escolar e Processo Civil. A mesma se mostrou extremamente solista para participar do trabalho, o que contribuiu significativamente. A entrevista levou em média 40 minutos. O questionário aplicado está estruturado em duas partes sendo elas: 1ª identificação do professor e a 2ª questões abertas sobre à disciplina. A título de identificação atribuiu-se a sigla “GE” para representar a fala da Direção Escolar e “P” para o pesquisador.

- **Orientações recebidas pela Secretaria de Educação/MG**

P: Quais as orientações recebidas da Secretaria de Educação/MG para a implementação da disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” na escola?

(GE): Recebemos treinamentos presencial, a distância e material impresso.

P: Os professores responsáveis pela disciplina passaram por esse processo de capacitação?

(GE): Na verdade foi alguns direcionamentos após o início da implementação da disciplina.

P: Como assim?

(GE): É que o direcionamento veio um pouco tarde, mas acredito que é pelo fato que ainda é uma proposta nova, que ainda será melhor revista.

De acordo com a fala da Gestão Escolar, alguns professores foram capacitados, todavia conforme exposto anteriormente os docentes afirmaram que não foram capacitados para ministrar a disciplina. O fato ocorrido é que essa capacitação ocorreu após implementação da disciplina, algo direcionado a Direção que teve o papel de multiplicar o conteúdo. Reuniões foram realizadas entre os professores, porém algo considerado superficial. Logo, a Direção compreende que ainda existe aspectos que precisam ser revistos sobre à implantação da disciplina, tendo em vista que se trata de uma proposta recém-vigorada e que carece de um melhor acompanhamento via Secretaria de Educação.

- **Implantação da disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” no Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP**

P: De que forma a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” foi inclusa no Projeto Político Pedagógico da escola?

(GE): Por meio de projetos inclusos no Currículo Escolar.

Percebe-se que a implantação da disciplina no Projeto Político Pedagógico da escola se deu através de projetos direcionados ao plano de ensino da instituição.

- **Definição dos professores responsáveis pela disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”**

P: Como se deu o processo de escolha dos professores que ficariam responsáveis por ministrar a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?

(GE): Dentro do quadro de pessoal com melhor perfil

A escolha dos professores responsáveis por ministrar à disciplina foi feita através da análise dos melhores perfis que se enquadravam a vaga. Todavia, os docentes que participaram da pesquisa posicionaram que foram condicionados a ministrar à disciplina em decorrência da grade horária. Logo, percebe certo distanciamento entre as ponderações.

- **Decréscimo no número de evasão no Ensino Médio Noturno**

P: O número de evasão na escola no ensino médio noturno diminuiu após a efetivação da disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?

(GE): Ainda é cedo para mensurar esse dado

P: Como assim?

(GE): Ainda não temos estes dados de forma definitiva..., mas é importante lembrar que o projeto é uma proposta muito interessante, porém é recente.

A Direção Escolar acredita que ainda é cedo para mensurar o índice de evasão na escola atrelada à disciplina. Todavia, apesar da carência de indicadores compreende-se que a proposta é muito válida, carece apenas de alguns acertos, mas com o tempo tende a entrar no eixo.

- **Maiores desafios da disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”**

P: Quais os maiores desafios referente a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?

(GE): A conscientização da finalidade do Projeto

P: Em que sentido?

(GE): Conforme dito anteriormente, o Projeto é muito interessante em sua essência, porém ainda faltam alguns processos que precisam ser revistos.

P: Quais?

(GE): Um..., maior conscientização dos professores, alunos, sobre a magnitude que ele pode gerar.

De acordo com a fala da Direção Escolar, o grande desafio frente à disciplina, trata-se da conscientização sobre à potencialidade dessa direcionada aos professores e alunos do ensino médio noturno. A mesma possui potencial para despertar nos discentes o interesse em se manter ativo na escola e consequentemente buscar um futuro preferível para si próprio e família.

- **Efetivação da proposta e direcionamento da resolução na escola**

> P: Enquanto Gestor (a) Escolar, o (a) senhor (a) acredita que a Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 vem cumprindo com excelência a proposta em oportunizar ao jovem do Ensino Médio Noturno a prática que favoreça sua condição espacial e que desperte nesse, o interesse em continuar os estudos, gerando assim uma nova percepção sobre suas potencialidades enquanto sujeito?
>
> (GE): Ainda é um processo em construção é complexo para realizar uma análise definitiva.
>
> P: Como assim?
>
> (GE): A proposta é excelente, plausível, porém precisa-se rever investimento com estrutura, recursos financeiros para excursão, parceria com as empresas na organização de feiras, trabalho de conscientização com os alunos em relação a este projeto. O mesmo vale para os professores. “Fazer acreditar”.

Considerações finais

O presente estudo objetivou discutir as implicações obtidas através da Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 e Instrução Normativa nº 002/2016, no que diz respeito à efetivação da disciplina “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” na carga horária do Ensino Médio noturno em uma Escola da Rede Estadual de Araxá/ MG.

Ao longo do trabalho analisou-se que a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” em tese, caracteriza-se como uma proposta potencial no apoio a diminuição do índice de evasão no ensino médio noturno, se for aplicada de forma coesa. A compreensão dos efeitos que propõe ela propõe é algo que carece de ser construída de forma analítica e participativa envolvendo todos os atores constituintes do espaço escolar. Todavia, o diagnóstico realizado através da coleta de dados, evidencia certo distanciamento do que foi desenhado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais enquanto objetivo e o que realmente tornou efetivo no espaço escolar.

A formação dos professores responsáveis pela disciplina não perdurou conforme o ideal. Nesse viés de análise, construir e posteriormente multiplicar qualquer que seja o conhecimento está atrelado ao processo de aprendizagem, ou seja, aquele que não aprende, dificilmente será capaz de transmitir. Na fala dos docentes isso ficou claro, pois foi evidenciado o prejuízo em relação ao conteúdo ministrado para os alunos, decorrente da falta de instrução e ferramentas de apoio.

Ademais, os alunos inseridos no ensino médio noturno, em sua grande maioria, carregam consigo o peso em conciliar os estudos com o trabalho nos turnos inversos. Políticas públicas de Educação direcionadas a esse perfil precisam ser crescentes a fim de oportunizar condições para mantê-los ativos e atuantes na escola. Além disso, fazer com que essa clientela se enxergue como agente de mudança é o primeiro passo na ruptura de um futuro fadado ao contexto socioeconômico que o sujeito se encontra inserido.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, v.14, n.40, p.168-194. ISSN 1413-2478.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **A Gestão da Escola Noturna:** ainda um desafio político. Belo Horizonte: FAE/UFMG, mimeo, 1998. 19p.

MADEIRA, Felícia Reicher. **Recado dos jovens**: mais qualificação. Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas. Brasília, DF: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, 1998. p. 427-496.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação de Minas Gerais**. Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA.** Resolução n° 2.842/2016. Belo Horizonte: CNS; 2016.

OLIVEIRA, Maria Marli. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. **O ensino noturno e os trabalhadores**. 2. ed. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

Ilustrações

Gráficos obtidos através do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 1 – Gênero dos alunos participantes da pesquisa

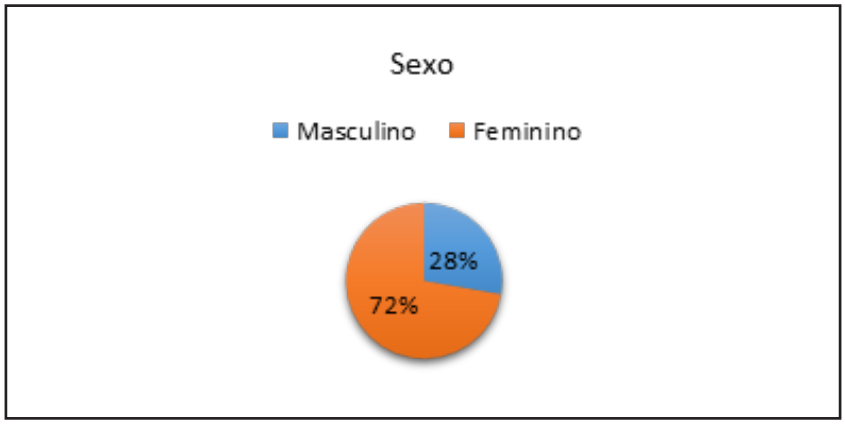


Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos participantes da pesquisa

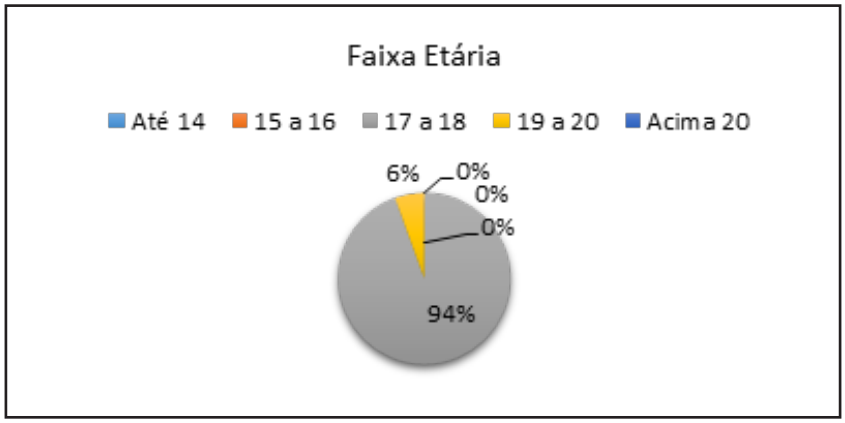


Gráfico 3 – Renda per capita dos alunos

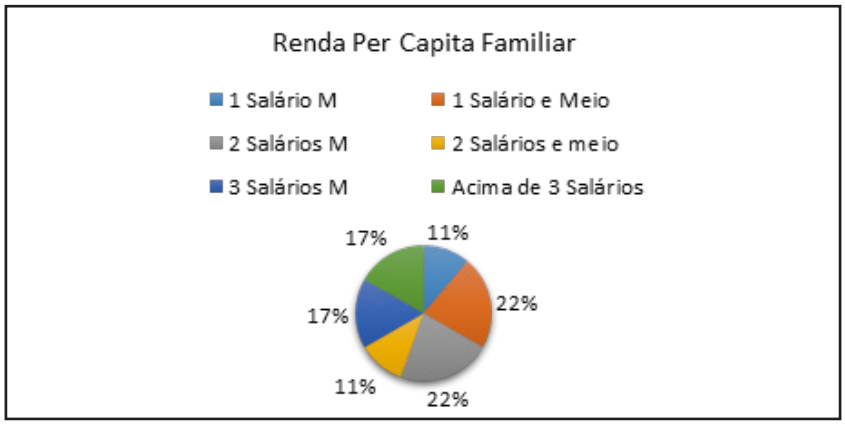
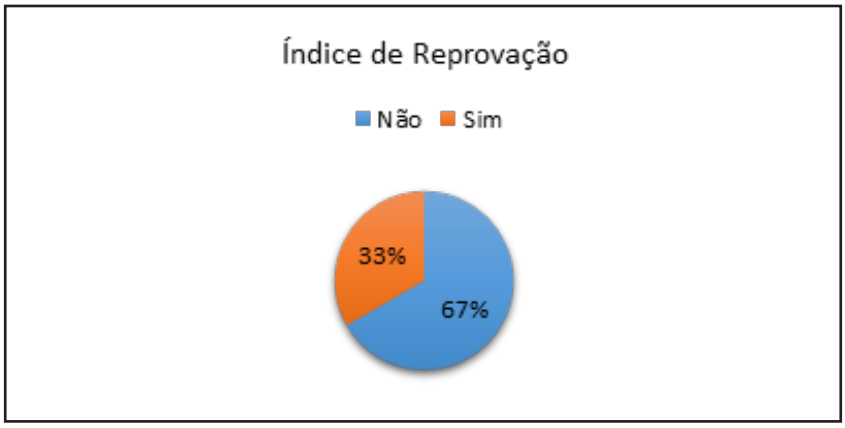
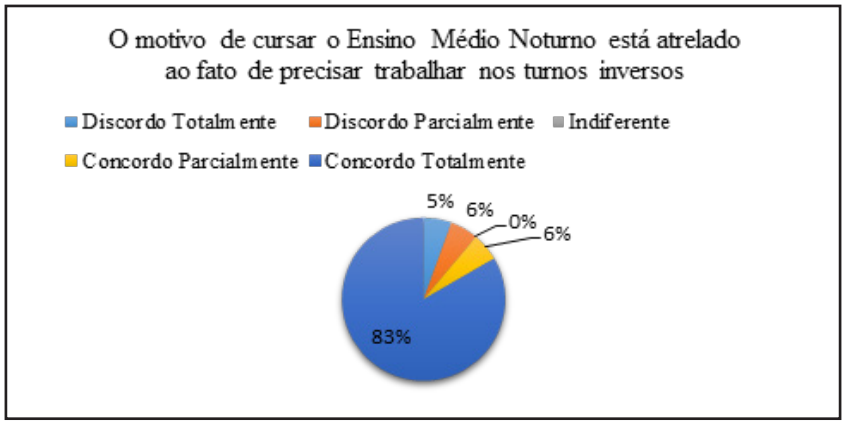
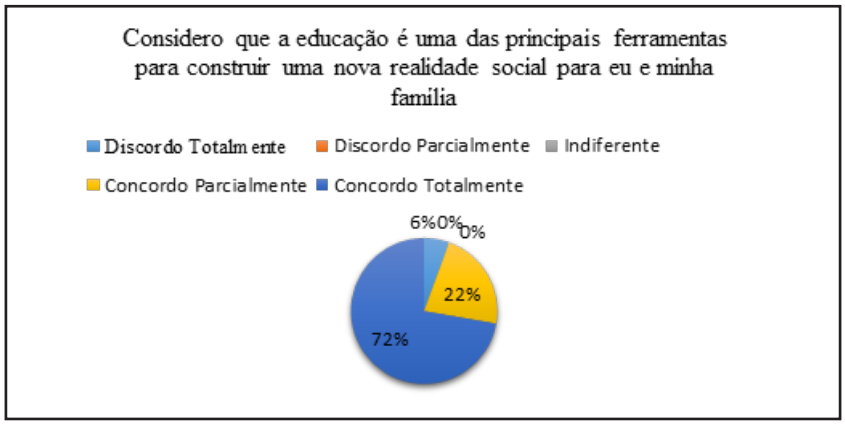


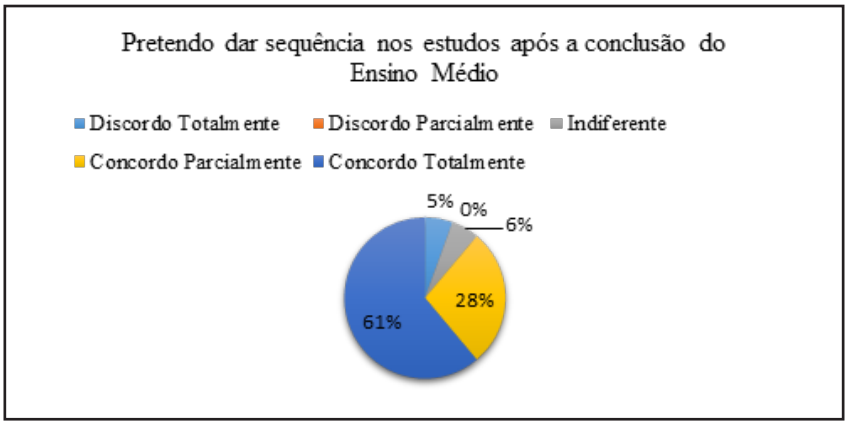
Gráfico 4 – Indice de Reprovação dos alunos

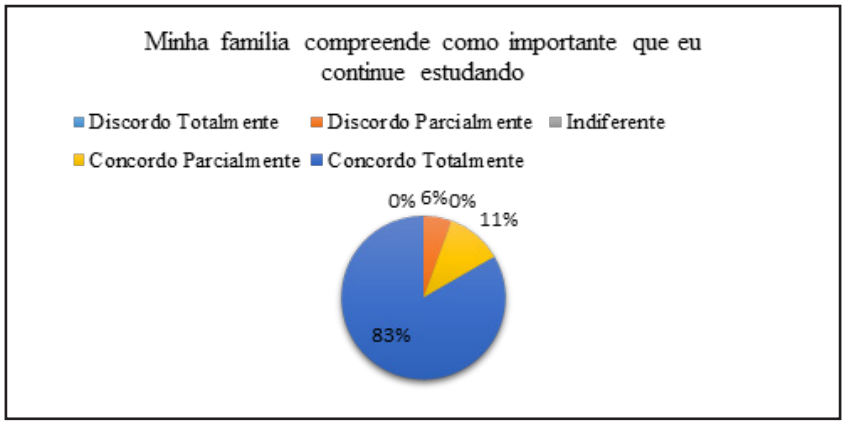


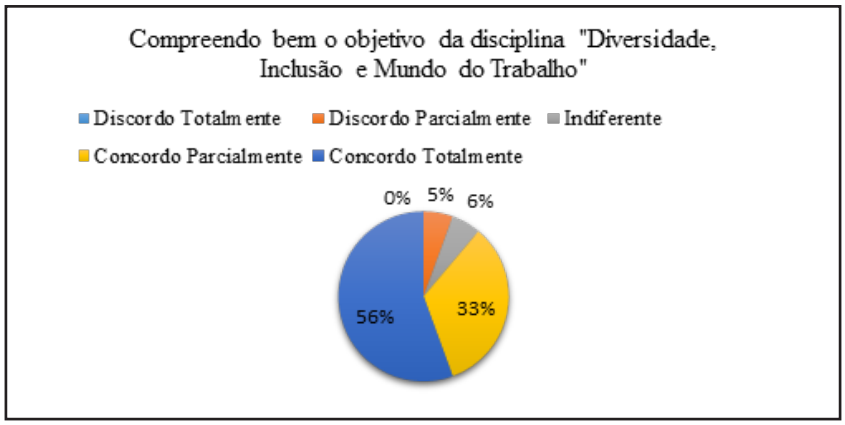
- Análise do questionário

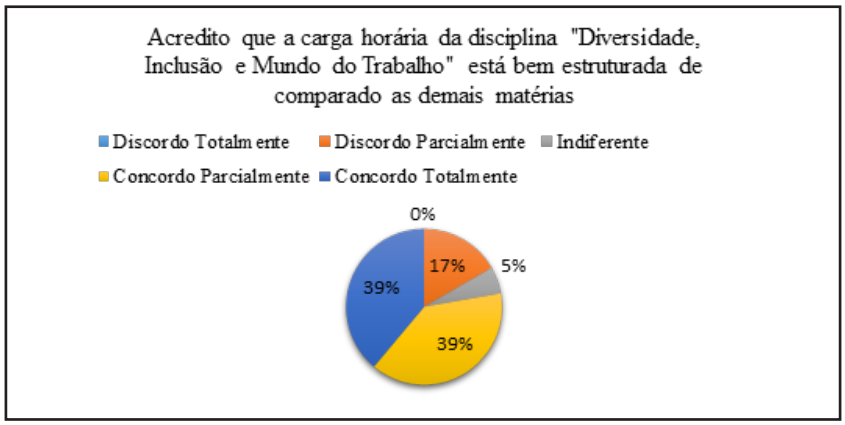


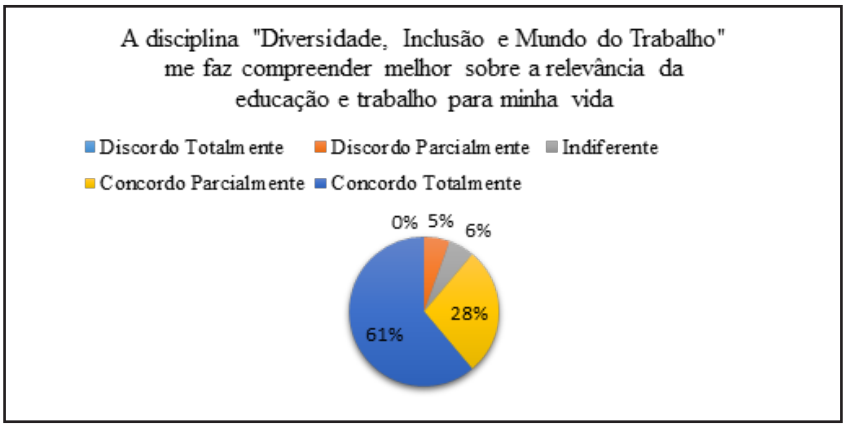


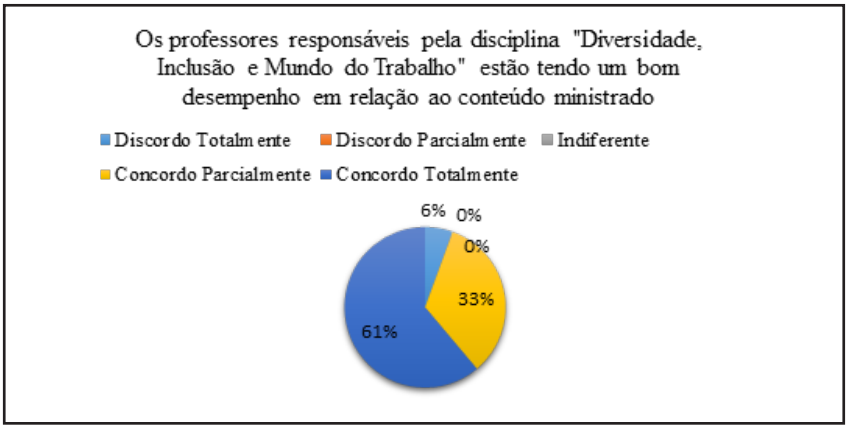


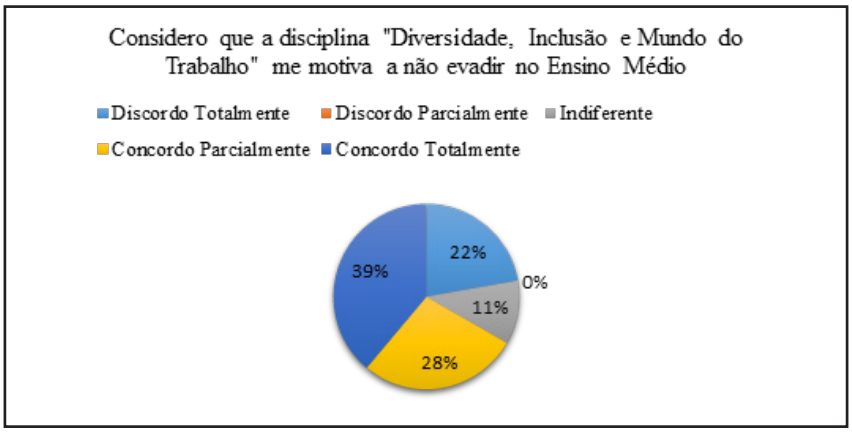

Minha família compreende como importante que eu continue estudando
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente
Indiferente
Concordo Parcialmente
Concordo Totalmente
0%
6%
0%
11%
83%


Compreendo bem o objetivo da disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente
Indiferente
Concordo Parcialmente
Concordo Totalmente
0%
5%
6%
33%
56%


Acredito que a carga horária da disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" está bem estruturada de comparado as demais matérias
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente
Indiferente
Concordo Parcialmente
Concordo Totalmente
0%
17%
5%
39%
39%


A disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" me faz compreender melhor sobre a relevância da educação e trabalho para minha vida
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente
Indiferente
Concordo Parcialmente
Concordo Totalmente
0%
5%
6%
28%
61%


Os professores responsáveis pela disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" estão tendo um bom desempenho em relação ao conteúdo ministrado
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente
Indiferente
Concordo Parcialmente
Concordo Totalmente
6%
0%
0%
33%
61%


Considero que a disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" me motiva a não evadir no Ensino Médio
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente
Indiferente
Concordo Parcialmente
Concordo Totalmente
22%
0%
11%
28%
39%

GT: 06 DIDÁTICA E METODOLOGIAS ESPECIAIS

COORDENADORES:
PROFA. DRA. ADRIANA RODRIGUES
PROF. DR. JONAS BACH JUNIOR

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 06 E-POSTERES

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO POR MEIO DE OFICINAS DE FORMAÇÃO E TRABALHO PROFISSIONAL NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Bruno de Paula Checchia Liporaci[1]
Regina Maura Rezende[2]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), e-mail:bliporaci@yahoo.com.br
[2] Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), e-mail:reginammaurarezende@yahoo.com.br

Sem financiamento

GT: 06 Didática e Metodologias Especiais

Resumo
Um requisito importante a ser levado em consideração pelo professor no processo ensino-aprendizagem é o de desenvolver meios de dinamizar a assimilação de conteúdos pelos alunos. Cabe ao professor planejar e refletir sobre quais são os melhores métodos, didática e/ou abordagens a serem utilizadas para que haja uma aprendizagem significativa; logo, não basta apenas as instituições terem todo o arcabouço tecnológico, professores qualificados, técnicos empenhados e uma boa infraestrutura (SOUZA, 2016). Para tanto, o que se testa é o nível de aprendizado e o grau de conhecimento dos alunos. Por este fato nasce a ideia de se ter um projeto voltado para formação do aluno, as Oficinas de Formação e Trabalho Profissional, da disciplina de Introdução ao Serviço Social (ISS), no Curso de Serviço Social, e que busca demostrar para os alunos a dinâmica da realidade social que irão imergir enquanto profissionais assistentes sociais na sociedade. Como estratégia de ensino para que o aluno construa seu conhecimento acerca da realidade cotidiana profissional, a disciplina de ISS utiliza-se das Oficinas de Formação, que são dinâmicas abertas e coletivas, em que o aluno

promove a capacidade de troca de experiências, criando um mecanismo para se visualizar o meio social brasileiro, através de explanações dos profissionais assistentes sociais de diversos lócus ocupacionais, feitas no coletivo com os ouvintes (ANTONIO; OLIVEIRA, 2012). O projeto Oficinas de Formação e Trabalho Profissional está na sua segunda edição (desde 2017), e conta com profissionais colaboradores de diversos espaços sócio ocupacionais do trabalho do assistente social, e que mobilizam o intercâmbio de conhecimento na Universidade, por meio de encontros dialogados, palestras, dinâmicas (mini workshop e outras atividades), e demonstram a sua atuação no campo profissional das diversas áreas de inserção do profissional de Serviço Social. Assim, os alunos, além de conhecer os caminhos profissionais, retiram suas dúvidas acerca das diversas áreas e intervenções, discutem suas expectativas, os pontos positivos e negativos de cada área profissional, estreitando, dessa forma, os laços, tanto de possíveis campos de estágio, quanto dos diversos lócus ocupacionais que poderá vir a atuar. As oficinas são realizadas durante a pré-aula e tem demonstrado pontos positivos, devido aos feedbacks oportunizados pelos ouvintes e pelos profissionais colaboradores que realizam a atividade. Como resultado, observa-se cotidianamente a inserção de alunos em campos de estágio cujo interesse foi desperto durante a participação nas Oficinas, o que é avaliado como resultando de um processo de interesse robusto, direcionado pela materialidade do compromisso e comprometimento com o conhecimento e busca em Serviço Social.

Palavras-chave – Estratégias de Ensino. Aprendizagem. Formação Profissional.

THE TEACHING STRATEGIES THROUGH OFFICES IN THE SOCIAL WORK COURSE

Abstract

One of the most important requirements to be taken into account by the teacher in the teaching-learning process is to develop means to stimulate the assimilation of content by the students. It is up to the teacher to plan and reflect on which are the best methods and / or approaches to be used for meaningful learning, it is not enough for institutions to have all the technological framework, qualified teachers, committed technicians and good infrastructure. (SOUZA, 2016). For that, what is tested is the level of learning and the degree of knowledge of the students. As a teaching strategy for students to build their knowledge, workshops are used, which are open and collective dynamics, where the student has the capacity to exchange experiences, creating a mechanism to visualize the Brazilian social environment through dynamics of the explanations of the professional assistants who promote these workshops, done in the collective with the listeners (ANTONIO, OLIVEIRA, 2012). For this fact the idea is born of having a project oriented to workshops of professional work training in the Course of Social Work, are workshops that seek to demonstrate to social work students the dynamics of the social reality they will face a professional social assistants in society. The project Social Work training workshops are in its second edition, with professionals who come to the institution of higher education and through dynamic lectures (mini workshop and other activities) demonstrate their work in the professional field of various areas that the social assistance professional is inserted in, so that the students, besides knowing the professional paths, take their doubts about the areas, discuss their expectations, the positives and negatives of each professional area, narrowing the bonds for their future internships or also the professional future that each student will follow within the wide range of opportunities of labor area within the assistance policy and public policies that the professional may come to act. The workshops are held during the pre-class and have demonstrated positive points, due to the feedbacks that are given by the listeners and by the volunteer professionals who carry out the activity.

Keywords – Teaching strategies. Offices. Professional performance.

Referências

ANTONIO, Emmanuele Rodrigues; OLIVEIRA, Adriana Olivia Sposito Alves. AS OFICINAS ESCOLARES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINAGEM PARA O ENSINO DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA. Revista Geonorte, Manaus, v. 1, n. 5, p.80-87, 2012. Disponível em: <www.periodicos.ufam.edu.br/revista-geonorte/article/view/2264/2132>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SOUZA, Valdeci Alexandre de. OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO: UMA VISÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS. 2016. 35 f. TCC (Graduação) – Curso de Ciências Naturais, Universidade de Brasília, Planaltina, 2016. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14170/1/2016_ValdeciAlexandredeSouza_tcc.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A DIDÁTICA NA TABELA PERIÓDICA E O SEU CENTENÁRIO

Elisa Mendes de Carvalho[1]
Karine Sant'ana Rodrigues[2]

[1]IFTM, elisa-mendes2011@outlook.com
[2]IFTM, karineknet@gmail.com

Sem financiamento

GT: 06 Didática e metodologias especiais

Resumo
Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1999, o professor químico precisa efetivar através da didática e práticas pedagógicas os conhecimentos químicos adquiridos para serem inseridos na disciplina em conteúdo escolar, sendo necessário planejamento de práticas que atraiam o interesse do aluno pela matéria. De acordo com o filósofo e educador americano, John Dewey, o *learning by doing*, ou seja, aprender fazendo é uma forma mais eficiente para estimular o interesse no conteúdo que estiver sendo ministrado. Tendo como base a teoria de Dewey, o professor do componente curricular Introdução a Licenciatura em Química do IFTM, propôs para os discentes do primeiro período, reconstruir de forma lúdica e criativa a tabela periódica em razão de sua comemoração centenária no ano de 2019. A tabela periódica é o alfabeto da linguagem química, sendo fundamental a compreensão do aluno, entender como surgiram os elementos a partir da evolução da química, a organização dos elementos e suas propriedades, a formação de reações químicas e de compostos. Os discentes se propuseram a fazer a tabela similar ao formato atual porém cada elemento é representado em forma hexagonal recordando o formato de uma colmeia, possuindo no interior de cada hexágono um cubo contendo informações do elemento, como o

seu raio atômico, os pontos de fusão e ebulição, sua massa atômica, distribuição eletrônica, a eletronegatividade e sua série química. Tendo como objetivo realizar uma atividade inclusiva, parte da tabela foi adaptada para os alunos com baixa visão ou cegos e para alunos com surdez ou baixa audição, em dois lados do cubo destinou se ao Braille e a Libras, a face contendo as informações em libras possui sua massa atômica, o símbolo e o nome do elemento na Língua de Sinais, a face em Braille possui a massa atômica e o símbolo do elemento, representado por *strass*. Toda a atividade foi construída e realizada manualmente pelos alunos. Ao final da produção a tabela ficará exposta na sala de aula para que o docente possa explicar de forma lúdica aos alunos. Foi possível concluir ao final da atividade desenvolvida que houve interação entre os alunos e uma maior aprendizagem por terem que buscar por interesses dos próprios integrantes aprenderem a Língua de sinais e o Braille, indo além das informações que precisaram ser pesquisadas. Os alunos tiveram a oportunidade de poder vivenciar como é realizada uma inclusão em sala de aula, como é a Língua Portuguesa em suas variações, levando consigo para a sala de aula a experiência e o conhecimento quando forem docentes, e compreenderam melhor os elementos da tabela ao final da atividade.

Palavras-chave – Tabela periódica. learning by doing. aprender fazendo

THE DIDACTIC OF THE PERIODIC TABLE AND ITS CENTENARY

Abstract
According to the 1999 National High School Curriculum Parameters, the chemical teacher needs to make effective through the didactics and pedagogical practices the chemical knowledge acquired to be inserted into the subject in school content, being necessary to plan practices that attract the student interest in the subject . According to American philosopher and educator John Dewey, learning by doing, is a more efficient way to stimulate interest in the content being taught. Based on Dewey's theory, IFTM's Professor of Chemistry's Curriculum Component Introduction proposed for first-year students to playfully and creatively reconstruct the periodic table due to its centenary celebration in 2019. Periodic table is the alphabet of the chemical language, being fundamental the student understanding, understanding how the elements emerged from the evolution of chemistry, the organization of the elements and their properties, the formation of chemical reactions and compounds. Students proposed to make the table similar to the current format but each element is represented in hexagonal shape recalling the shape of a beehive, having within each hexagon a cube containing information of the element, such as its atomic radius, melting points. and boiling, its atomic mass, electronic distribution, electronegativity and its chemical series. Aiming at an inclusive activity, part of the table was adapted for students with low vision or blindness and for students with deaf or low hearing, on both sides of the cube is for Braille and Pounds, the face containing the information in pounds. has its atomic mass, the symbol and the element name in the Sign Language, the Braille face has the atomic mass and the element symbol, represented by rhinestones. The whole activity was built and performed manually by the students. At the end of the production the table will be exposed in the classroom so that the teacher can playfully explain to the students. It was possible to complete at the end of the developed activity that there was interaction between the students and the greater learning because they had to search for their own interests to learn Sign Language and Braille, going beyond the information that needed to be searched. Students had the opportunity to experience how inclusion is done in the classroom, as is the Portuguese language in its variations, bringing with them the experience and knowledge when they are teachers, and better understand the elements of the table periodic. at the end of the activity.

Keywords – Periodic table. learning by doing.

Referências

MOURA, SILVA. CARINA.; **Adaptação de uma tabela periódica para alunos com deficiência visual.** Brasília: Universidade de Brasília Instituto de Química, 2010.

SILVA, PEREIRA. SIMONE.; **Proposta lúdica para ensino da tabela periódica a deficientes auditivos**. Ariquemes: Faculdade de educação e meio ambiente, 2017

QUÍMICA DOS SENTIDOS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICO-SENSORIAL

Karine Sant'Ana Rodrigues[1]
Elisa Mendes De Carvalho[2]
Aldo Luís Pedrosa Da Silva[3]

[1] Instituto Federal Do Triângulo Mineiro, karine.knet@gmail.com
[2] Instituto Federal Do Triângulo Mineiro, elisa-mendes2011@outlook.com
[3] Instituto Federal Do Triângulo Mineiro, aldo@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 06 Didática e Metodologias Especiais

Resumo
A busca por práticas pedagógicas que atraiam a atenção dos discentes e facilite a captação e a absorção do aprendizado ganha cada vez mais força na atualidade. Em decorrência, buscam-se várias alternativas que possam tornar o ensino mais igualitário, acessível, lúdico e prazeroso, na tentativa de aproxima-lo da vida cotidiana. Encontram-se hoje muitas discussões referentes a como trabalhar os estímulos sensoriais neste âmbito. De acordo com Anna Jean Ayres (1972), uma das demandas básicas da existência humana é interpretar e responder aos estímulos sensoriais. Assim, todas as ações, desde os movimentos corporais até os processos de aprendizagem, são dependentes da capacidade de interpretar estas informações sensorias. Pensando nisso, o presente trabalho se propõe a apresentar um relato e uma reflexão crítica sobre uma experiência pedagógico-sensorial que se objetivou a trabalhar com os cinco sentidos humanos, à medida em que havia, também, a transmissão de conhecimento na área da Química. A supracitada experiência foi elaborada no âmbito da unidade curricular de Práticas Pedagógicas I pelos discentes do primeiro período do curso de Licenciatura em Química do IFTM – Campus Uberaba. As quatro estações do ano foram eleitas como temáticas bases para o primeiro período deste curso e, especificamente para

o grupo que realizou este trabalho em questão, o tema escolhido foi a estação do outono. O outono representa a transição entre o verão e inverno, onde as noites são mais longas que os dias, os ventos ficam mais constantes e intensos e também é considerada como a estação das frutas. Para o trabalho prático desenvolvido, foi realizada uma decoração característica referente à estação, com um ambiente mais escurecido e alaranjado e no fundo da sala foi projetado uma imagem de árvores com as folhas avermelhadas. No mesmo ambiente, folhas secas foram espalhadas pelo chão, caixotes foram colocados como decoração e, no centro do espaço, foi disposto um forro laranja com uma cesta cheia de frutas. Foi utilizado, ainda, um umidificador aromatizado, com vistas a deixar o ambiente com um leve cheiro de vinho. Somado ao espaço decorado e preparado sensorialmente, realizou-se um experimento de cromatografia que se objetivou a explicar a mudança de cor das folhas na estação, como também tratar de toda a estação do outono de modo geral. Para finalizar, um casal sentado nos caixotes em volta da cesta de frutas também explicava teatralmente as principais características do outono. Conclui-se que a metodologia utilizada abordou positivamente os pontos almejados e, para verificar se o resultado foi satisfatório, um breve questionário foi disponibilizado ao público para a avaliação do trabalho. A partir desses resultados e do que fora aqui descrito, foi realizado o presente estudo.

Palavras-chave – sensorial, pedagógicas, outono.

SENSE CHEMISTRY: A PEDAGOGICAL-SENSORY EXPERIENCE

Abstract

The search for pedagogical practices that attract the attention of students and facilitate the capture and absorption of learning is gaining strength nowadays. As a result, various alternatives are sought that can make teaching more egalitarian, accessible, playful and pleasurable in an attempt to bring it closer to everyday life. There are many discussions on how to work sensory stimuli in this area. According to Anna Jean Ayres (1972), one of the basic demands of human existence is to interpret and respond to sensory stimuli. Thus, all actions, from body movements to learning processes, are dependent on the ability to interpret this sensory information. With this in mind, this paper proposes to present a report and a critical reflection on a pedagogical-sensorial experience that aimed to work with the five human senses, as there was also the transmission of knowledge in the area of Chemistry. The aforementioned experience was elaborated in the course of the Pedagogical Practices I course by the students of the first period of the IFTM - Campus Uberaba Degree in Chemistry. The four seasons of the year were chosen as thematic basis for the first period of this course and, specifically for the group that performed this work, the chosen theme was the autumn season. Autumn represents the transition between summer and winter, where the nights are longer than the days, the winds get more constant and intense and are also considered as the fruit season. For the practical work developed, a characteristic decoration was made for the season, with a darker and orange environment and at the back of the room was projected an image of trees with reddish leaves. In the same environment, dried leaves were scattered on the floor, crates were placed as decoration, and in the center of the space was arranged an orange lining with a basket full of fruits. A flavored humidifier was also used to leave the atmosphere with a slight wine smell. In addition to the decorated and sensorially prepared space, a chromatography experiment was carried out to explain the color change of the leaves in the season, as well as to deal with the entire autumn season in general. Finally, a couple sitting in crates around the fruit basket also theatrically explained the main features of autumn. It is concluded that the methodology used positively addressed the desired points and, to verify if the result was satisfactory, a brief questionnaire was made available to the public for the evaluation of the work. From these results and from what was described here, the present study was performed.

Keywords – sensory, pedagogical, autumn.

Referências

AYRES, A.J.: Sensory Integration and Learning Disorders, Los Angeles, 1972.

Lima, Nadielly de Almeida. INTEGRAÇÃO SENSORIAL NOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E NEUROLÓGICOS DA INFÂNCIA. Blog Neurociências em Debate. Dourados. Disponível em: http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=1327 Publicado em: 12/01/2014, acessado em 12/07/2019.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

STOP MOTION: UMA AULA COM RECURSOS DIGITAIS

Gabriel Felipe Roberto[1]
Váldina Gonçalves da Costa[2]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, bielfr180@gmail.com
[2]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, valdina.costa@gmail.com

Agência de financiamento: FNDE

GT: 06 Didática e Metodologias Especiais

Resumo
Em 2019 aconteceu a II Mostra de Cinema de Uberaba na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) organizada pelo Programa de educação Tutorial Conexões de Saberes Ciências da Natureza e Matemática, com o intuito de fomentar a criatividade e consolidar a cultura cinematográfica em Uberaba. Os organizadores desenvolveram em um projeto que engloba categorias de análise audiovisuais, debates sobre a intencionalidade do autor e oferecimento de oficinas de técnicas cinematográficas nas escolas públicas de Uberaba-MG a fim de propiciar uma formação docente nos diferentes espaços educativos em que os recursos tecnológicos atuais estejam inclusos e sejam parte das aulas. Com esse intuito foi pensado e desenvolvido na Escola Municipal Professor José Geraldo Guimarães uma oficina de Stop Motion, que consiste em tirar várias fotos e depois, por meio de um programa colocá-las em movimento. Os referenciais teóricos utilizados foram Duarte (2009) para discutir sobre o cinema e a educação, Barbosa Jr. (2005) à cerca do que é, e como é feito um stop motion, além do que é apontado por Kindem e Musburger (1997) na pesquisa de Vargas, Rocha e Freire (2007) como sendo as etapas da produção de um vídeo: pré-produção, produção e pós-produção. Posteriormente dividiu-se a sala do 9º ano em quatro grupos e cada grupo ficou responsável de elaborar uma história a ser retratada por essa técnica cinematográfica. Foi

dividida a criação do curta metragem em três momentos: primeiro momento (pré-produção) a criação da história com argumento a ser executado no filme, segundo momento (produção) filmagem, captação das imagens e diálogos no filme e a produção com montagem de vídeo e no terceiro momento (pós-produção) a apresentação do vídeo pronto e análises das histórias contadas pelos filmes. Foi verificado que a técnica do Stop Motion se encaixa perfeitamente como recurso pedagógico para aprendizagem uma vez que em meio a construção dos vídeos temos intervenções em relação: a estética, angulações da câmera, dicas sobre luminosidade do filme bem como discussão da temática a ser abordada no filme. Destaca-se também que a técnica do stop motion permitiu fazer uso das tecnologias atuais na sala de aula de forma que essas tecnologias e suas utilizações estejam ligadas ao desenvolvimento do conteúdo. Logo vemos que as técnicas cinematográficas podem ser utilizadas como recurso didático, mas defende-se seu uso como metodologia de ensino em que temos nas linguagens audiovisuais potentes recursos educativos e de interações sociais em que o aluno se faz presente e ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave – Stop Motion. Formação de Professores. Cinema.

STOP MOTION:A CLASS WITH DIGITAL RESOURCES

Abstract
Organized by the Tutorial Education Program Connections of Knowledge Natural Sciences and Mathematics, the II Uberaba Film Festival took place in order to foster creativity and consolidate film culture in Uberaba. In order to provide a teacher education in the different educational spaces where current technological resources are included and are part of the classes. The theoretical references used were Duarte (2009) to discuss about cinema and education, Barbosa Jr. (2005) about what it is, and how a stop motion is made, in addition to what Kindem and Musburger (1997) point out in Vargas, Rocha and Freire's (2007) research as being the stages of video production: preproduction, production and post production. We soon see that cinematographic techniques can be used as a didactic resource, but its use is defended as a teaching methodology in which we have in the audiovisual languages powerful educational resources and social interactions in which the student is present and active within the teaching process. -learning

Keywords – Stop motion. Teacher training. Movie theater.

Referências

BARBOSA Jr., A. L. **Arte da animação**. Técnica e estética através da história. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2005.

DUARTE, R.. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

VARGAS, A., ROCHA, H., & FREIRE, F. (2007). **Promídia:** produção de vídeos digitais no contexto educacional. Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre/RS: UFRGS, 5(2), 2007, 145-151.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

ERA UMA VEZ: ATIVIDADES LÚDICAS AUXILIANDO EM QUESTÕES REAIS

Bianca Oliveira Pontes Prata[1]
Ana Cristina Thiersch da Cruz[2]
Váldina Gonçalves da Costa[3]

[1] Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), biancaopprata@hotmail.com
2 Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), ana.thiersch@gmail.com
3 Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), valdina.costa@gmail.com

Agência de financiamento: FNDE

GT: 06 Didáticas e Metodologias Especiais

Resumo
O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de uma atividade de contação de história realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), de Uberaba localizado em um bairro periférico da cidade e que atende maioritariamente a população carente desse bairro. Buscando trabalhar as diferentes faces de interações inter e intrapessoais na educação infantil, intencionou-se a partir da realização de contação de histórias, contribuir para o aprendizado dos alunos em questões ligadas à higiene, agressividade e convívio social. Objetivou-se com esta atividade auxiliar no desenvolvimento das problemáticas levantadas pelas pedagogas do CEMEI através da contação de histórias configurada como uma atividade lúdica. Utilizou-se como base os referenciais de Rodrigues (2005), Menezes (2011), Faria (2012) e Botelho (2018) que fizeram observações pertinentes a respeito do trabalho de Mesquita Neta (2014), para que o presente trabalho pudesse ser realizado e com isso, obteve-se ao fim, 4 histórias dos temas citados, um livro com desenhos das histórias e relatos dos integrantes. As contações ocorreram em quatro encontros com em média 120 crianças de três a seis anos, sendo que cada atividade teve duração de cerca de trinta minutos. Ressalta-se que para cada encontro uma nova história era produzida pelo

grupo, levando em consideração atender as problemáticas apontadas pelo corpo docente do CEMEI. Também foram realizadas reuniões semanais do grupo para discussão da próxima história e elaboração da mesma. Possíveis novas ideias de atividades a serem realizadas no CEMEI também eram discutidas, como cantar músicas com as crianças, danças ou rodas de conversas, entretanto, a contação de histórias foi a única levada aos quatro encontros. Ao longo desses encontros, além de ser enviado com antecedência um roteiro da atividade a ser realizada à pedagoga, também encaminhávamos a história para ser analisada, caso algum detalhe não fosse aprovado, tínhamos tempo para mudar e encaminhar novamente para aprovação. Além disso, eram feitos registros específicos de cada encontro a partir de um roteiro elaborado pelo grupo, desse modo, após os encontros era possível avaliar pontos a ser melhorados e o que poderia ser aproveitado para as próximas contações. Logo, foi possível inferir alguns aprendizados com toda a ação, como a importância de despertar a curiosidade ao ensinar, os possíveis problemas ao lidar com uma turma de mais de cem crianças, e como uma simples história pode influenciar na vida dos alunos.

Palavras-chave – Contação de histórias. Educação Infantil. Formação de Professores.

ONCE UPON A TIME: PLAY ACTIVITIES HELPING IN REAL ISSUES

Abstract

The present text is characterized as an experience report of a storytelling activity carried out in a Municipal Child Education Center (CEMEI), of Uberaba located in a peripheral neighborhood of the city and which mainly serves the needy population of this neighborhood. Seeking to work the different faces of inter and intrapersonal interactions in child education education, it was intended from the realization of storytelling, contribute to the learning of students issues related to hygiene, aggression and social life. The objective of this activity was to assist in the development of the problems raised by CEMEI pedagogues through storytelling configured as a playful activity. Based on the references of Rodrigues (2005), Menezes (2011), Faria (2012) and Botelho (2018), who made pertinent observations regarding the work of Mesquita Neta (2014), so that the present work could be done and, with that, it was finally obtained four stories of the themes cited, a book with drawings of the stories and reports of the members. The storytelling occurred in four meetings with an average of 120 children from three to six years old, and each activity lasted about thirty minutes. It is noteworthy that for each meeting a new story was produced by the group, taking into consideration the problems pointed out by CEMEI's faculty, weekly group meetings were also held to discuss the next story and elaborate it. Possible new ideas for activities to be held at CEMEI were also discussed, such as singing songs with children, dances or conversation wheels, however, storytelling was the only one that led to the four meetings with CEMEI. Throughout each meeting, in addition to sending in advance a script of the activity to be performed to the pedagogue, we would also forward the story to be analyzed, if any details were not approved, we had time to change and forward again for approval. In addition, specific records of each meeting were made from a script prepared by the group, so after the meetings we could evaluate points for improvement and what we could repeat in the next counts. Thus, it was possible to infer some learning with all the action, such as the importance of arousing curiosity when teaching, the possible problems in dealing with a class of more than one hundred children, and how a simple story can influence the lives of students.

Keywords – Storytelling. Child education. Teacher training.

Referências

BOTELHO, A. . **Um olhar sobre a contação de histórias para crianças: o contador de histórias**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação. Marília/SP. 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157408/botelho_aline_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 05 mar. 2019.

FARIA, M. A.**. Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

MATEUS, A. do N. B. et al. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. Pedagogia em Ação, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477/7227> Acesso em: 04 mar. 2019.

MENEZES, G. et al. **Como usar outras linguagens na sala de aula.** 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

DOCÊNCIA NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL: REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA

Rocha, Juliana Fernandes

UFTM, julianaferocha@gmail.com

GT: 06 Didática e Metodologias Especiais

Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado, realizada no curso de Engenharia Civil de uma universidade, na cidade de Uberaba-MG. Teve como objetivo verificar se os professores-engenheiros tiveram formação didático-pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A pesquisa foi norteada pelos seguintes questionamentos: Qual o perfil dos professores-engenheiros que atuam no curso de Engenharia Civil? A disciplina de didática é ofertada na formação *stricto sensu* dos Engenheiros Civis? Para não correr o risco de contaminação da amostra, foram utilizados os seguintes requisitos para que o professor pudesse participar da pesquisa: atuar na instituição escolhida, ser graduado em Engenharia Civil e não ter cursado uma licenciatura, pois quem cursou licenciatura teve contato com a disciplina de Didática, uma vez que esta faz parte do currículo dos cursos de licenciatura. Para responder a esses questionamentos e coletar as informações necessárias para esta pesquisa, foi montado um questionário semiestruturado e aplicado individualmente a doze (12) professores, que tiveram o nome preservado por questões éticas. A entrevista foi agendada antecipadamente, respeitando a disponibilidade de cada professor. A metodologia utilizada para analisar os dados coletados foi a análise de conteúdo de Bardin (2002), com uma abordagem qualitativa, além de um estudo teórico, por meio de revisão literária, utilizando os seguintes autores: Dantas (2011, 2014), Franco (2011, 2012, 2016), Marcelo Garcia (1990, 1991), Masetto (2010, 2013, 2015, 2018), dentre outros. Com as respostas do questionário semiestruturado, foi feito um levantamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* cursado pelos professores, e através dos sites dessas Instituições de Ensino Superior, analisado se os objetivos e as ementas dos cursos *stricto sensu* contemplavam a oferta da disciplina de didática. Os resultados revelam que os cursos de pós-graduação

stricto sensu não ofertam a disciplina de didática. Os professores entrevistados relataram que sentem falta de um aporte teórico que possam auxiliá-los quanto a organização, planejamento das atividades e avaliação, que poderia contribuir e resultar em um processo de ensino/aprendizagem mais eficaz. Por estes motivos, sugerimos às Instituições de Ensino Superior pesquisadas, a inclusão da disciplina de didática em programas *stricto sensu* em Engenharia Civil, podendo ser uma disciplina eletiva, e a oferta de cursos de especialização ou extensão em Didática.

Palavras-chave – Ensino Superior. Didática. Engenharia Civil.

TEACHING IN CIVIL ENGINEERING COURSE: REFLECTIONS ON DIDACTICS

Abstract

This work is the result of a master's research, held at the Civil Engineering course, from a public University in Uberaba city, state Minas Gerais (MG). The objective was to verify if the teacher-engineers had didactic-pedagogical training in the stricto sensu graduate programs. The research guided by the following questions: What is the profile of the teacher-engineers working in the Civil Engineering course? Is the didactic discipline offered in the stricto sensu training of Civil Engineers? To avoid the risk of sample contamination, following requirements were used so that the teacher could participate in the research: act in the chosen institution, be graduated in Civil Engineering and have not attended a degree, because who attended the degree had contact with the Didactics discipline, as this is part of the curriculum of undergraduate courses. To answer these questions and collect the necessary information for this research, a semi-structured questionnaire was set up and applied individually to twelve (12) teachers, whose name has been preserved for ethical reasons. The interview was scheduled in advance, respecting the availability of each teacher. The methodology used to analyze the collected data was the content analysis of Bardin (2002), with a qualitative approach, besides a theoretical study, through literary revision using the following authors: Dantas (2011, 2014), Franco (2011, 2012, 2016), Marcelo Garcia (1990, 1991), Masetto (2010, 2013, 2015, 2018), among others. With the answers of the semi-structured questionnaire, a survey of the stricto sensu graduate programs attended by teachers, and through the websites of these Higher Education Institutions, analyzed whether the objectives and the syllabus of the stricto sensu courses contemplated the offer of the didactic discipline. Results show that stricto sensu postgraduate courses do not offer the didactic discipline. The teachers interviewed reported who miss a theoretical input that can help them with the organization, activity planning and evaluation, that could contribute and result in a more effective teaching / learning process. For these reasons, we suggest to the Higher Education Institutions researched, the inclusion of didactic discipline in stricto sensu programs in Civil Engineering, can be an elective discipline, and the offer of specialization or extension courses in Didactics.

Keywords – Higher education. Didactics. Civil Engineering.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

DANTAS, Cecília Maria Macedo. **O desenvolvimento da docência nas engenharias**: um estudo na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

DANTAS, Cecília Maria Macedo. Docentes engenheiros e sua preparação didático-pedagógica. **Revista de Ensino de Engenharia**, Passo Fundo, v. 33, n. 2, p. 45-52, 2014.

FRANCO. Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

FRANCO. Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (org.) **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p.159-187.

FRANCO. Maria Amélia do Rosário Santoro. Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v.9, n.97, p. 61-72, set./dez., 2016.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor iniciante no ensino superior:** aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos Tarciso. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba, MG, v.8, n.2: p. 4-13, jul./dez. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p.7-22, jan/abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. Estrutura conceitual da formação de professores. *In*: MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1991. p. 18-68.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.8, p.7-22, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso; LINHARES, Martha Maria Prata; KELLER-FRANCO, Elize; GAETA, Cecília; ZUZOWKY-TAVARES, Cristina; SCHULZE, Thiago Rodrigues. The cooperative curriculum in engineering: curricular innovation and professors development. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v.10, n. 22, p. 108-123, jul / dez. 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática**: a aula como centro. 4.ed. São Paulo: FTD, 1997.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, Marcos T. (org). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.9-27.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas abertas na universidade:** inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MASETTO, Marcos; GAETA, Cecília. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo,** Uberaba, MG, v.8, n.2, p. 04-13, jul./dez. 2015.
RIOS, Terezinha Azeredo. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: provocações à moda da filosofia. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (org.) Didática e docência universitária. Uberlândia: EDUFU, 2012. p.11-27.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

ENSINO DE CIÊNCIAS E LEITURA: INTERVENÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Vitória Costa de Assis
Marcella Rezende Amparado
Cristiane Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, vitoriaassis95@outlook.com
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, marcella_rezende_5@hotmail.com
Escola Municipal Terezinha Hueb de Menezes, cristianebiosantos@hotmail.com

Agência de financiamento: CAPES

GT: 06 Didática e metodologias especiais

Resumo
O programa Residência Pedagógica permite que licenciandos vivenciem a realidade do cotidiano do professor e da realidade escolar de modo geral. Assim, os bolsistas do programa também vivenciam problemáticas relacionadas a falta de recursos econômicos e culturais muito comuns em escolas periféricas da cidade de Uberaba, MG. Dessa Maneira, visando não apenas solucionar essas problemáticas, mas garantir uma vida escolar inclusiva, e acesso democrático a oportunidades, tem se desenvolvido intervenções com foco na leitura e escrita de alunos do 6º e 7º ano da escola municipal Terezinha Hueb de Menezes. O projeto tem o objetivo de exercitar a leitura e escrita com os alunos utilizando textos de divulgação científica através de leituras coletivas, contação de histórias e criação de personagens com objetivo de garantir mais acesso a informação e à direitos básicos além de incluir alunos que ainda não conseguem ler ou escrever. Foram realizadas duas intervenções, nas turmas de 6º ano foi trabalhado um texto sobre a água e suas propriedades e nas turmas de 7º ano o texto

tratava sobre Evolução e seleção natural. Os alunos participaram da leitura do texto e ao final foi produzido um mapa conceitual relacionado ao texto. Pode-se perceber que embora os alunos já tenham passado da idade de alfabetização, muitos alunos têm dificuldade na leitura e na escrita formal, o que pode dificultar a vida escolar deles. Contudo, o exercício da leitura e envolvimento dos alunos nos textos têm se mostrado eficientes no desenvolvimento das atividades e na melhora dos alunos com relação a leitura e escrita. Assim, pode-se afirmar que embora os alunos ainda não tenham alcançado o nível exigido de leitura e escrita, as atividades de leitura coletiva têm um papel fundamental para que se exercite essas práticas, ampliando cada vez mais as possibilidades dentro da realidade dos alunos. Por isso, manter os exercícios de alfabetização junto a temáticas de ciências se mostrou uma estratégia de sucesso tanto para o estudo dos conteúdos quando para a prática da leitura e escrita.

Palavras-chave – Ensino de Ciências. Leitura e Escrita. Residência Pedagógica.

SCIENCE AND READING TEACHING: INTERVENTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM

Abstract

The Pedagogical Residence program allows undergraduates to experience the reality of the teacher's daily life and the school reality in general. Thus, the scholarship holders of the program also experience problems related to the lack of economic and cultural resources very common in peripheral schools of the city of Uberaba, MG. Thus, aiming not only to solve these problems, but to guarantee an inclusive school life and democratic access to opportunities, interventions have been developed focusing on the reading and writing of students of the 6th and 7th grade of the Terezinha Hueb de Menezes municipal school. The project aims to exercise reading and writing with students using popular science texts through collective readings, storytelling and character creation in order to ensure more access to information and basic rights and include students who have not yet can read or write. Two interventions were carried out, in the 6th grade classes a text was worked on water and its properties and in the 7th grade classes the text dealt with Evolution and natural selection. The students participated in the reading of the text and at the end a concept map related to the text was produced. It can be seen that although students are past the age of literacy, many students have difficulty reading and writing, which can make their school life difficult. However, the reading exercise and the students' involvement in the texts have been shown to be efficient in the development of the activities and the improvement of the students regarding reading and writing. Thus, it can be stated that although students have not yet reached the required level of reading and writing, collective reading activities play a fundamental role in exercising these practices, increasing the possibilities within the reality of the students. Therefore, keeping the literacy exercises together with science themes proved to be a successful strategy for both the study of contents and the practice of reading and writing.

Keywords – Science teaching. Reading and writing. Pedagogical Residence.

Referências

DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-Cultural, Em: DAYRELL, J. (org): **Múltiplos Olhares**:Sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em :http://xa.yimg.com/kq/groups/24419681/1835173910/name/Texto+1+-+EscolaComoEspa%C3%A7oSocioCultural.pdf. Acesso em 18 mai. 2019.

PARCERIA EM UM PROJETO DE PESQUISA/AÇÃO: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS

Bruna Caroline Alencar de Barros[1]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, brunaifam@gmail.com

Financiamento: CAPES

GT: 06 Didática e Metodologias especiais

Resumo

A parceria entre escolas públicas e projetos de pesquisa de graduação e pós-graduação já é conhecida há tempos. Sabe-se que saberes pedagógicos da universidade podem colaborar com a prática nos diferentes cenários. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca. Educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório, e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Dessa forma, é importante produzir na escola um espaço de trabalho e formação, o que implica práticas curriculares participativas, de forma que os professores assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Ao mesmo tempo, o envolvimento dos professores das escolas nos projetos de pesquisa tem sido um desafio para muitos pesquisadores na área de Educação. Em parte, isso ocorre porque muitos destes utilizam a escola apenas como um cenário de coleta de informações e o retorno à escola é quase inexistente. A utilização de oficinas práticas pode estimular o engajamento dos docentes de forma positiva no desenvolvimento do projeto colaborativo. O presente relato de experiência pretende descrever uma oficina de práticas de metodologias ativas utilizada para envolvimento dos professores da escola em um projeto de pesquisa/ação em uma escola estadual na cidade de Uberaba/MG. Realizada no primeiro semestre de 2019, participaram cerca de 20 professores de diferentes áreas educativas da escola. Como material foi utilizado papéis cartões, papel ofício e canetas coloridas com os temas. A atividade foi iniciada com a marcação aleatória de cadeiras do auditório da escola.

Os mediadores da oficina solicitaram que os participantes contemplados com as palavras espalhadas explanassem sobre a temática descrita, ou seja, palavras chaves relacionadas (a saber: práticas pedagógicas, metodologias ativas, microbiologia, problematização e reciclagem). A pesquisadora aproveitava as falas e introduzia conceitos relacionados às situações cotidianas dos indivíduos, relacionados aos termos descritos. Como produto, cada participante produziu uma narrativa, levantando discussões, seus pontos de vista e o que deveria ser trabalhado nas escolas em relação aos temas levantados ao longo das atividades propostas. A aplicação da oficina prática possibilitou entender as diferentes concepções dos professores sobre os temas propostos na oficina, bem como analisar as potencialidades desta metodologia para uso em diferentes níveis de ensino, a serem concretizados no projeto a ser realizado na escola. Dessa forma, refletimos que a experiência juntos aos docentes torna-se possível e muito mais valiosa quando a maioria dos educadores corroboram para a pesquisa-ação ser bem sucedida. O engajamento em um projeto de pesquisa revelou-se muito significativo para os professores participantes que de forma positiva mostraram-se dispostos a ampliar o alcance das metodologias ativas da oficina prática para outras disciplinas. Neste contexto, a parceria universidade/escola pública, foi desenvolvida de forma leve, lúdica e ao mesmo tempo efetiva.

Palavras-chave – Metodologias ativas. Projeto colaborativo. Professores.

PARTNERSHIP IN A RESEARCH / ACTION PROJECT: CHALLENGES AND EXPERIENCES

Abstract

The partnership between public schools and undergraduate and graduate research projects has long been known. It is known that university pedagogical knowledge can collaborate with practice in different scenarios. Especially if they are mobilized from the problems that the practice poses. Education is a process of humanization that occurs in human society with the explicit purpose of making individuals participants in the civilizing process and responsible for carrying it out. As social practice is performed by all society institutions. Thus, it is important to produce a work and training space at school, which implies participatory curricular practices, so that teachers take a reflective attitude towards their teaching and the social conditions that influence it. At the same time, the involvement of school teachers in research projects has been a challenge for many researchers in the education field. In part, this is because many of them use school only as an information-gathering scenario and return to school is almost nonexistent. The use of practical workshops can encourage teachers to engage positively in the development of the collaborative project. This experience report intends to describe an active methodologies practices workshop used to involve the school teachers in a research / action project in a state school in the city of Uberaba / MG. Held in the first semester of 2019, about 20 teachers from different educational areas of the school participated. The material used was cardboard, craft paper and colored pens with the themes. The activity began with the random assignment of chairs in the school auditorium. The workshop's mediators asked the participants with the scattered words to explain about the theme described, that is, related keywords (namely: pedagogical practices, active methodologies, microbiology, problematization and recycling). The researcher took advantage of the lines and introduced concepts related to the daily situations of individuals, related to the terms described. As a result, each participant produced a narrative, raising discussions, their points of view and what should be worked out in schools in relation to the themes raised during the proposed activities. The application of the practical workshop made it possible to understand the different conceptions of teachers about the themes proposed in the workshop, as well as to analyze the potential of this methodology for use at different levels of education, to be realized in the

project to be carried out at school. Thus, we reflect that the experience with teachers becomes possible and much more valuable when most educators corroborate for action research to be successful. Engagement in a research project proved to be very significant for participating teachers who were positively willing to broaden the scope of active methodologies from the hands-on workshop to other subjects. In this context, the university / public school partnership was developed in a easy, playful and at the same time effective manner.

Keywords – Active methodologies. Collaborative Project. Teachers.

Referências

BAIRD, J. R.; MITCHELL, I. J. E.; NORTHFIELD, J. R. **Teachers as researchers: the rationale, the reality. Research in Science Education**, v.17, p. 129-138, 1987.

CAMARGO, R. et al. **Projeto de pesquisa qualificação do ensino público e formação de professores**. III Relatório da pesquisa qualificação do ensino público e formação de professores. FAPESP/FEUSP, 1999.

CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. V. e SILVA JR. C. A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: organização da escola e do trabalho pedagógico. S. Paulo: Ed. UNESP, 1999: 271-289.

FRANCO, M. A. R. S.; GHEDIN, E. **Pesquisa em educação**: questões de método. São Paulo: Cortez.

FRANCO, M. A. R. S. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. **Anais**: Endipe, 2004.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço**. 1988. Dissertação (Mestrado). Pontífice Universidade Católica, São Paulo,1988.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma G. Educação, Pedagogia e Didática. In PIMENTA, Selma.G.(Org). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996

PIMENTA, Selma G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Vol III, Nuances, 1997

PIMENTA S. G. et al. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada.** Papirus, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. Formação reflexiva de professores. Lisboa: Educa, 1993.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

O MARKETING NA ERA DIGITAL: UM RELATO DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NO ENSINO DE EMPREENDEDORES

Suellen de Souza Silva[1]

[1]Universidade de Uberaba, suellen04@gmail.com

GT: 06 Didática e Metodologias Especiais

Resumo

As tecnologias digitais possibilitam uma nova dimensão dos produtos, assim como acesso à informação alterando o cenário econômico, político e social. Transformaram o mercado cada vez mais competitivo e especializado, acelerando os processos mercadológicos. Os investimentos em marketing digital são crescentes, há muita informação a respeito da importância das empresas atualizar-se frente às novas tendências do mercado, ou seja, de atender ao novo perfil do consumidor. Nessa perspectiva, muitos empreendedores entendem a necessidade de ingressar nesse novo meio, mas não sabem como criar ações estratégicas na prática, serem assertivos em um planejamento direcionado ao seus *prospects*[1], selecionar e gerir os melhores recursos voltados para seu nicho de mercado. Diante desse cenário, identificamos a necessidade de apresentar aos microempreendedores da cidade de Uberaba-Minas Gerais, o curso "Ações Estratégicas do Marketing Digital para microempreendedores". O mesmo teve por objetivo formar um embasamento conceitual sobre marketing digital, tanto como as possibilidades de aplicação em seus negócios, além da reflexão sistematizada de novos conhecimentos e práticas. A metodologia utilizada nesse estudo foi o relato de experiência, segundo vários autores que tratam esta metodologia. No curso participaram 13 microempreendedores. O curso foi ministrado no espaço do Sesi Minas, na cidade de Uberaba-MG, no período de 26 à 28 de Junho de 2019. Inicialmente realizamos a apresentação dos participantes, suas percepções e atuação no mercado na era digital, tal como os seus objetivos e expectativas para com o curso. Em seguida foram apresentados a eles o cronograma e o conteúdo programático do curso. Realizamos então como premissas as conceituações

básicas sobre o marketing digital e seus componentes. Logo entramos na reflexão acerca dos maiores desafios enfrentados por eles no cenário dos negócios nas redes sociais, realizamos as atividades práticas propostas no material didático que possibilitou a interação entre eles, onde socializaram acerca de suas experiências com o novo comportamento do consumidor na era digital, compartilhando ideias, e soluções por intermédio de visões diferentes. Na sequência, apresentamos os meios sobre como criar estratégias de ações e novas ferramentas e recursos disponíveis, a fim de alcançar seus objetivos. Realizou-se uma explicação e aplicação desses recursos, passo-a-passo, para facilitar a implementação dessas ações nos diversos canais de mídias sociais. Os resultados evidenciaram que o curso foi um fator impulsionador que fará grande diferença no planejamento, implementação e acompanhamento das ações de marketing digital dos alunos-empreendedores. Espera-se que os mesmos consigam maior alcance, posicionamento e visibilidade de seus produtos e serviços, por meio da aplicabilidade de ações estratégicas, principalmente na conversão de vendas e relacionamento com seus clientes potenciais, além de levarem um maior e melhor conteúdo atrativo a seus já clientes de modo a idealiza-los e gerar valor nos seus negócios. Com isso constatamos que curso levou conhecimento, com embasamento teórico científico, de alternativas e possibilidades de marketing digital a aqueles empreendedores, superando suas expectativas conforme relatado em seus *feedbacks.* Mostrou-se que o ensino-aprendizagem, através de uma práxis compartilhada, pode ser muito eficiente.

Palavras-chave – Marketing digital. Ações estratégicas. Ensino-aprendizagem.

MARKETING IN THE DIGITAL ERA: A REPORT OF CONSTRUCTION SHARED FROM KNOWLEDGE IN TEACHING ENTREPRENEURS

Abstract

Digital technologies allow a new dimension of products, as well as access to information, changing the economic, political and social scenario. They have made the market increasingly competitive and specialized, accelerating market processes. Investments in digital marketing are increasing, there is much information about the importance of companies being updated in the face of new market trends, that is, to meet the new profile of the consumer. In this perspective, many entrepreneurs understand the need to enter this new medium, but they do not know how to create strategic actions in practice, be assertive in a planning oriented to their perspectives[1], select and manage the best resources for their niche market. In view of this scenario, it was identified the need to present to the microentrepreneurs of the city of Uberaba-Minas Gerais, the course “Strategic Actions of Digital Marketing for Microentrepreneurs”. The objective was to form a conceptual foundation on digital marketing, as well as the possibilities of application in its business, in addition to the systematized reflection of new knowledge and practices. The methodology used in this study was the experience report, according to several authors who treat this methodology. The course was attended by 13 microentrepreneurs. The course was taught in the Sesi Minas space, in the city of Uberaba-MG, from June 26 to 28, 2019. Initially we conducted the presentation of the participants, their perceptions and their performance in the market in the digital era, as well as their objectives and expectations for the course. The schedule and course content of the course were then presented to them. We then base the basic conceptualizations on digital marketing and its components. Soon we enter into the reflection about the major challenges faced by them in the social networks business scenario, we carried out the practical activities proposed in the didactic material that enabled them to interact, where they socialized about their experiences with the new consumer behavior in the digital era, sharing ideas, and solutions through different visions. Following are ways to create action strategies and new tools and resources available to achieve your goals. An explanation and application of these resources, step-by-step, was

made to facilitate the implementation of these actions in the various social media channels. The results evidenced that the course was a driving force that will make a great difference in the planning, implementation and monitoring of the digital marketing actions of the students-entrepreneurs. They are expected to achieve greater reach, positioning and visibility of their products and services, through the application of strategic actions, mainly in the conversion of sales and relationship with their potential customers, in addition to bringing greater and better content attractive to their customers. clients in order to idealize them and generate value in their business. With this we verified that course took knowledge, with scientific theoretical basis, of alternatives and possibilities of digital marketing to those entrepreneurs, surpassing their expectations as reported in their feedbacks. It has been shown that teaching-learning, through shared praxis, can be very effective.

Keywords – Digital marketing. Strategic actions. Teaching-learning.

Referências

COLÔMBIA, Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. Rutas Del Saber Hacer – Banco de Experiencias Significativas en Educación Superior: Ficha estándar para el registro de experiencias significativas, M-FM-TRES-MP-01-01

DAVIDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola inicial**. № 7, 1999.

DAVÍDOV, V; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antología). Moscú: Progreso, 1987.

KAWASAKY, Guy. **A arte do começo 2.0** / Guy Kawasaky: tradução Carla Gouveia. 1.ed.. – Rio de Janeiro: Best Business, 2018.

KOTLER, Philip. **Marketing 4.0**: Do tradicional ao digital. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

LEONTIEV, Alexei N. Prólogo. In: **Actividad, Conciencia y Personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LÉVY, Pierre. **¿Qué es lo virtual?** , La traducción, Diego Levis, Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Buenos Aires, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.

TORRES, Claudio. **Bíblia do Marketing**. 2.ed. Editora Novatec, 2018

UNESCO – Representación de la en Perú, Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente” Texto 3: Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras, Editora y Comercializadora CARTOLAN E.I.R.L,2016.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SOBRE NORMAS DE ACESSIBILIDADE

Jakeline Silva Santos[1]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, jakelinesilvamtv@gmail.com

GT: 06 Didática e Metodologias Especiais

Resumo

A acessibilidade se refere à condição de utilização dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, serviços de transportes, dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação de forma segura e autônoma pelas pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. A Constituição Federal brasileira proporciona ferramentas, das quais se destaca, o direito à acessibilidade; para que essa população possa ser incluída na sociedade, uma vez que não deve existir distinção de direitos entre as pessoas. Diante disso, torna-se necessário a abordagem e discussão da temática acessibilidade nos espaços da comunidade, dos quais se destaca a universidade. O objetivo do estudo foi relatar a experiência quanto ao uso de metodologias ativas no ensino sobre o tema acessibilidade, no curso de Fisioterapia. A experiência ocorreu no primeiro semestre de 2019, na disciplina de "Órteses e Próteses" que é ofertada aos alunos do 5º período da graduação, de uma universidade pública de ensino, em um município do interior de Minas Gerais. Para trabalhar o conteúdo de acessibilidade ao deficiente físico, auditivo e visual de uma forma dinâmica, foram adotadas as seguintes metodologias ativas: (1) sala de aula invertida, onde os alunos realizaram a busca e posterior apresentação de conteúdos sobre os temas "norma brasileira de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (NBR 9050)" e "tipos de deficiência"; (2) roda de discussão, para o levantamento de hipóteses e sugestões de melhorias para os problemas encontrados pelos deficientes na ausência da NBR 9050 de acessibilidade; (3) prática em campo e discussão, que consistiu na simulação das deficiências visual (uso de vendas nos olhos), auditiva (uso de fones de ouvido com música) e física (uso de dispositivos auxiliares de deambulação e locomoção) com o objetivo de sensibilizar os alunos sobre as

reais dificuldades encontradas pelos deficientes em atividades cotidianas nos ambientes compartilhados pela sociedade. Verificou-se que a adoção da sala de aula invertida despertou a autonomia quanto a forma de organização e seleção dos conteúdos a serem trazidos para discussão. A roda de discussão mediada pelo docente e monitora permitiu a participação de toda a sala, instigando o senso crítico na busca por possíveis soluções para as lacunas encontradas na NBR 9050. A prática em campo merece destaque, pois permitiu a vivência de estar na condição do deficiente que tem que enfrentar barreiras urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e informação. Essa atividade aproximou o aluno da realidade o que facilita a compreensão das reais necessidades dos deficientes e, principalmente, auxilia no desenvolvimento e valorização de ações específicas para essa população. Conclui-se que as metodologias ativas configuram como uma importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem, auxiliando a prática docente que necessita de constante aperfeiçoamento para o atendimento das novas demandas educacionais; além de contribuir para a formação crítica e reflexiva dos futuros profissionais.

Palavras-chave – Acessibilidade arquitetônica. Aprendizagem baseada em problemas. Fisioterapia.

ACTIVE METHODOLOGIES IN TEACHING ON ACCESSIBILITY STANDARDS

Abstract

Accessibility refers to the condition of use of spaces, furniture, urban equipment, buildings, transport services, devices, systems and media and information securely and independently by persons with disabilities or reduced mobility. The Brazilian Federal Constitution provides tools, including the right to accessibility; for this population to be included in society, since there should be no distinction of rights between people. Given this, it becomes necessary to approach and discuss the theme accessibility in the community spaces, of which the university stands out. The aim of this study was to report the experience regarding the use of active methodologies in the teaching about accessibility theme in the Physiotherapy course. The experience took place in the first semester of 2019, in the discipline of "Orthoses and Prosthetics", which is offered to students of the 5th period of graduation, from a public teaching university, in a municipality in the interior of Minas Gerais. To work on the accessibility content for the physically, hearing and visually impaired in a dynamic way, the following active methodologies were adopted: (1) inverted classroom, where students searched for and later presented content on the themes "Brazilian accessibility standard for buildings, furniture, spaces and urban equipment (NBR 9050)" and "types of disabilities"; (2) discussion wheel, to raise hypotheses and suggestions for improvements to the problems encountered by the disabled in the absence of NBR 9050 accessibility; (3) field practice and discussion, which consisted of simulating visual (blindfold use), auditory (wearing headphones with music) and physical (using walking aids) deficiencies with the purpose of sensitize students about the real difficulties encountered by the disabled in daily activities in environments shared by society. It was found that the adoption of the inverted classroom aroused the autonomy regarding the form of organization and selection of the contents to be brought for discussion. The discussion wheel mediated by the teacher and monitor allowed the participation of the whole room, instigating the critical sense in the search for possible solutions to the gaps found in NBR 9050. The practice in the field deserves attention, because it allowed the experience of being in the condition of the disabled who have to face urban, architectural, attitudinal, communication and information barriers. This activity brought the student closer to reality, which facilitates the understanding of the real needs of the disabled and, mainly, helps in the development and valorization of specific actions for this population. It is concluded that the active methodologies constitute an important tool in the teaching-learning process, helping the teaching practice that needs constant improvement to meet the new educational demands; besides contributing to the critical and reflexive formation of future professionals.

Keywords – Architectural accessibility. Problem-based learning. Physical therapy specialty.

Referências

ARAÚJO, Luiz Alberto David; MAIA, Maurício. A Cidade, o Dever Constitucional de Inclusão Social e a Acessibilidade. **Revista de Direito da Cidade**, v. 8, n. 1, p.225-244, 11 fev. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. Disponível em: http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 ago. 2019.

PROJETO APRENDER VENDO E APRENDER FAZENDO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UNIUBE

Sandra Maria do Nascimento Moreira[1]
Camila de Oliveira Vieira[2]

[1]UNIUBE, gestor.educacaofisica@uniube.br
[2]UNIUBE, gestor.administracao@uniube.br

Sem financiamento

GT: 06 Didática e Metodologias Especiais

Resumo
Proporcionar ao aluno um ambiente escolar que o permita ser protagonista em sua jornada de aprendizagem, consiste entre outras coisas, oferecer a ele a autonomia e instigá-lo a acessar conteúdos e informações que o leve a construir o seu próprio conhecimento. Na atualidade, em que informações estão disponíveis em plataformas virtuais, mais importante que cobrar uma resposta pronta é se despertar para o desenvolvimento de ideias e projetos inovadores capazes de conceber uma aprendizagem significativa. O objetivo deste artigo é compartilhar uma experiência vivenciada pelos alunos dos cursos Educação Física, licenciatura e bacharelado da Universidade de Uberaba – modalidade EAD. Trata-se de uma proposta híbrida que concebe um projeto prático, junto à comunidade, no qual o aluno, define, autonomamente, após orientações recebidas online, desde os materiais a serem estudados até os processos de avaliação. Como resultado evidenciou-se nos alunos, importantes aspetos em suas formações, como por exemplo sensibilidade para problemas socioeconômicos; senso crítico; e autonomia com responsabilidade.

Palavras-chave – Aluno Protagonista. Aprendizagem Significativa. Ensino Híbrido

STUDENT PROTAGONIST, AUTHOR OF HISTORY. PROJECT EXPERIENCE REPORT LEARNING SELLING AND LEARNING DOING

Abstract
Providing the student with a school environment that allows him to be a protagonist in his learning journey, consists among other things, offering him autonomy and urging him to access content and information that leads him to build his own knowledge. Nowadays, where information is available on virtual platforms, the more important that charging a ready response is to awaken to the development of innovative ideas and projects capable of designing meaningful learning. The aim of this article is to share an experience experienced by students of physical education, bachelor's and bachelor's degrees courses from the University of Uberaba - EAD modality. This is a hybrid proposal that conceives a practical project, with the community, in which the student, defines, autonomously, after guidance received online, from the materials to be studied to the evaluation processes. As a result, important aspects in their backgrounds were evidenced in students, such as sensitivity to socioeconomic problems; critical sense; autonomy with responsibility.

Keywords – Protagonist student. Meaningful learning. Hybrid Teaching

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 06 TRABALHOS COMPLETOS

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A TEORIA DE APRENDIZAGEM DE JEROME BRUNER E SUA APLICAÇÃO NO IFTM – CAMPUS ITUIUTABA

Donizete Lima Franco[1]

[1]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Ituiutaba

GT: 06 Didática e Metodologias Especiais

Resumo

Este artigo é um recorte da minha dissertação de Mestrado no Ensino de Física no Mestrado Profissional no Ensino de Física na Universidade de Goiás – Campus Catalão realizada em 2017 em uma turma de 1º ano de Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio integral, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Ituiutaba e defendida em 2018. A pesquisa científica teve como objetivos: organizar, elaborar, executar e discutir a inversão de conteúdos (Eletricidade) do componente curricular de Física no 1º ano do curso de Eletrotécnica integrado ao ensino médio, com o do 3º ano do ensino médio. Uma das investigações do cognitivista Jerome Bruner focando seu trabalho em uma célebre frase: "qualquer assunto pode ser ensinado efetivamente de alguma forma intelectualmente honesta para qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento", foi o tema norteador da minha pesquisa. Para que a investigação científica acontecesse foi proposta a seguinte questão para investigação: como organizar um processo ensino aprendizagem em conteúdos que tradicionalmente são trabalhados em anos posteriores com a perspectiva de que o aproveitamento pedagógico seja bom para todos os alunos, com uma boa aprendizagem? A metodologia usada foi um projeto de ensino aplicado na sala de aula durante os dois primeiros trimestres do ano letivo. Para o desenvolvimento do projeto além de várias obras de Jerome Bruner, também teve as contribuições de: Bock (2001), Kawamura e Hosoume (2003), Borges (2006), PCNs (1996), dentre outros. Os resultados foram bastante satisfatórios, uma vez que

toda a turma teve uma boa compreensão do assunto. Ficou comprovado que a teoria de aprendizagem de Brunner, com seu currículo em espiral, ressalta a possibilidade de ensinar qualquer assunto a uma pessoa, desde que haja um planejamento adequado.

Palavras-chave – Jerome Bruner. Ensino Médio. Física. Aprendizagem.

.

JEROME BRUNER'S LEARNING THEORY AND IFTM APPLICATION – CAMPUS ITUIUTABA.

Abstract

This article is a excerpt from my Master's dissertation in Physics Teaching at the Professional Master's Degree in Physics Teaching at the University of Goiás – Catalan Campus held in 2017 in a 1st year Electrotechnical class integrated with full high school, from the Federal Institute of Education, Triangle Mineiro Science and Technology (IFTM) – Ituiutaba Campus and defended in 2018. The scientific research aimed to: organize, elaborate, execute and discuss the inversion of contents (Electricity) of the Physics curriculum component in the 1st year of the Electrotechnical integrated to high school, with the 3rd year of high school. One of the investigations of cognitivist Jerome Bruner focusing his work on a famous phrase: "Any subject can be effectively taught in some intellectually honest way to any child at any stage of development," was the guiding theme of my research. In order for scientific research to take place, the following research question was proposed: how to organize a teaching-learning process in content that has traditionally been worked on in later years with the view that pedagogical achievement is good for all students with good learning? The methodology used was a teaching project applied in the classroom during the first two quarters of the school year. For the development of the project in addition to several works by Jerome Bruner, also had the contributions of: Bock (2001), Kawamura and Hosoume (2003), Borges (2006), PCNs (1996), among others. The results were quite satisfactory, as the whole class had a good understanding of the subject. Brunner's theory of learning, with its spiral curriculum, has been shown to emphasize the possibility of teaching anyone a subject as long as there is proper planning.

Keywords – Jerome Bruner. High school. Physics. Learning.

Introdução

No início da década de 1950, aconteceu nos EUA um movimento que colocou por terra o behaviorismo. Ele foi denominado Revolução Cognitiva e um de seus líderes foi Jerome Seymour Bruner (1915 – 2016), que focou seu trabalho nas pesquisas sobre “a cognição”.

Como estudioso da Psicologia Cognitiva, Bruner liderou, juntamente como outros pesquisadores, a chamada Revolução Cognitiva por apresentar uma “nova perspectiva” sobre os estudos da percepção e da mente. Em 1956 iniciou formalmente os seus estudos em psicologia cognitiva quando escreveu “O Estudo do Pensamento”. Depois vieram “Ensaios da mão esquerda” (1960), “O Processo da Educação” (1961), “Atos de Significação” (1990), “A Cultura da Educação” (1996). Suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e sua aplicação à educação foram muito importantes para colocar em prática a sua teoria.

Foi também autor da famosa frase que colocou o processo da educação em total espanto; “*qualquer assunto pode ser ensinado efetivamente de alguma forma intelectualmente honesta para qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento*”, encontrada no livro “O Processo de Educação” *(*BRUNER, 1961*).*

Em seus estudos iniciais, Bruner investigou como as diversas experiências interferem na percepção. Em seu artigo “Valor e Necessidade como fatores organizadores da percepção” (BRUNER, 1947), ele descreveu uma de suas descobertas. Analisando o comportamento de crianças diante de moedas e de discos de papelão, ele descobriu que as crianças eram mais propensas a superestimar o tamanho das moedas do que os discos de papelão. Assim ele descobriu que quanto maior era o valor da moeda mais possível era de superestimar o seu diâmetro. Além disso ele descobriu que as crianças pobres eram bem mais propensas do que as crianças com melhor poder aquisitivo de superestimar o tamanho das moedas. Assim ele concluiu que tanto o valor quanto a “necessidade” influenciava a maneira como as crianças percebiam o mundo ao seu redor.

Através de muitas investigações, Bruner mostrou como o comportamento humano sofre influência do mundo e da cultura ao seu redor. Isso dá origem à psicologia cognitiva, em contrapondo ao behaviorismo, cujas teorias eram dominantes à época. Sua contribuição para a psicologia do desenvolvimento e para a psicologia educacional se deu pelo interesse de Bruner em entender como ocorria o aprendizado das crianças durante seu desenvolvimento, e um dos seus argumentos foi que despertar nos jovens o interesse pela busca de solução de problemas, avaliando e analisando suas variáveis, contribuiria mais para seu aprendizado do que ficar passivo frente a um professor que só transmitia o conhecimento.

Assim Bruner advogava em prol de uma aprendizagem ativa do aluno no processo de aprendizagem, defendendo e propondo o conceito de “aprendizagem por descoberta”. De acordo com sua teoria, os docentes deveriam criar e direcionar situações problemas para que os alunos resolvessem, e como essas situações eram significativas seriam incorporadas ao seu aprendizado. Isso contribuiu para desenvolver o cognitivo, tornando o educando agente do seu próprio saber. Daí surge o chamado “Currículo em espiral”, um método que consiste em ensinar os mesmos conteúdos didáticos periodicamente, sempre avançando em nível de profundidade e dificuldade visando o aperfeiçoamento do aprendizado, de forma a consolidar as representações mentais adquiridas pelo aluno ao longo do processo de aprendizagem (figura 1).

Explicando o fato de que o aprendizado é mais eficaz se o professor ensina os conteúdos usando exemplos realistas, Bruner criou o termo “andaime” (scaffolding), que descreve como o professor contribui para o aprendizado ao propor uma situação mais desafiadora, mas considerando o conhecimento que o aluno já possui, pois isso o estimula a seu cognitivo e aprender algo mais complexo. Segundo Bruner, o uso dos andaimes pelos docentes facilita a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com a teoria educacional de Bruner, qualquer indivíduo pode aprender qualquer conteúdo, em qualquer estágio de desenvolvimento, desde que respeite as etapas do desenvolvimento intelectual do aluno e que seja feita de maneira que mantenha a sua estrutura ao apresentar os conteúdos ao aluno. O ensino realizado de maneira honesta, conquista a confiança do educando e favorece a aprendizagem.

Desta forma considerando o ambiente de aprendizagem por descoberta, o professor deve oferecer alternativas para que o aluno possa associar os novos conhecimentos com o que já possui. Assim o aluno tem a oportunidade de ver e rever os conteúdos, em diferentes níveis de dificuldade, apresentado com metodologias diferentes, e isso faz com que o aprendizado se torne duradouro e/ou permanente.

Para Bruner, o ambiente de aprendizagem por descoberta instiga o professor a facilitar e ordenar os processos de representação pelo aluno, para que ele sinta encorajado a explorar os meios para a aprendizagem. Isso se dá por meio de três fatores envolvidos no processo de exploração dos meios que são: a ativação (que inicia o processo e/ou a curiosidade), a manutenção (que o coloca firme no processo) e a direção (que dirige a aprendizagem, evitando que seja confuso.

Assim a Teoria da aprendizagem de Jerome Bruner (1991) é considerada uma importante representante da abordagem cognitiva e contribui de forma significativa com o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na sala de aula. Pois considera os processos do pensamento, a organização do conhecimento, como se processa a informação, o raciocínio e a aprendizagem propriamente dita. Essa teoria leva em consideração a aprendizagem como um processo cognitivo em vez de considerar como um conhecimento a partir de fatores externos ao aluno, como o ambiente em que se encontra.

Assim a pesquisa foi efetuada tomando como base a teoria de Bruner que desafia alunos a terem um melhor aprendizado a partir de aulas bem estruturadas, podendo aprender um conteúdo que ainda não está no seu nível escolar. Pensando nisso uma turma de alunos do 1º ano de Eletrotécnica do IFTM – Campus Ituiutaba foi a escolhida para a pesquisa. Conteúdos do componente curricular de Física foram deslocados do 3º ano do ensino médio para o 1º ano.

O Ensino de Física e a Teoria de Bruner

O Ensino da Física em sala de aula foi influenciado em várias abordagens pela teoria de aprendizagem de Jerome Bruner. O projeto Physical Science Study Committee (PSSC), cuja tradução livre português significa Comitê de Estudo de Ciências Físicas, foi desenvolvido nos EUA na década de 1950, pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), tinha como objetivo pensar e propor maneiras de reformular o ensino de Física em cursos introdutórios englobando a atividade de investigação do aluno. Esse projeto foi trazido para o Brasil, em 1962, pela Instituição Brasileira direcionada ao Ensino de Ciências (IBECC-UNESCO) com apoio, à época, do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Além do projeto PSSC, as aulas experimentais de Física nos laboratórios, em geral, usam o Método da Descoberta. Nessas aulas, os alunos realizam experimentos que demonstram empiricamente determinados fenômenos físicos, e também exploram alternativas que leva ao desenvolvimento da teoria, que pode ser usada na solução de problemas e questionamentos relacionados aos conteúdos propostos no currículo escolar. Também foram escritos livros usando a metodologia do Currículo em Espiral que circulam nas unidades escolares.

Em relação a experimentação, a teoria de Bruner, especialmente o Método da Descoberta, foi alvo de questionamentos, pois a aprendizagem por ele direcionada, pode se dar de forma mecânica, com o aluno seguindo o caminho proposto pelo professor e usando a memorização dos passos para chegar ao resultado do experimento. Para evitar isso, o próprio Bruner, depois de anos da publicação de seus livros sobre sua teoria de aprendizagem, fez uma revisão de algumas questões, propondo uma adaptação no processo ensino aprendizagem em favor da contextualização dos problemas enfrentados pela sociedade. Sobre isso, Moreira e Massoni destacam:

> Na visão clássica de Bruner sobre aprendizagem e ensino, algumas implicações para o ensino de Física são claras: antes de ensinar qualquer conteúdo científico é preciso fazer uma análise conceitual desse conteúdo para identificar o que é mais importante, quais são os conceitos e leis estruturantes, e dar mais atenção a esses aspectos do conteúdo; os roteiros de laboratório não podem ser "receitas de bolo" nem completamente abertos; é importante a exploração de alternativas, com conhecimento do objetivo; a aprendizagem é progressiva, os conhecimentos, declarativos e procedimentais, devem ser "revisitados", retomados, em novas e mais complexas situações; tudo começa com a predisposição para a aprendizagem, o ensino deve ajudar a despertar essa predisposição no aluno (MOREIRA e MASSONI, 2015, p. 14).

Almeida (1995) destaca que as teorias de Bruner, especialmente a Teoria da Instrução, foi demasiadamente descritiva, e essa descrição pode prejudicar o ensino de Física. É preciso que uma teoria ajude a melhorar o ensino e não somente se preocupe em descrever algo. A Física depende de muita experimentação e questionamentos para se criar condições para a manifestação da cientificidade.

Bruner em seu "Toward a Theory of Instruction" (1966), apresenta e desenvolve quatro princípios fundamentais para melhorar o ensino: 1) as experiências desenvolvidas pelo aluno que conduz a uma predisposição para a aprendizagem, 2) a maneira como o conhecimento é estruturado de modo que possa ser melhor compreendido pelo aluno, 3) a metodologia mais eficiente para a apresentação dos conteúdos e 4) o processo que incluem reforços positivos e punições no processo de ensino aprendizagem.

No primeiro ponto – Predisposição para a aprendizagem – Bruner afirma que os fatores culturais, motivacionais e pessoais exercem forte influência no desejo de aprender. Assim o docente deve se preocupar fundamentalmente com a motivação do aluno, sempre destacando e relacionando o que está sendo ensinado com a realidade e sua utilidade no cotidiano do aluno. É importante que conteúdos curriculares não se afastem do mundo real do discente, sendo administrados considerando sua abrangência em relação a realidade (social, cultural e política) na qual o aluno se insere (Bruner, 1969).

Quanto à Estruturação do conhecimento, a ideia central de Bruner reside no conceito de «estrutura da matéria, onde é fundamental transmitir ao aluno o porquê do aprendizado de tal conteúdo. A estrutura dos conteúdos deve ser detalhada para sejam mais compreensíveis e deve ser gradativa em níveis de conhecimento durante todo o processo.

Quanto à metodologia, segundo Bruner o planejamento é a base do sucesso, o professor deve apresentar a informação de forma compatível com a capacidade dos alunos, com as situações de aprendizagem e com os objetos educacionais envolvidos. Os alunos devem ir além dos fatos apresentados, originando ideias e significados novos.

Em relação à apresentação dos conteúdos, de acordo com Bruner, a otimização das sequências de apresentação da informação é importante, com a ressalva de que nem todas as sequências são aplicáveis a todos ou a todas as situações do processo de ensino- aprendizagem. Então deve-se considerar no desenvolvimento dessas sequências, as experiências dos alunos, os seus interesses, os conteúdos da matéria, os tipos de avaliação, etc.

Quanto ao último aspecto, a natureza dos reforços e punições no processo de aprendizagem e ensino, segundo Bruner, os reforços positivos são estímulos e devem ser aplicados de acordo com os êxitos e objetivos alcançados pelo aluno e as punições e castigos devem ser ignorados.

Desta forma, a afirmação de Bruner que “um bom intuitivo pode ter nascido com algo especial, mas a sua intuição funciona melhor quando ele tem um sólido conhecimento do conteúdo, uma familiaridade que dá substância à intuição” (BRUNER, 1960, p.56), é cada vez mais atual e precisa ser levada em consideração no ensino de Física, pois seus conteúdos têm muito a ver com o cotidiano das pessoas e está presente nas inquietações de professores e alunos que fazem da sala de aula ou de um laboratório um campo aberto para discussão e compreensão dos fenômenos que a Física proporciona.

O Ensino de Física

A escola hoje tem sido questionada quanto a ser o espaço onde estudantes vão somente para estudar e aprender os conteúdos programáticos de determinada disciplina escolar. Muitos argumentam que a aprendizagem pode ocorrer em vários lugares, além da escola. Coloca-se que é possível aprender vendo um filme, assistindo a um documentário, navegando na internet, dentre outros lugares.

Contrapondo a isso argumenta-se que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer num espaço formal, pois implica numa responsabilidade imensa. Todo docente pretende dentro do exercício de sua profissão errar o menos possível. Para chegar à escola, este profissional passou por um curso de graduação onde aprende os conteúdos necessários, as metodologias e estratégias de ensino, como transformar o saber sábio dos cientistas em saber ensinável aos alunos, como selecionar e escolher os conteúdos a serem ministrados aos alunos, ou seja, passa por uma longa preparação até chegar ao seu ambiente de trabalho e ali, enfrenta as diversas dificuldades existentes na busca de obter os melhores resultados.

O Ensino de Física não é somente repassar conhecimentos sobre os fenômenos físicos aos alunos e querer que eles, como num passe de mágica, aprendem tudo que lhes é ensinado. O professor tem a tarefa de direcionar a aprendizagem de várias formas, pois a forma como a Física é apresentada como componente curricular tem sido descontextualizada e desatualizada, o que faz dela uma das disciplinas escolares mais odiada por parte de muitos alunos. E considerando a importância da Física na evolução da sociedade moderna, que é de permitir uma alfabetização científica eficaz na construção da cidadania e autonomia das pessoas no mundo tecnológico atual, as dificuldades da aprendizagem de Física traz prejuízos enormes ao desenvolvimento do Brasil.

Dentre as várias metodologias e estratégias de ensino de Física, ainda predomina uma abordagem didática tradicional, sendo que muitos professores de Física usam em demasia aulas

expositivas, com uma ênfase excessiva na repetição da resolução de exercícios que meramente fazem uso da aplicação de uma coleção de fórmulas matemáticas, sem sentido e que não mostra a relação da Física e o que acontece no dia-a-dia das pessoas. Aulas expositivas são uteis, mas devem ser acompanhadas de outras estratégias de ensino. Associado às aulas expositivas, pode-se usar experimentos em aulas em laboratórios ou mesmo trabalhos em grupos. Verifica-se que a prática vai oportunizar mais aprendizagem, pois liga o intelecto do indivíduo ao mundo externo, validando numa aprendizagem significativa e duradoura.

Especificamente a experimentação tem sido proposta e utilizada como excelente estratégia de ensino, mostrando-se muito eficaz na arte de ensinar e aprender Física, conforme é mostrado por diversos autores (LEFRANÇOIS, 2013; EIRAS, 2011, FONSECA et al., 2011; BARROS e HOSOUME, 2008; PIETROCOLA, 2005; ANDRADE, 2007; ARAÚJO E ABIB, 2003; MOREIRA E AXT, 1992).

Para ensinar uma disciplina, é necessário antes de tudo, conhece-la e para que isto aconteça é preciso atitudes que possibilite reflexões mais elaboradas sobre os seus conteúdos e como ensinar tais conteúdos. Há vários métodos de ensinar um componente curricular, mais o mais importante é um programa bem elaborado e estruturado que possibilite o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Para formar indivíduos bem estruturados e conscientes, que saibam utilizar racionalmente todas as tecnologias modernas disponíveis, a escola terá que promover mudanças e adaptar a forma como os conteúdos e os métodos de ensinar as disciplinas escolares.

Física é um termo com origem no Grego “physis” que significa “natureza”. Assim ela abrange todos os acontecimentos que acontecem na natureza, e em todo o universo. É uma ciência que estuda os fenômenos naturais que ocorrem a todo momento, nos lugares mais diversos, no dia a dia das pessoas, passiveis de serem observados através de experimentações.

O ensino de Física é estruturado em conteúdos curriculares que procura levar os estudantes a uma reflexão sobre o mundo em que vive, sob os aspectos científicos através de experimentações, sempre buscando que os estudantes tenham contato com o mundo mais racional e com princípios e conceitos científicos (Menezes, 2004, in: DCE, 2008, p.37). A contribuição da Física para a formação dos sujeitos ocorre através da forma como conteúdos curriculares interage com os fenômenos físicos, objeto de estudo dela, como mostra as DCE:

> O Universo em toda sua complexidade e, por isso, como disciplina escolar, propõe aos estudantes o estudo da natureza, entendida, segundo Menezes (2005), como realidade material sensível. Ressalte-se que os conhecimentos de Física apresentados aos estudantes do Ensino Médio não são coisas da natureza, ou a própria natureza, mas modelos elaborados pelo Homem no intuito de explicar e entender essa natureza (DCE, 2013, p. 38).

Para que o aprendizado tenha um significado real para o aluno, o componente curricular de Física deverá partir de questões relacionadas ao contexto do alunado, a realidade vivenciada por ele, para que o aprendizado se torne eficaz e seja fortalecido através dos conceitos vivenciados por ele. Este ensino faz parte da grade curricular da educação básica para a formação de um cidadão e deve atender aos anseios daqueles que darão continuidade após o ensino médio.

Assim sendo, os fenômenos físicos devem ser trabalhados, na sala de aula ou laboratório, de maneira mais prática possível, se possível interdisciplinarmente para que o aluno não tenha uma visão fragmentada da ciência ao mesmo tempo que é educado para a cidadania, fazendo considerações sobre a dimensão crítica do conhecimento científico e da produção do conhecimento de modo natural e científico.

A pesquisa

De acordo com Bruner (1961) "qualquer assunto pode ser ensinado efetivamente de alguma forma intelectualmente honesta para qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento" (BRUNER, 1961, p. 33). Nesse contexto, propomos uma sequência didática onde conteúdos de eletromagnetismo são ministrados no 1º ano, ao invés do 3º ano do ensino Médio, onde normalmente ocorrem.

Para que haja sucesso nessa inversão, a mediação do professor é essencial, sendo necessário um planejamento prévio para adequar os conteúdos ao nível de amadurecimento educacional dos alunos. Assim os alunos do 1º ano do ensino médio, poderão aprender os conteúdos do 3º ano, desde que haja uma organização eficiente e significativa para quem aprende. Para mediar esse processo o docente deve procurar estimular os alunos a encontrar significados nos conteúdos apresentados, e para isso a Física ensinada não pode estar desconectada do cotidiano. Como o aprendizado necessita de compreensão e construção de significados, ensinar nada mais é, do que propiciar a construção desses significados. E ao relacionar a Física com a evolução da sociedade, o educador pode propiciar ao educando um ambiente favorável a essa construção, levando a uma aprendizagem significativa e satisfatória.

Um fator importante é a motivação que pode acontecer de duas formas distintas, intrínseca e extrínseca, e que pode fazer com que aconteça a aprendizagem. De acordo com Libâneo:

> A motivação é intrínseca quando se trata de objetivos internos, como a satisfação de necessidades orgânicas ou sociais, a curiosidade, a aspiração pelo conhecimento; é extrínseca, quando a ação da criança é estimulada de fora, como as exigências da escola, a expectativa de benefícios sociais que o estudo pode trazer, a estimulação da família, do professor ou dos demais colegas (LIBÂNEO, 1994, p. 88).

Para que a aprendizagem seja efetivada é preciso que o professor organize o conteúdo de uma maneira a atender as necessidades do aluno para que o aluno descubra suas possibilidades. A aprendizagem é algo que modifica o pensamento e acontece em ambientes escolares e em não escolares. No âmbito escolar a aprendizagem toma forma de conteúdos curriculares que os alunos deverão aprender para sua vida, mas também para mostrar a sociedade que está apto a avançar a uma etapa educativa escolar.

Inverter conteúdos não é normal na escola regular. O fato de ministrar um conteúdo do 3º ano no 1º ano do ensino médio acarreta algumas discussões, medos, até pela questão de que pode não dar certo, desconfiança no desenvolvimento cognitivo dos alunos, se eles estão prontos ou não para aprender tal conteúdo, dentre outros.

Esta inversão de conteúdos é relatada a seguir por ocasião do ensino de Eletricidade do componente curricular de Física no 1º ano do curso de Eletrotécnica integrado ao ensino médio. É importante ressaltar que este conteúdo está na grade curricular do 3º ano do ensino médio.
O ensino do componente curricular de Física prima por atividades que vão fazer com que o aluno possa resolver situações diversas dentro dos exercícios que lhe são destinados, uma vez que a parte teórica já foi previamente trabalhada.

As atividades foram desenvolvidas com uma turma do 1º ano do curso de Eletrotécnica integrado ao ensino médio em regime integral. As atividades foram desenvolvidas na sala de aula e no laboratório de Física, durante os 1º e 2º trimestres do ano de 2017. Os conteúdos relativos aos conceitos de Eletromagnetismo foram ministrados desde o início do ano letivo até o final do 2º trimestre, que se encerrou em 12 de setembro de 2017.

Para elaborar as atividades desenvolvidas, procuramos seguir o que diz Bruner, dando atenção ao currículo em espiral e assim etapa por etapa, considerei que era elementar que eu conduzisse minhas aulas começando com as tarefas mais fáceis e ir introduzindo dificuldades paulatinamente, de modo a possibilitar que o alunado pudesse acompanhar e aprender. O ensino em espiral falado por Bruner foi observado durante as aulas.

Para se contrapor a essa visão tradicional do ensino, típica ainda hoje nas escolas brasileiras, é que buscamos seguir as ideias de Bruner (1960) com o currículo em espiral:

> O objeto da educação estava em compreender tão rapidamente quanto possível a estrutura – penetrar em tema, não abrangê-lo. Você pode fazer isso 'espiralando' sobre o tema: uma primeira passagem para alcançar um senso intuitivo dele, uma passagem posterior sobre o mesmo domínio para entrar nele mais profundamente e mais formalmente (BRUNER, 1960, p.184).

Durante as etapas em que esses conteúdos foram desenvolvidos, as avaliações realizadas mostraram um bom aproveitamento por parte dos alunos envolvidos. Os conteúdos curriculares que deveriam ser ministrados no 1º ano serão distribuídos nos dois anos subsequentes do ensino médio, de forma que não prejudicará os alunos.

Resultados e discussão

A nossa proposta consistiu em apresentar os conteúdos de Eletromagnetismo no 1º ano do ensino médio, iniciando com o estudo da eletricidade, contextualizado e discutidos a relação desse tema com as atividades diárias das pessoas. Pretende-se ainda proporcionar meios para que o educando possa articular os saberes sobre eletricidade tanto com o uso de processos e equipamentos tecnológicos contemporâneos quanto sua relação com as atividades profissionais e cotidianas do mesmo. É também finalidade deste curso fornecer ao aluno uma visão de mundo atualizada e promover uma cultura mais ampla através das discussões dos conteúdos. Por fim, espera-se que o educando perceba a ciência, de modo geral, e em particular a física, como construções humanas que estão correlacionadas com a época e a cultura das pessoas, portanto passíveis de erros e sujeitas a modificações.

Para alcançar os objetivos foram utilizadas diferentes estratégias e metodologias de ensino: aulas expositivas, aulas experimentais em laboratórios, resolução de exercícios e problemas, apresentações orais no quadro, Datashow, filmes, atividades extraclasse como trabalhos de pesquisa e experimentações e estudo de campo. Conforme mostra o quadro a seguir.

Visando a ter uma melhor compreensão do aproveitamento no período, que equivale a 65% dos pontos atribuídos aos alunos no ano letivo de 2017, período onde os conteúdos de introdução a eletricidade, eletrodinâmica e eletromagnetismos foram ministrados e avaliados (quadro 1) .
De acordo com os dados apresentados, as notas obtidas pelos alunos apresentam um resultado satisfatório, pois considerando a somatória de 65 pontos, então a nota média equivale a 39 pontos e verifica-se que 63 % dos alunos estão com média igual ou superior a esse valor.

Por se tratar de um conteúdo curricular do 3º ano do ensino médio e que em circunstâncias normais, os alunos deveriam ter visto primeiramente os fundamentos da Eletrotécnica, as notas estão razoavelmente boas. No entanto, existem notas abaixo da média e algumas bastante inferiores a ela. Essa é uma preocupação que deve nortear os futuros projetos nessa turma e em outras turmas futuras.

Todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, ou em outros ambientes educacionais foram dispostas em forma de módulos. De acordo com o tema tratado na sala de aula os conteúdos foram previamente preparados para que o aluno obtivesse uma melhor aprendizagem. O trabalho foi produtivo, com impacto positivo junto à turma do 1º ano do curso de Eletrotécnica. Os alunos tiveram um bom aproveitamento e o conteúdo que deveria ser ensinado no 1º ano será ministrado normalmente nos anos seguintes, uma vez que o professor dessas etapas sou eu mesmo. A experiência me proporcionou um estreitamento interpessoal com os discentes e uma abertura maior para lidar com as dificuldades dos alunos com a Física. As dificuldades que surgiram ao longo do desenvolvimento das atividades foram superadas no planejamento e execução das aulas.

Considerações Finais

A teoria de aprendizagem de Brunner, com seu currículo em espiral, que ressalta a possibilidade de ensinar qualquer assunto a uma pessoa, desde que haja um planejamento adequado, foi o ponto de partida para a elaboração e desenvolvimento das atividades desenvolvidas com a turma de 1º ano do curso de Eletrônica, e obtendo êxito em inverter os conteúdos de Eletromagnetismo que, normalmente são ministrados no 3º ano, foram ministrados aos alunos do 1º ano do ensino médio. Esta proposta de inversão de conteúdo contou com a colaboração e a mediação do coordenador do curso.

Os alunos se mostraram interessados e atentos aos direcionamentos apresentados em relação aos conteúdos de eletromagnetismo, vendo e discutindo a importância dos fenômenos elétricos e magnéticos na sua vida, pois muito do que experimentavam no laboratório eram confirmadas do lado de fora da escola, inclusive nas suas casas com suas famílias. E isso contribuiu para melhor a qualidade do ensino de Física no IFTM – *Campus* Ituiutaba.

É importante salientar que os conteúdos curriculares devem ser bem analisados pelo professor antes de serem ministrados aos alunos, colocando em evidência os conceitos primordiais para a compreensão destes e para a resolução de problemas e exercícios que irão garantir o aprendizado. Tem que existir um bom planejamento e escolha de estratégias e metodologias adequadas para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz.

Os conhecimentos que se adquirem na escola devem estar pautados em experiências significativas que forem desenvolvidas nas aulas conduzidas pelo docente usando estratégias e metodologias que levem a aprendizagem aos alunos.

É importante também atentar para as dificuldades que possivelmente surjam para alguns alunos, para que possam ser sanadas da melhor forma e no menor tempo possível, para garantir o sucesso de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ANDRADE, M. L. F. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2007.

ARAÚJO, M. S. T. e ABIB, M. L. V. S., Atividades Experimentais no Ensino de Física: Diferentes Enfoques, Diferentes Finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 25 (2), 2003.

BARROS, P. R. P.; HOSOUME, Y., Um olhar sobre as atividades experimentais nos livros didáticos de física. In: **Anais do XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. 2008. Curitiba. p. 1-12, 2008.

BRUNER, Jerome. **Sobre a Teoria da Instrução**. Phorte Editora. 2006.

_____. **A Cultura da Educação**. Artmed. Edições 70. 2001.

_____. **O Processo da educação Geral**. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991.

_____. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Bloch. 1. ed. Rio de Janeiro: 1969. 191p.

_____. **Toward a theory of instruction**. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1966.

_____. "The growth of mind". **American Psychologist,** 20, 1007-1017. 1965 a

_____. The course of cognitive growth. **American Psychologist**, 19(1), 1-15. 1964.

_____. The Act of Discovery. **Harvard Educational Review**, 31, 21-32. 1961.

_____. The Process of Education. Cambridge. **Harvard University Press**. 1960.

_____.**The Journal of Abnormal and Social Psychology**, *47* (2), 190-207. 1947.

EIRAS, W.C.S., **Investigando as atividades Demonstrativas no Ensino de Física**. In: Anais do XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física, Manaus – AM, 2011.

FONSECA, S. S. N.; BRITO, E. P. C.; DOMINGUES, R. O.; SILVA, R. E. B.; TENÓRIO, A. C., **Promovendo novas alternativas para o Ensino de Física**. In: Anais do XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física, Manaus – AM, 2011.

LEFRANÇOIS, G. R., **Teorias da Aprendizagem**. Editora Cengage, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994. P. 77-118.

MENEZES, L. C. **A matéria – Uma Aventura do Espírito**: Fundamentos e Fronteiras do Conhecimento Físico. IN: Diretrizes Curriculares de Física para a Educação Básica. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008, p. 37.

MOREIRA, M. A.; AXT, R., **O papel da Experimentação no Ensino de Ciências**. Tópicos em Ensino de Ciências. São Paulo Distribuidora, São Paulo, 1992.

MOREIRA. M.A. e MASSONI. N.T **Interfaces entre teoria de aprendizagem e Ensino de Ciências** / Física. Porto Alegre: UFRGS: 2015.

PIETROCOLA, Mauricio (ORG.), **Ensino de Física,** 2º Edição, Florianópolis, Editora da UFSC, 2005.

Ilustrações

Figura 1

Quadros

Quadro 1 – Número de Pontos adquiridos pelos alunos até o 2º trimestre (Fonte: próprio autor)

Notas (em pontos)	Nº de alunos	Porcentagem (%)
0,0 – 20,0	3	7,3
21,0 – 30,0	6	14,6
31,0 – 39,0	6	14,6
40,0 – 49,9	21	51,2
50,0 – 60,0	5	12,1
61,0 – 65,0	0	0,0
Total	**41**	**100,0**

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

O ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nara Hilda Batista Rocha[1]
Adriana Rodrigues[2]

[1]Universidade de Uberaba-UNIUBE, nararocha@terra.com.br
[2]Universidade de Uberaba-UNIUBE, adriana.rodrigues@uniube.br

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

GT: 06 Didática e Metodologias Especiais

Resumo
Uma questão que perpassa o tempo e os ideários pedagógicos e filosóficos é compreender como o homem aprende, e, com base nessa aprendizagem como ele se desenvolve como humano. Com base nessa problemática, o artigo em questão é um constructo teórico proveniente de estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade com o objetivo de compreender a relação ensino-aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento humano. Trata-se em uma pesquisa bibliográfica de autores como Vigotski (1997), Leontiev (1983, 2010) e Elkonin (1987), na qual buscou-se os elementos das teorias para a compreensão da formação do sujeito, no movimento dialético de apropriação e objetivação do homem ao se fazer humano pela aprendizagem e, assim, desenvolver-se. As discussões empreendidas nesse artigo focalizam a aprendizagem como processo fundamental para o desenvolvimento do sujeito, destacando-se, assim, o papel da educação e da organização do ensino. Os resultados, ainda que parciais, apontam a importância da aprendizagem para o desenvolvimento do sujeito, assim como, as diferentes atividades que norteiam esse desenvolvimento nas idades psicológicas. A associação entre desenvolvimento humano e

aprendizagem constitui-se na ação do homem sobre o objeto e sua relação com o mundo, num processo de construção histórica e social no qual as sociedades se sustentam, se desenvolvem e se educam continuamente.

Palavras-chave – Ensino-Aprendizagem. Desenvolvimento humano. Teoria Histórico-Cultural.

TEACHING-LEARNING IN THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE: CONTRIBUTIONS TO HUMAN DEVELOPMENT

Abstract
A question that permees the time and the pedagogical and philosophical ideals is to understand how man learns, and, based on this learning how it develops as a human. Based on this problem, the article in question is a theoretical construct from studies of the Historical-Cultural Theory and the Theory of Activity in order to understand the teaching-learning relationship and its implications in human development. This is a bibliographic research of authors such as Vigotski (1997), Leontiev (1983, 2010) and Elkonin (1987), in which we sought the elements of theories to understand the formation of the subject, in the dialectical movement of appropriation and objectification of man by making himself human by learning and thus developing. The discussions undertaken in this article focus on learning as a fundamental process for the development of the subject, highlighting, thus, the role of education and the organization of educational. The results, albeit partial, point to the importance of learning for the development of the subject, as well as the different activities guide this development of the psychological ages. The association between human development and learning constitutes the action of man on the object and its relationship with the world, in a process of historical and social construction in which societies sustain, develop and educate themselves continuously.

Keywords – Teaching-Learning. Human development. Historical-Cultural theory.

Introdução

Neste artigo faremos uma abordagem da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano a partir de subsídios teóricos cunhados na Teoria Histórico-Cultural, com base no psicólogo russo, Lev Vigotski (1896-1934), a Teoria da Atividade a partir dos estudos do psicólogo soviético Aleixei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), e do psicólogo soviético Daniil B. Elkonin (1904-1984), representantes significativos da psicologia e didática soviética.

A perspectiva histórico-cultural possibilita o entendimento da relação do homem-mundo, do homem no mundo e como ele se desenvolve e se constrói como pessoa, e como se constitui sujeito ativo do seu meio social. O homem possui a capacidade de planejar e agir de modo consciente. Essa capacidade lhe permite realizar atividades, criar e desenvolver objetos, dos quais se vale para sua subsistência, e consequentemente, ele desenvolve suas relações com outros homens à partir do convívio social e do trabalho, ou seja, desenvolve a cultura.

O ser humano se apropria dos objetos e das criações dos seus antecedentes, valendo-se delas para a constituição da sua humanidade. Para tanto, faz-se necessário o processo educativo a partir da concepção da educação como uma prática social que possibilita o sujeito aprender e se situar como pessoa, tanto quanto, se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos. É a partir da educação que o homem se desenvolve e se forma sujeito ativo e participativo da sociedade: cada indivíduo *aprende* a ser homem, adquire o que foi alcançado no desenvolvimento histórico da sociedade humana, utiliza dos instrumentos historicamente construídos e interfere na cultura e na educação desenvolvendo novos objetos e instrumentos.

Para a psicologia soviética a aprendizagem está em função da comunicação e do desenvolvimento. Do mesmo modo, este último não é um simples desdobramento de caracteres pré-formados na estrutura biológica dos genes, mas o resultado do intercâmbio entre a informação genética e o contato experimental com as circunstâncias reais de um meio historicamente constituído. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.40)

A compreensão do desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural poderá contribuir para o desenvolvimento profissional docente e sua atuação perante os alunos, no cenário complexo e desafiador que envolve o trabalho docente. Consideramos a importância da compreensão das formas de apropriação da cultura humana e do seu desenvolvimento para organização dos processos educativos e na formação de professores.

Procuramos, nesse estudo, a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, compreender a relação entre o ensino-aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento humano.

Metodolgia

Esse estudo se realizou, a partir da pesquisa bibliográfica, nos estudos de Vigotski (1997), Leontiev (1983, 2010) e Elkonin (1987), com o objetivo de compreender a relação ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano e como essa relação pode contribuir com os processos didáticos e pedagógicos, considerando que, da mesma forma que as culturas se modificam e se desenvolvem, o ato educativo precisa acompanhar a evolução e as mudanças do tempo.

A pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, foi realizada à partir de leituras, fichamento e resumos para a compreensão do objeto de estudo, pois, “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA E MIOTO, 2007, p.38). Assim, esse trabalho se fundamenta nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, à partir do levantamento bibliográfico dos autores supra citados.

A leitura reflexiva possui a finalidade de ordenar e sumarizar as informações ali contida e a leitura interpretativa é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta (SALVADOR, 1986). Dessa forma, os procedimentos utilizados nessa pesquisa propiciam subsídios teóricos que apoiam e estruturam seu objeto de estudo, conduzindo à sua síntese.

Resultados e discussões (O desenvolvimento humano)

Conforme Lefrançois o tema mais importante da teoria de Vygotsky pode ser resumido em uma frase: *a interação social está fundamentalmente envolvida no desenvolvimento da cognição*. Por interação social Vygotsky[1] entende a interação da criança com aquilo que ele chama de cultura. Somos diferentes dos outros animais, porque usamos ferramentas e símbolos e, como resultado, criamos a cultura; e as culturas são poderosas, dinâmicas, e alteram coisas que exercem uma enorme influência sobre cada um de nós. (2015, p. 268)

[1] Reprodução do nome do autor será em conformidade com o escrito original.

Vigotski (1997) elabora um estudo detalhado do desenvolvimento psicológico do ser humano, e suas necessidades, a partir do estudo das crises da idade. Essa abordagem, elaborada pelo autor, explica em sua teoria, o que faz a criança entrar em atividade, ou seja, o que influencia a criança interna e externamente para que ela possa se desenvolver, e como ocorrem as mudanças, os deslocamento, as modificações e as rupturas de personalidade.

Para Vigotski (1997), o desenvolvimento infantil está marcado por crises, que são demarcados por períodos relacionados com as idades de desenvolvimento, embora, não estejam obrigatoriamente marcadas pela idade cronológica determinada, e pode sofrer oscilações em função de diversas variáveis que fazem com que esse desenvolvimento possa ser adiado ou retardado. As crises são estruturadas de forma periodizada com mudanças que ocorrem internamente em cada sujeito. A esse respeito o autor enfatiza que: [...] sabemos já onde buscar seu verdadeiro fundamento: deve-se buscá-lo nas mudanças internas do próprio desenvolvimento; é somente nas mudanças e giros que seu curso podem proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança, que chamamos de idade. (VIGOTSKI, 1997, p. 254, tradução nossa). O referido autor considera que o ser humano não nasce com uma essência universal (algo que já viria pronto, ou seja, nato), que apenas está esperando para desenvolver-se. Em relação ao desenvolvimento humano a psicologia sócio histórica, vê o mundo psíquico como uma construção histórica e social.

> [...] o desenvolvimento é um processo contínuo de auto movimento, que se distingue, em primeiro lugar, pela permanente aparição e formação do novo, não existente nos estágios anteriores. Este ponto de vista, sabe captar no desenvolvimento algo essencial para a compreensão dialética do processo. (VIGOTSKI, 1997, p. 254, tradução nossa).

Conforme nos esclarece o autor, o primeiro conceito fundamental se baseia no processo evolutivo de descobertas e descobrimentos inerentes ao desenvolvimento infantil, à partir do próprio auto desenvolvimento, conduzida e orientada por impulsos internos, em direção a determinado fim. No segundo conceito fundamental ocorre a distinção pelas unidades do material e do psíquico, do social e do pessoal conforme a criança vai se desenvolvendo.

Dessa forma, o surgimento das *novas formações* acontece, conforme a criança cresce e muda as etapas do seu desenvolvimento, além, claro, do desenvolvimento da idade cronológica da criança. Assim, as novas estruturas da personalidade da criança e suas atividades, seu convívio no meio social, as mudanças psíquicas que são produzidas pela primeira vez em cada idade determinam a sua consciência, a sua relação com o meio, a sua vida interna e externa, enfim, todo o curso do seu desenvolvimento em dado período, conforme Vigotski (1997). A periodização das idades estão assim apresentadas: Crise pós-natal, Primeiro ano (dois meses à um ano), Crise de um ano, Infância precoce (um ano à três anos), Crise dos três anos, Idade pré-escolar (três anos à seis anos), Crise dos sete anos, Idade escolar (oito anos à doze anos), Puberdade (quatorze anos à dezoito anos) e Crise dos dezessete anos (VIGOTSKI, 1997, p.261, tradução nossa).

Assim, as formações novas ocorrem, quando surge para a criança novos tipos de atividade e de necessidades, e as atividades anteriores já não são mais interessantes para a criança. Essas formações ocorrem em conformidade com cada idade isolada por Vigotski e relacionadas aos períodos determinantes de cada idade. Na crise do primeiro ano, a criança se concentra nas sensações e movimentos, mesmo não controlando as ações motoras de forma consciente, ocorre o desenvolvimento inicial das coordenações e das relações de ordem entre as ações. Na fase posterior, com o surgimento do pensamento representativo, a criança desenvolve a capacidade de pensar um objeto por meio de outro. Assim, desenvolve a fala, surgem as brincadeiras de "imitar" os adultos, ou seja, a criança começa a representar a realidade no próprio pensamento. A fase da idade escolar, é marcada pelo início do pensamento lógico concreto, na qual a criança começa a manipular mentalmente as representações internalizadas dos estágios anteriores. E a fase da idade escolar, a criança é capaz de assimilar hipóteses e conceitos abstratos, e já desenvolve representações abstratas com conceitos que não possuem formas físicas.

É difícil identificar claramente o momento exato do início e do fim das crises, pois elas se originam às vezes de forma imperceptível. Porém dependendo do desenvolvimento da criança, as crises podem apresentar-se de forma aguda, o significa que "... um grande número de crianças que vivem em período crítico de seu desenvolvimento, são difíceis de educar" (VIGOTSKI, 1997, p.256, tradução nossa). Ou seja, nos momentos da crise, pode correr uma queda no rendimento da criança, pois, a criança se encontra no período de transição entre um período e outro, e pode ocorrer um grande desinteresse pelo que antes a interessava, em favor do novo que está a surgir e das mudanças de seus objetivos.

Assim, a criança que inicia na pré-escola possui necessidades específicas de acordo com a sua idade e as atividades que são elaboradas e conduzidas pelo professor devem ser inerentes as suas condições de ação. As brincadeiras, os jogos, as interações com outras crianças, que muitas vezes são intermediadas ou conduzidas pelo professor propiciam um desenvolvimento produtivo para as crianças.

Outro aspecto importante na teoria vigotskiana é a *ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal,* conforme o autor,

> [...] "a zona de desenvolvimento proximal tem seu valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível atual do seu desenvolvimento. Para explicar este fato, estabelecido nesta pesquisa, podemos nos remeter a conhecida e indiscutível tese, que a criança pode fazer sempre mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob a direção e com a ajuda de alguém, que agindo por si mesmo." (VIGOTSKI, 1997, p. 239, tradução nossa).

De maneira resumida, podemos dizer que a zona de desenvolvimento próxima é uma espécie de potencial para o desenvolvimento. De acordo com Lefrançois,

> Na estrutura teórica de Vygotsky, essa relação envolve ensinar e aprender para ambas as partes (o termo russo para essa relação é obuchenie) (Scrimsher e Tudge, 2003), ou seja, o professor aprende com a criança e sobre ela da mesma forma que a criança aprende por causa das ações do professor.... A tarefa do professor e dos pais, explicou Vygotsky, é cuidar para que as crianças participem de atividades relativas a essa zona – atividades que, por definição, não se apresentem tão fáceis a ponto de as crianças conseguirem realizá-las corretamente sem esforço, nem tão difíceis que, mesmo com ajuda, não consigam realizá-las. (LEFRANÇOIS, 2015, p. 268)

Ou seja, diante da aproximação de alguém com maior capacidade que a sua, a criança poderá através da imitação[2] desenvolver os quesitos intelectuais a partir da sua própria atividade, assim ela modifica e desenvolve seus conceitos, ampliando-os. Dessa forma, a ação do professor ao relacionar nos grupos de estudo e pesquisa, alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, propicia a colaboração de uns para com os outros, e favorece os processos de aprendizagem.

O professor é referência para o aluno no processo de aprendizagem, na transmissão de conhecimento e conteúdo, e deve estimular as funções que ainda não estão desenvolvidas na criança e que estão em vias de se desenvolver. Nessa interação, o ensino-aprendizado ocorre simultaneamente, pela criança que aprende com aquele que lhe propicia um conhecimento novo e para o professor, que se enriquece e aprende com o desenvolvimento da criança.

Para Leontiev (2010), os estágios de desenvolvimento humano são caracterizados pela atividade principal[3], ou seja, a atividade é a forma de transações recíprocas entre o sujeito e o objeto. Dessa forma o homem aprende com o meio e com a cultura, e é, ao mesmo tempo o sujeito ativo que interage e se relaciona com o mundo; e sua ação interfere nesse mundo e cria novas formas de cultura. O homem, possui a capacidade de planejar e atingir objetivos conscientemente, e as atividades são as formas que o homem possui de se relacionar com o mundo.

Assim, para compreendermos as forças motivadoras do desenvolvimento, é preciso compreender o que determina o caráter psicológico. Durante o desenvolvimento da criança, o lugar que ela ocupa no sistema de relações humanas se altera e ocorre a influência das situações concretas de sua vida.

> A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles (LEONTIEV, 2010 p. 59).

Deste modo, é no decorrer das situações vivenciadas no dia-a-dia que se dará a mudança no papel ocupado pela criança no interior das relações humanas e consequentemente seu desenvolvimento. Vigotski relaciona o desenvolvimento humano à partir da periodização das crises da idade e Leontiev relaciona o desenvolvimento humano à partir da teoria da atividade, e das relações sociais que permeiam a criança, a base para seu desenvolvimento.

Conforme Leontiev (2010), a criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam, para terem suas necessidades básicas satisfeitas, até que chegue à idade adulta ou avançada para conseguir suprir suas próprias necessidades. Esse primeiro grupo, que a criança reconhece, e no qual ela baseará suas relações, são as pessoas que se encontram mais próximas a ela, como o pai, a mãe, ou algum responsável, e as demais pessoas são o segundo grupo de pessoas que serão seu referencial.

---

[2] O uso da palavra imitação, nesse caso, aplica-se a toda atividade que a criança não realiza sozinha, e sim com a colaboração de outros adultos ou de outras crianças. P. 268

[3]Traduzido do termo original em espanhol “actividad rectora”. Em português encontramos as traduções como “atividade principal” ou “atividade dominante”, optamos para uso a primeira expressão.

Para Leontiev, nos estágios do desenvolvimento, a criança na infância pré-escolar, tem nos brinquedos a sua atividade principal, é nessa fase que não há compromisso com a produtividade dos seus atos, que ela reproduz situações, a partir da imitação. Quando, por exemplo, a criança imita o adulto que dirige o carro, o outro que é médico, ela procura integrar uma relação com o mundo que está diretamente relacionado a ela, e ao mesmo tempo o mundo mais amplo.

A presença da criança na escola fará com que ela comece a se sentir importante diante dos deveres que tem que realizar e as tarefas que precisam ser executadas. Além dos deveres com os pais, agora ela tem os deveres com os professores, e ao mesmo tempo os deveres com a sociedade, "para o aluno adolescente, esta transição está associada com uma inclusão nas formas de vida social acessíveis a ele" (LEONTIEV, 2010, p. 62). Ou seja, o envolvimento em certos encargos sociais, a participação em jogos, e até mesmo o lugar que a criança ocupa na vida diária dos adultos que a cerca, vão sendo redesenhados à medida que novas formas de consciência e desenvolvimento ocorrem na vida da criança.

Conforme a autora Facci (2004, p.66), Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade. De acordo com Davidov,

> O conceito filosófico-pedagógico de «atividade» significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. A forma original desta transformação é o trabalho. Todos os tipos de atividade material e espiritual do homem – são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal – a transformação criativa da realidade, e ao final também do próprio homem... Uma particularidade importante da atividade consiste em que ela tem sempre um caráter de objeto evidente ou não evidente, todos os seus componentes têm um ou outro conteúdo de objeto, e ela própria está obrigatoriamente dirigida para a edificação criativa de um produto material ou espiritual determinado (DAVIDOV, 1999, P.1).

A medida que a criança se desenvolve ocorre a reorganização dos sistemas de relações, e suas obrigações passam a ser não apenas com o círculo mais estreito de suas relações, mas também com outros grupos. Ocorre a reestruturação das relações vitais básicas e as responsabilidades delegadas pelos adultos, e o lugar da sua atividade na vida adulta é modificada, por exemplo, o espaço para a realização da tarefa em casa – o estudo. Na transição para a adolescência, ocorre a inclusão nas formas de vida acessíveis a ela, e, até mesmo o despertar de novos interesses como o filho que se destaca na sua cooperação familiar. Assim, "o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida – em outras palavras: o desenvolvimento da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna" (LEONTIEV, 2010, p.63)

A partir da atividade a criança entra em ação e desenvolve sua psique e consciência, e cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explicita entre a criança e a realidade naquele estágio e por um tipo preciso de atividade dominante. Para Leontiev, a "*atividade principal* é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento" (idem, ibid., p. 65).

Para Leontiev, as crises das idades indicam uma mudança resultante dessa transição de um estágio a outro, e elas nascem junto a uma necessidade interior nova, e é marcada pelas mudanças de comportamento que surge junto a um novo estágio de desenvolvimento.

> Na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. (LEONTIEV, 2010, p. 67).

Durante o desenvolvimento humano o sujeito está na presença de atividades específicas em cada estágio, correspondendo cada uma delas a um determinado tipo de necessidade. A atividade humana tem sua estrutura: a *necessidade* é a primeira condição interna para a realização da atividade, sem a necessidade a atividade não se realiza. “No entanto, a coisa mais importante que distingue uma atividade da outra é o objeto da atividade. É o *objeto* da atividade que lhe confere determinada direção” (LEONTIEV, 1983, p.62, tradução nossa)

Consequentemente, a terceira condição para que se poder entrar em atividade é o *motivo*, a atividade não pode existir sem existir o motivo, porque o motivo é a força que rompe a inércia e faz o ser humano entrar em atividade. Dessa forma, o sentimento impulsionador do motivo nasce de uma necessidade, que deve estar diretamente relacionada com o período de desenvolvimento humano inerente às idades do desenvolvimento. Sob esse aspecto, tanto para a fase da criança, quanto de adolescente e quanto ao adulto, a necessidade é como uma mola propulsora, que associada ao motivo, movimenta e conduz a pessoa à *ação*, pois, só é possível concretizar a necessidade com a ação, toda atividade precisa de ação.

Para Leontiev, as ações, são processos subordinados à um fim consciente. Assim, “Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte... O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido” (LEONTIEV, 2010, p. 69). Mensuramos sob esse aspecto, conforme citado por Leontiev, a diferença entre o aluno que estuda com o objetivo de passar em um determinado exame: o motivo da ação do estudante é passar no exame, nesse caso a leitura se torna a ação. Desse modo, assimilar o conhecimento do livro não é para esse aluno o motivo de sua ação. Para o autor, as formas de realização das ações são chamadas de *operações.*

> Os termos “ação” e “operação” muitas vezes não são diferentes. No entanto, no contexto da análise psicológica da atividade, a sua clara distinção é absolutamente essencial. As ações, como dizem, são correlacionadas com os objetivos; as operações com as condições. Digamos que o objetivo de uma determinada ação permanece sendo o mesmo, no entanto, as condições diante das quais se apresenta a ação, variam, então, diversificará precisamente, só o aspecto operacional da ação. (LEONTIEV, 1983, p. 65)

Compreendemos que a operação se faz necessária para a concretização da ações, e a operação existe numa relação de dependência das condições. Ou seja, mesmo que a criança deseje realizar uma ação, através de uma operação, para a qual as condições ainda não sejam favoráveis, em função do seu desenvolvimento atual, a mesma não se realizará.

A mudança do tipo de atividade principal se dá por meio da transição da criança de um estágio para o outro em seu desenvolvimento correspondente a sua necessidade interior, o que demonstra que há uma relação particular entre atividade e ação. As mudanças da atividade principal surgem, e atestam a transição de um estágio para outro, e novas potencialidades vão sendo demonstradas pelas crianças, caracterizando o desenvolvimento da sua psique. As transições mostram que lugar a criança ocupa no mundo das relações humanas, e essa posição de ocupação também vai se alterando, à medida que a criança se desenvolve.

Conforme podemos observar na teoria de Leontiev, a atividade é dirigida por um motivo, as ações são orientadas para conseguir determinado objetivo e as operações são reguladas pelas condições que favoreçam ou não a sua realização. Não é possível que um aluno de primeiro ano consiga realizar operações matemáticas complexas, inerentes aos alunos do quinto ano, por exemplo. Os alunos de primeiro ano estão realizando operações matemáticas básicas e os outros alunos já realizam operações complexas, nesse caso as condições são extremamente importantes para favorecer o sucesso da operação. Cabe ao professor perceber o nível de conhecimento do aluno, para auxiliá-lo no seu desenvolvimento, muito embora, a condução das atividades do professor esteja associada as práticas pedagógicas e ao currículo, o que pode se tornar um fator limitante às suas possibilidades diante de determinadas operações.

Elkonin (1987) desenvolve as etapas de periodização do desenvolvimento humano à partir de três fases distintas, determinadas pelas atividades interativas inerentes a cada fase, as quais levam os seres humanos a entrar em atividade. Os três períodos de desenvolvimento estudados pelo autor são a primeira infância, que podemos chamar de a fase de “bebê”, a infância, e a adolescência. Para determinar as características objetivas e os conteúdos que orientam a atividade, inerentes a cada uma das fases anteriormente citadas, é possível isolar essas características em dois grandes grupos, conforme descreve Elkonin (1987, p. 121, tradução nossa)

> No primeiro entram as atividades que tem lugar a orientação predominante nos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas de relações entre as pessoas. São as atividades desenvolvidas no sistema «criança-adulto social»... E o segundo grupo está constituído pelas atividades em que tem lugar a assimilação dos procedimentos, socialmente elaborados, da ação com os objetos e dos modelos que destacam uns e outros aspectos deles. Se trata das atividades no sistema «criança-objeto social».

Percebemos assim que o desenvolvimento para o primeiro grupo está relacionado com a comunicação emocional direta e o jogo, de forma que o sujeito entre em atividade, sob uma perspectiva associada à esfera motivacional e das necessidades, de maneira preponderante. E mesmo que os momentos de desenvolvimento sejam diferentes, seja na fase de criança ou de adolescente, o sentimento que move essas atividades são o mesmo.

No segundo grupo, compreendemos que a atividade manipulatória, à partir da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, da ação da criança com os objetos, produz uma orientação mais profunda da criança com o mundo e com a formação de suas forças intelectuais. Como resultado da ação ou da interação da criança ou do adolescente com esses objetos, ocorre a formação das forças intelectuais cognitivas do indivíduo.

Ocorre ainda que o desenvolvimento dessas etapas não é determinístico, ou seja, mesmo quando ocorre o desenvolvimento da atividade principal, não significa que outras atividades de desenvolvimento não estejam ocorrendo em outras direções. Conforme Elkonin (1987, p.122) “(...) a vida da criança em cada período é multifacetada, e as atividades, por meio do qual é feito, são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança para a realidade”. Assim, essas relações das crianças com as diferentes atividades e a mudança das atividades, faz com que essa realidade se torne mais rica.

Segundo Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo. Para o autor, as transições das idades ocorrem quando da fase da primeira infância para a idade pré-escolar, conhecida na literatura como “crises dos três anos”, e em segundo lugar, a passagem da idade escolar para a adolescência, que na literatura se denomina “crise da maturidade sexual”.

O jogo ou a brincadeira, propiciam para as crianças um papel importante no seu desenvolvimento, tanto para a interação com os brinquedos e os objetos, e também para a reprodução das ações dos adultos com esses objetos. Assim, conforme Davidov e Márkowa, a assimilação é um processo de reprodução pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos com a realidade circundante, dos tipos de relação para com eles e o processo de conversão destes padrões, socialmente elaborados, em formas de subjetividade individual (1987, p. 231, tradução nossa).

Uma atuação importante para o professor, é propiciar as crianças os momentos adequados para os jogos e as brincadeiras, quando à partir da interação, elas podem relacionar e reproduzir situações reais, que contribuem para os processos de ensino-aprendizagem. Da mesma forma a atividade de estudo: deve-se enfatizar, que a atividade de estudo e a meta de estudo a ela correspondente estão ligadas antes de tudo com a transformação do material, quando para além de suas particularidades multifacetadas exteriores se pode descobrir, afixar e estudar a base essencial ou interior e deste modo compreender todas as manifestações exteriores desse material.

Conclusões

A Teoria Histórico-cultural e a Teoria da Atividade oferecem um grande arcabouço teórico e prático, de modo a auxiliar e oferecer subsídios didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento de crianças, e também de jovens e adultos, visto que, o desenvolvimento humano é possível independentemente da idade. Claro que, consideramos a importância do período da infância para a condução organizada do desenvolvimento das crianças à partir da escola e do meio social.

As transições das crises da idade para Vigotski, demonstram que o desenvolvimento ocorre, sempre que a criança entre em atividade diante de uma nova situação que se apresenta para ela, e assim, novos conceitos são elaborados e acontece o processo do seu desenvolvimento psíquico. O professor deve valer-se ao mesmo tempo da zona de desenvolvimento próxima, para oportunizar para as crianças, a partir da aproximação com alguém com mais conhecimento que ela, a sua participação nas atividades e na manipulação do objetos, parte do processo de ensino-aprendizagem.

Para Leontiev, a criança, por meio da atividade, se relaciona com o mundo e em cada estágio do desenvolvimento dessa atividade, ocorrem mudanças nos processos psíquicos e na personalidade dessa criança. Se a atividade é a mola propulsora que movimenta as pessoas, o professor deve valer-se dela, e principalmente, na atividade de estudo. A partir da atividade de estudo, o professor pode criar sistematicamente na sala de aula as condições que exijam dos alunos a obtenção de conhecimentos sobre o objeto, por meio da experimentação com este, que é, no modo sobre o qual, as crianças se deparam com as tarefas que exigem delas a realização da atividade de estudo.

O jogo e a brincadeira para Elkonin, são ao mesmo tempo uma ferramenta de interação da criança com o mundo a sua volta, ou seja, a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo (ELKONIN, 1998, p. 421 apud FACCI, p. 69).

A aprendizagem é o mecanismo fundamental para o desenvolvimento do sujeito. A partir da aprendizagem, o sujeito se desenvolve, apropria-se da cultura, interage com os objetos e modifica-os de acordo com as suas necessidades, e torna-se sujeito ativo do seu meio. Os novos desafios, as novas relações e as novas convivências sociais propiciados pelo ambiente escolar, despertam na criança novos interesses e sua relação com o mundo se transforma a partir de novas atividades.

Podemos concluir, conforme a perspectiva teórica estudada, que as metodologias de ensino devem ser diversificadas e promover condições para proporcionar o desenvolvimento humano. Percebemos a necessidade da formação docente, com o conjunto complexo que envolve os saberes da docência, que abrangem o currículo, a disciplina, a ação pedagógica, a ciência da educação, entre outros. Ocorre também, a necessidade de formação desse docente, envolvendo aspectos relacionados não apenas à psicologia educacional, como também o conhecimento do desenvolvimento humano, para a percepção da maneira de como acontece o desenvolvimento do aluno e sua relação com o tempo do desenvolvimento.

Referências

DAVIDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. Revista **Escola inicial**. № 7, 1999.

DAVÍDOV, V; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscú: Progreso, 1987, p. 316-337.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia: In: **La Psicologia evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscú: Progreso, 1987, p. 104-124.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento Psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Caderno CEDES**. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril. 2004.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. Tradução Vera Magyar; revisão técnica José Fernando B. Lomônaco. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil In: **VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010, p. 59-83

LEONTIEV, Alexei N. El Problema de la Actividad en la Psicología. In: **Actividad, Conciencia y Personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983, p. 45-74.

LIMA, T. C. S., & MIOTO, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10, n.spe, p. 37-45. 2007. Disponível em: < https://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

NUÑEZ, I. B. A Formação de conceitos científicos na escola e a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev. In: **Vygotsky Leontiev Galperin Formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Líber Livro, 2009, p.62-89

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 27-51.

SALVADOR, A. D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre: Sulina, 1986.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas**. T. IV. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 251-273.

VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: **Obras Escogidas.** T. II. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 181-285.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

ENSINO DE TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS POR MEIO DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS

Carlos Cézar da Siva[1]
Carivaldo Almeida da Silva[2]

[1]Instituto Federal de Goiás – Câmpus Jataí, ccezas@gmail.com
[2]Secretaria Estadual de Educação – MT, profkkcpegd@gmail.com

Agência de financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG)

GT: 06 Didática e Metodologias Especiais

Resumo
A abordagem da Química para o ensino o médio, vem sendo conduzida priorizando o livro didático, a verbalização dos conteúdos e a excessiva aplicação de teorias. Esta realidade requer estratégia metodológica que possa auxiliar os professores neste desafio para o ensino de química. A pesquisa teve como finalidade investigar a contribuição das atividades experimentais como metodologia para o ensino de transformações químicas no ensino médio. Foram realizadas cinco atividades para o 1º ano do ensino médio, para então, produzir uma sequência de ensino a ser utilizada como material pedagógico alternativo, visando contribuir para o ensino das transformações químicas. A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, baseada em três momentos pedagógicos contendo estratégias como roda de conversa, problematização, contextualização e experimentação. A pesquisa teve como participantes, estudantes do 1º ano do ensino médio do turno noturno de um escola pública e a coleta de dados realizada por meio de questionários. A análise dos dados baseou-se nas respostas e no discurso dos participantes. Os resultados indicaram que a estratégia metodológica evidenciou a influência na aprendizagem de transformações químicas e propiciou a motivação e a interação entre os participantes.

Palavras-chave – Ensino de química. Transformações. Experimentação

TEACHING OF CHEMICAL TRANSFORMATIONS BY EXPERIMENTAL ACTIVITIES

Abstract
The approach of Chemistry to teaching the medium, has been conducted prioritizing the textbook, the verbalization of the contents and the excessive application of theories. This reality requires methodological strategy that can assist teachers in this challenge for teaching chemistry. The research aimed to investigate the contribution of experimental activities as a methodology for teaching chemical transformations in high school. Five activities were carried out for the first year of high school, to then produce a teaching sequence to be used as alternative pedagogical material, aiming to contribute to the teaching of chemical transformations. The research was developed in a qualitative perspective, based on three pedagogical moments containing strategies such as discussion wheel, problematization, contextualization and experimentation. The research had as participants, students of the 1st year of high school of the night shift of a public school and the data collection performed through questionnaires. Data analysis was based on participants responses and discourse. The results indicated that the methodological strategy evidenced the influence on the learning of chemical transformations and provided motivation and interaction among the participants.

Keywords – Chemistry teaching. Transformations. Experimentation

Introdução

O Ensino de Química, por suas próprias características envolve as propriedades das substâncias, modelos e fenômenos que só são perceptíveis utilizando mais de um de nossos sentidos. Por isso, a necessidade de se adotar metodologias que favoreçam a compreensão dos conteúdos de modo a proporcionar a exploração dos sentidos da visão, tato e olfato, como diferencial da aula convencional que explora apenas a audição. Nessa abordagem, as atividades experimentais têm sido reconhecidas por estudiosos e recomendadas pelas legislações educacionais como uma metodologia facilitadora no ensino de química.

O ensino de química precisa possibilitar aos alunos a compreensão das transformações químicas e favorecer uma aprendizagem significativa, superando a etapa limitada à memorização, buscando relacionar a teoria ao contexto da sociedade e ao cotidiano do aluno (BRASIL, 2012).

Segundo Freire (1997), as atividades experimentais possibilitam vários benefícios na aprendizagem dos alunos, e que para assimilar os conteúdos teóricos é necessário experimentá-los.

Nesta perspectiva, Giordan (1999), afirma que os alunos costumam atribuir à experimentação um caráter motivador, lúdico, essencialmente vinculado aos sentidos e que é comum ouvir de professores a afirmativa de que a experimentação aumenta a capacidade de aprendizado, pois funciona como meio de envolver o aluno nos temas em pauta.

Com base nesta abordagem, Silva e Zanon (2000) afirmam que a realização da atividade experimental é essencial para construção do conhecimento científico, o qual é indispensável para uma aprendizagem de qualidade.

Segundo SILVA, MACHADO e TUNES (2011), a atividade experimental-investigativa abordando o conteúdo de Química, possibilita: a interatividade dos estudantes entre si e entre aluno-professor; a relação com o cotidiano e a contribuição na aprendizagem dos conteúdos.

De acordo com o Plano Nacional do Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2014), a experimentação contribui para desenvolver os conhecimentos técnicos sobre a investigação científica e a resolução de problemas:

> A experimentação pode auxiliar para que o aluno possa adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos e conceituais. Isto porque as explicações para os fenômenos concretamente observados em um experimento didático exigem o uso e o trabalho com os conceitos científicos, geralmente de caráter abstrato. A aprendizagem sobre a natureza das ciências é favorecida uma vez que a atividade experimental proporciona o entendimento dos métodos e procedimentos das ciências. Já o fazer ciência, proporcionado por uma atividade experimental bem planejada, contribui para desenvolver os conhecimentos técnicos sobre a investigação científica e a resolução de problemas, ou seja, permite o aprendizado dos procedimentos científicos (BRASIL, 2014, p. 38).

A experimentação é um dos principais alicerces que sustentam a complexa rede conceitual que estrutura o ensino de química. Ela não é a única, uma vez que se encontra entrelaçada com outros, como o construído pela história da química e o construído pelo contexto sociocultural de que o estudante faz parte. (LISBOA, 2015).

Formulação do problema

As dificuldades enfrentadas no ensino de química culminaram com esta pesquisa onde verificou-se a contribuição das atividades experimentais para o ensino dos conteúdos de transformações químicas propostas para o 1º ano do Ensino Médio. Assim, a pesquisa se propôs a responder a seguinte hipótese: A estratégia de ensino envolvendo a experiemtação possibilita aos alunos a reflexão e compreensão do tema “transformações químicas”?

A fim de planejar e executar o estudo foi estabelecido o seguinte objetivo geral: Verificar a contribuição das atividades experimentais como metodologia para o ensino das transformações químicas no 1º ano do Ensino Médio. E em decorrência deste, os seguintes objetivos específicos: Desenvolver uma sequência de ensino contextualizando a experimentação para o ensino de transformações químicas no Ensino Médio, estudar as evidências de transformações químicas e verificar a contribuição da sequência de ensino para o estudo dos conceitos químicos abordados nas transformações químicas.

Metodologia

Os experimentos da pesquisa desenvolvidos no laboratório de ciências, foram elaborados a partir das hipóteses iniciais e do diagnóstico prévio aplicado aos estudantes, bem como a todos os professores de Química da unidade escolar. Este levantamento foi realizado no primeiro encontro e teve como objetivo diagnosticar a perspectiva dos alunos referente ao tema proposto, relacionado aos conceitos químicos e ao cotidiano escolar. A partir da caracterização da turma, foram desenvolvidas atividades que se basearam nas seguintes metodologias: aulas expositivas-dialogadas com uso de tecnologias (projetor multimídia, computador, internet), vídeo aula, laboratório de informática e atividades experimentais realizadas pelos alunos no laboratório de Ensino de Química.

Os experimentos desenvolvidos no laboratório de ciências, foram elaborados a partir das hipóteses iniciais e do diagnóstico prévio aplicado aos estudantes, bem como a todos os professores de Química da unidade escolar. Este levantamento foi realizado no primeiro encontro e teve como objetivo diagnosticar a perspectiva dos alunos referente ao tema proposto, relacionado aos conceitos químicos e ao cotidiano escolar. A partir da caracterização da turma, foram desenvolvidas atividades que se basearam nas seguintes metodologias: aulas expositivas-dialogadas com uso de tecnologias (projetor multimídia, computador, internet), vídeo aula, laboratório de informática e atividades experimentais realizadas pelos alunos no laboratório de Ensino de Química.

Para a realização desta pesquisa foi necessário explorar as características de um método que possibilitasse o desenvolvimento do trabalho de forma a assegurar a contextualização e a relação das atividades propostas ao cotidiano do aluno e da comunidade escolar, mantendo o pesquisador como mediador e principal responsável pela condução da atividade e a valorização de cada passo realizado no processo e, um diálogo permanente na construção do conhecimento, Triviños (2009); Lüdke e André (1986).

Nessa perspectiva a modalidade de pesquisa priorizou a subjetividade dos sujeitos da investigação, por meio da análise dos dados verificados na aplicação da pesquisa, onde o pesquisador exerce influência na obtenção e análise dos resultados de acordo com aquilo que acredita e os valores que defende.

Os procedimentos foram desenvolvidos, considerando o ensino-aprendizagem como um fenômeno processual subdividido em três momentos pedagógicos e realizado em cinco etapas:

- Etapa 1 – Esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa, sua finalidade, compromissos de todos os envolvidos e a importância da participação; diagnóstico prévio com os professores de Química e os estudantes do 1º Ano ‘B’, noturno;
- Etapa 2 – Problematização do tema Transformações Químicas e Atividades Experimentais, contextualizando teoria e o cotidiano do aluno;
- Etapa 3 – Laboratório de informática, acesso à links previamente selecionados, com vistas a identificar os fatores que evidenciam a ocorrência de Transformações Químicas e reconhecer a linguagem técnico-científica, utilizada nos trabalhos investigativos.
- Etapa 4 – Laboratório de Ciências, desenvolvimento de cinco atividades experimentais com os participantes, intercaladas às respostas das questões presentes nos roteiros de aplicação, em grupos e ao final, respondendo o questionário de validação da pesquisa, individual;
- Etapa 5 – Análise dos resultados por meio das respostas do diagnóstico prévio; das questões do roteiro de atividades e sobre tudo, do diagnóstico final do conteúdo trabalhado, incluindo a abordagem metodológica utilizada, a contribuição das tecnologias da informação e comunicação.

Os sujeitos desta pesquisa foram 12 (doze) estudantes do primeiro ano do Ensino Médio Regular, do período noturno, com faixa etária entre 17 e 20 anos, entre eles um aluno surdo. No dia em que a pesquisa foi desenvolvida, a instituição cedeu todas as instalações necessárias e todos os horários às aulas do 1º ano ‘B’, sendo acompanhada pela interprete de Libras.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários investigativos prévios, anotações dos alunos em roteiros das atividades experimentais e um questionário final para verificação da aprendizagem e validação da metodologia aplicada (SEVERINO, 2007).

Os participantes da pesquisa registraram, suas observações nos aparelhos de telefone celular, fotografaram e filmaram as atividades experimentais; acessaram os links indicados, realizaram outras pesquisas referentes a conceitos químicos; compartilharam registros nas redes sociais consolidando a interação dos alunos com a sequência de ensino proposta.

A análise de dados foi realizada baseando-se nas respostas dos professores e dos estudantes nos diagnósticos prévios impressos; as respostas apresentadas pelos grupos, nos roteiros de realização das atividades e os questionários finais de validação da pesquisa abordando conteúdos, metodologia (BARDIN, 2011). Neste momento ambém foram analisados os registros de imagens em vídeos e fotografias gerados durante as atividades no laboratório de informática e na realização da pesquisa no laboratório de Química, a fim de se obter informações sobre a percepção dos participantes a respeito da utilização da tecnologia de informação e comunicação no ensino das transformações químicas. A sequência de ensino foi organizada de acordo com a metodologia baseada em três momentos pedagógicos (DELIZOICOV, 2011).

A etapa de Problematização Inicial foi onde apresentou-se os objetivos da pesquisa, a forma de participação seria voluntária, ou seja, que as atividades desenvolvidas não seriam obrigatórias ou remuneradas. Além de tomar conhecimento e assinar termo conhecimento livre e esclarecido, esclareceu-se que a não participação não implicaria em qualquer prejuízo aos participantes cujos nomes não seriam divulgados e que na discussão dos resultados seriam usados outras formas impessoais na descrição das respostas. Disponibilizou-se um questionário prévio a fim de diagnosticar a relação do tema proposto às atividade e as respostas obtidas no diagnóstico foram consideradas, para a elaboração das atividades de validação da pesquisa.

Na etapa de Organização do Conhecimento**,** disponibilizou-se sete *links* direcionados ao conteúdo de transformações químicas com a finalidade de colocar o participante em contato com conceitos, tais como reações químicas e fenômenos físicos; reagentes e produtos e evidências de reações químicas .

A etapa de Aplicação do conhecimento se deu no laboratório de Química foram desenvolvidas cinco atividades experimentais de caráter investigativo (POZO, 1998). Com o objetivo de envolver os participantes da pesquisa num ambiente de investigação e promover a construção do conhecimento em Química, foram desenvolvidas cinco atividades experimentais.

Na realização das atividades experimentais, os participantes foram organizados em cinco grupos e fornecido a eles um roteiro de atividades experimentais impresso estruturado em introdução, materiais necessários, desenvolvimento experimental e questões relativas a cada um, visando detectar as observações macroscópicas das evidências de reações químicas e explicações sobre os experimentos envolvendo os conceitos químicos pertinentes, bem como espaço para os participantes anotarem suas observações.

Resultados e discussão

Nas etapas como diagnósticos prévios, procedimentos experimentais e questionário final foram estabelecidos critérios que serviram de aporte para a análise e discussão dos resultados. Os resultados foram organizados em três tipos de quadro, sendo o primeiro para questões de múltipla escolha com apenas uma possibilidade de resposta, o segundo para questões dissertativas com anotações abertas e o último para análise das afirmativas que apresentavam as alternativas com as opções verdadeira (V) ou falsa (F).

Para manter a privacidade dos participantes da pesquisa, utilizou-se a codificação dos sujeitos a partir de nomes de substâncias ou de elementos químicos de maneira aleatória.

Para efeito de constatação da interatividade entre os alunos e da facilidade no registro das observações, foram analisados vídeos e fotos registrados durante a realização da pesquisa com os alunos nos laboratórios de informática e de ciências, a fim de se obter informações sobre a percepção dos mesmos a respeito da utilização das tecnologias no ensino de química.

A realidade, os obstáculos e as perspectivas dos professores sobre a aplicação das atividades experimentais como metodologia facilitadora da aprendizagem estão reunidos no Quadro 1(anexo 1).

Em relação ao material impresso e existente na unidade escolar referente às práticas experimentais, dois dos quatro professores entrevistados responderam que o material existente na unidade escolar é insuficiente e os outros dois responderam que são apenas os roteiros presentes no livro didático. Nenhum afirmou a existência de material adequado na escola, reforçando a necessidade de elaboração de um material para ensino de química envolvendo as atividades experimentais. No que diz respeito à frequência de realização de experimentos no ensino de química na escola, todos os professores apontaram uma periodicidade bimestral.

Sobre as dificuldades na realização de experimentos no Ensino de Química, três dos quatro entrevistados responderam falta de tempo e apenas um mencionou a falta de material literário específico. Assim, presumimos que a falta de tempo se deva exatamente à necessidade de selecionar e testar materiais encontrados sem as devidas fundamentações, o que dificulta as etapas de elaboração e preparação de uma atividade experimental (LISBOA, 2015).

Sobre as concepções relativas às atividades experimentais, cem por cento (100%) dos professores entrevistados afirmam ser um recurso didático facilitador da aprendizagem.

No item elaboração de um material específico para a prática experimental no ensino de Química, cem por cento (100%) dos entrevistados reafirmaram como algo que pode melhorar a prática pedagógica, causando impacto positivo no ensino e na aprendizagem.

Nesta fase da pesquisa, observou-se a motivação dos professores a respeito da temática e certa margem de frustação por não realizar com mais frequência as práticas experimentais. Notou-se ainda, a necessidade de apoio pedagógico, formação continuada de professores e maior acessibilidade no acesso aos materiais elementares às práticas experimentais como roteiros que auxiliem na seleção e na preparação de reagentes (GONÇALVES e GALIAZZI, 2004).

Na etapa da análise dos resultados do diagnóstico prévio com alunos, visando subsidiar os roteiros de atividades e o promover a qualificação do questionário final, os participantes da pesquisa foram questionados sobre a presença e a qualidade das atividades de experimentação, sugeridas no

livro didático adotado na unidade escolar, as perspectivas do aluno quanto a um material produzido, pensado e direcionado para a prática experimental e a utilização das tecnologias de informação e comunicação como mediadoras no ensino de química. Os resultados deste questionário se encontram apresentados no Quadro 2 (anexo 2).

Na aplicação do diagnóstico prévio com os alunos, foi verificada a concentração de respostas que possibilitam entender que o grupo pesquisado vislumbra uma maior inserção das atividades experimentais no cotidiano de sala de aula. Questionados sobre a periodicidade em que estas atividades são utilizadas no cotidiano, dezessete por cento (17%) responderam que nunca acontecem e oitenta e três por cento (83%), que raramente acontecem, ou seja, semestralmente.

A análise das respostas para as atividades experimentais propostas no livro didático do 1º ano (Química Geral, Marta Reis), aponta para a necessidade de uma reflexão por parte dos professores, visto que quarenta e dois por cento (42%) dos participantes afirmam que o material didático não é suficiente, porém, cinquenta e oito por cento (58%), afirmam que o material presente no livro didático é suficiente, de acordo com diagnóstico aplicado.

Sobre a produção de uma sequência de ensino exclusiva para a prática experimental, noventa e dois por cento (92%), dos professores entrevistados, afirmam que motivaria professores e alunos à realização da prática experimental (GALIAZZI, 2007). Na perspectiva da proposta da utilização de tecnologias de informação e comunicação como computador e telefone celular no ensino de Química, trinta e três por cento (33%), responderam que teria pouca influência na aprendizagem e sessenta e sete por cento (67%), responderam que estas tecnologias funcionam como uma metodologia motivadora e facilitadora da aprendizagem.

Na análise deste diagnóstico verificou-se o reconhecimento das atividades experimentais como motivadoras e facilitadoras da aprendizagem, bem como positiva a elaboração de material didático exclusivo para a realização destas atividades e também a utilização das TIC como instrumento mediador da aprendizagem possibilitando o acesso, registro e compartilhamento dos conhecimentos.

Sobre a produção de uma sequência de ensino exclusiva para a prática experimental, noventa e dois por cento (92%), dos professores entrevistados, afirmam que motivaria professores e alunos à realização da prática experimental (GALIAZZI, 2007).

Na perspectiva da proposta da utilização de tecnologias de informação e comunicação como computador e telefone celular no ensino de Química, trinta e três por cento (33%), responderam que teria pouca influência na aprendizagem e sessenta e sete por cento (67%), responderam que estas tecnologias funcionam como uma metodologia motivadora e facilitadora da aprendizagem.

Na análise deste diagnóstico verificou-se o reconhecimento das atividades experimentais como motivadoras e facilitadoras da aprendizagem, bem como positiva a elaboração de material didático exclusivo para a realização destas atividades e também a utilização das TIC como instrumento mediador da aprendizagem possibilitando o acesso, registro e compartilhamento dos conhecimentos.

A análise dos resultados do roteiro de acompanhamento das atividades valorizou a interatividade entre os pesquisados, pesquisador, técnicos, intérprete, professores e a aplicação das ferramentas tecnológicas no acesso às informações dos conceitos químicos e os registros

realizados pelo pesquisador e pesquisados durante o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, observou–se as características macroscópicas das substâncias e as evidencias da ocorrência de transformações químicas tais como: liberação de gás, variação de temperatura, formação de precipitado, mudança da coloração e emissão de luz.

Como se tratava de um questionário aberto para anotação das percepções dos participantes, onde as observações são predominantemente subjetivas e realizadas em grupos, três duplas e dois trios, optou-se por um quadro de respostas compilando todas as anotações observando a comparação entre respostas recolhidas e esperadas, bem como, registros fotográficos para demonstrar a interatividade durante o processo.

Nesta etapa as anotações são transcritas e editadas para uma análise mais detalhada do nível de percepção e de conhecimento dos pesquisados, o domínio das tecnologias e a interatividade entre todos os atores neste cenário.

Para cada atividade experimental foi solicitado aos grupos, anotar as características de reagentes e produtos; evidências de transformações químicas e como identificaram as novas substâncias formadas. Além disso, as atividades 5 (cinco) e 6 (seis) foram voltadas para o fenômeno da conservação da massa, e questão número (vinte e três) sobre a presença da fenolftaleína em ácido e/ou base, como indicador, totalizando 23 (vinte e três) anotações por cada grupo, as quais são apresentadas em sua totalidade no apêndice D, reservado para esta finalidade, sendo apresentadas aqui, apenas a compilação das respostas do experimento número 3 (três), tendo em vista que os questionamentos são repetidos nos cinco experimento o que permite a compilação por amostragem discutindo as respostas do experimento três, como: características inicial do sistema, características final do sistema, evidencia de transformações químicas e novas substâncias formadas, são apresentadas no Quadro 3 (anexo 3).

De maneira geral, as anotações do roteiro de atividades demonstraram a assimilação dos conteúdos, correspondendo às expectativas de mais de 80% de respostas corretas, demonstrando, assim, mediação da aprendizagem por meio das TIC e a contribuição das atividades experimentais como material concreto. Foi estabelecido um diálogo entre teoria e o cotidiano do aluno, entretanto destaca-se, alguns erros de ortografia e gramática, próprios da faixa etária e do nível de escolaridade dos participantes de pesquisa. No entanto, nos itens correspondentes as características de reagentes e de produtos, todos os grupos tiveram aproximadamente 100% de acertos, respondendo com termos que enfocam aspectos como a coloração, o estados físicos das substâncias presentes, liberação de gás, bem como a formação de precipitado.

Nas observações de evidências da ocorrência de uma transformação química, todos os grupos citaram a mudança de coloração, liberação de gás, emissão de luz branca, formação de precipitado e oscilação de temperatura. Isto demonstra que os participantes apresentaram conhecimento a respeito do tema.

Em todas as cinco atividades realizadas, foi questionado como poderiam identificar novas substâncias que foram formadas, obtendo uma grande concentração de respostas apontando para a produção de cinzas, mudanças de estados físicos, a liberação de gases, formação de precipitado e ainda as mudanças de coloração.

Duas questões referentes a reação entre o ácido nítrico e o ferro buscaram avaliar a percepção do aluno em torno da Lei da Conservação da Massa de Lavoisier, tema relacionado as transformações que ocorrem com a liberação de gás e por este motivo contemplado nesta pesquisa. Solicitou-se uma análise da variação das massas inicial e final, quando em sistemas abertos e fechados, respectivamente. A maioria respondeu que em sistema aberto, a massa final seria menor que massa inicial tendo em vista a liberação de gás para o meio ambiente, e caso fosse em sistema fechado, suas respostas não seriam as mesmas, pois não haveria a perda de matéria.

Nesta etapa foi observada a interatividade dos alunos entre si, a participação dos mesmos na realização dos experimentos, o interesse pelos registros das atividades e pela assimilação dos conceitos científicos, reafirmando a importância das atividades experimentais realizadas, na escolarização do aluno.

Para a análise do questionário final, realizado de forma individual num universo de doze (12) participantes, destaca-se a subdivisão do questionário em aprendizagem do conteúdo (questões 1 e 2), metodologia experimental (questões 3 e 4), aplicação das TIC como facilitadoras da aprendizagem (questão 5) e a eficiência das atividades experimentais no ensino e aprendizagem do aluno surdo (questão 6).

A análise das atividades 1 e 2, relacionadas ao conteúdo de transformações químicas, mas com níveis de complexidade distintas são apresentadas no Quadro 4 (anexo 4).

Na primeira questão, considerada menos complexa, obteve-se oito respostas corretas, representando (67%) e quatro parcialmente corretas representando (33%). Contudo, avalia-se como positivo os resultados obtidos nesta questão, visto que apenas dois dos participantes enxergaram o deslocamento de um corpo como sendo uma transformação química e dois que afirmaram, ser o surgimento da ferrugem, um fenômeno físico.

Nesse sentido, percebeu-se a evolução proporcionada pela realização das atividades experimentais possibilitando ao estudante a clareza na diferenciação dos fenômenos físicos em relação às reações químicas,

Já na segunda questão, com grau de complexidade mais elevado, observou-se apenas duas respostas corretas (17%) e dez parcialmente corretas (83%). Entretanto, as parcialmente corretas correspondendo entre (60 e 80%), o que corresponde entre 3 e 4 acertos em uma atividade com cinco itens para ser avaliado. Este resultado representa uma avaliação positiva da aplicação das atividades experimentais para o ensino das transformações químicas. Embora, detecta-se certa dificuldade em transpor as observações realizadas durante o experimento para uma situação real, nota-se que houve acentuada aprendizagem, mesmo quando as questões apresentadas são diferentes daqueles exemplos apresentados na atividade experimental.

A análise das atividades 3 e 5, relacionadas à utilização das atividades experimentais como metodologia facilitadora da aprendizagem e ao uso das tecnologias como mediadora no ensino, respectivamente, são apresentadas no Quadro 5 (anexo 5).

A terceira e quinta questões, abordando a metodologia experimental, na forma subjetiva, 100% dos participantes responderam de acordo com a resposta esperada, alternativa C (facilitou a aprendizagem).

A quinta questão abordou a visão do aluno sobre entrar em contato com os conteúdos por meio das tecnologias de informação e comunicação e mostrou que onze dos doze entrevistados responderam de acordo com o esperado, representando 92 % do total e apenas um dos entrevistados, não reconheceu a metodologia como colaboradora da aprendizagem, o que representou 8 %. A análise das atividades 4 e 6, relacionadas à metodologia por meio de atividades experimentais para aouvintes e surdos, são apresentadas no Quadro 6 (anexo 6).

A sexta questão abordando a inclusão de aluno surdo solicita uma análise da influência das atividades experimentais para estudantes portadores de necessidade específica, abordando a interação entre colegas de sala e a compreensão dos conteúdos. Neste item, dez pesquisados avaliaram como positiva tanto na aprendizagem quanto na participação e interação, representando noventa e dois por cento (92%) dos pesquisados. Apenas um aluno respondeu de maneira desconexa e sem sentido, significando, oito por cento (8 %).

Nesta atividade o aluno 'Enxofre' respondeu na primeira pessoa, - "Aprendo e facilita a aprendizagem e participação da aula", o que permitiu ao pesquisador deduzir que se trata do aluno surdo, presente entre os participantes da pesquisa. Uma avaliação que não foi prevista no diagnóstico prévio, mas, que floresceu no decorrer do processo, foi o relatório da interprete de LIBRAS, analisando a influência das atividades experimentais como facilitadora da aprendizagem para estudantes surdos abordando a interação entre colegas de sala e a compreensão dos conteúdos.

Segundo, Kotaki e Lacerda (2013) o interprete exerce um papel importante no acesso aos conteúdos escolares:

> O intérprete de língua de sinais é uma figura importante para que os alunos surdos, usuários da Libras, tenham acesso não apenas aos conteúdos escolares, como também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar. Sua função é de viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais em um processo ativo, dinâmico e dialético (KOTAKI e LACERDA, 2013, p. 206).

Segue na íntegra o depoimento da interprete que acompanhou o aluno surdo no desenvolvimento das atividades: "Foi possível observar que o aluno, surdo, durante o desenvolvimento da aula com experiência Química e ministrada no laboratório de ciências da escola, onde alguns mecanismos de acesso ao conhecimento foram construídos como experiência visual, estava sempre atento à aula e sempre que lhe era conveniente fazia pergunta à interprete. Foi observado que gerou motivação e o consequente envolvimento. A aula ultrapassou os moldes do ensino tradicional de promoção da aprendizagem, proporcionando a interação com os alunos ouvintes".

Conclusões

A sequência de ensino desenvolvida e avaliada nesta pesquisa apresentou-se como uma alternativa metodológica para o ensino do conteúdo de transformações químicas, podendo ser adequada e aplicada tento em laboratório de ciências ou sala de aula, pois foram utilizados reagentes de fácil acesso, sendo que muitos deles estão presentes no cotidiano da comunidade escolar.

A avaliação processual, desde o diagnóstico inicial, a introdução aos conteúdos por meio do laboratório de informática, a interação entre os participantes, as anotações dos roteiros de atividades, as repostas apresentadas no questionário final representou o diferencial, pois foi realizado após a experimentação, no sentido de avaliar o conhecimento do conteúdo, a aceitação da metodologia, a mediação tecnológica e a eficiência no ensino e aprendizagem do aluno portador de necessidades educacionais especializadas, obtendo um resultado aproximado de 90% em todos os quesitos.

O diagnóstico destacou o reconhecimento das atividades experimentais como motivadoras e facilitadoras da aprendizagem, bem como necessária a elaboração de material didático exclusivo para a realização destas atividades e também a utilização de tecnologias como instrumento mediador da aprendizagem possibilitando o acesso, registro e compartilhamento dos conhecimentos.

Os professores evidenciaram boa recepção a respeito da temática, embora apresentaram frustação por não realizar com mais frequência as práticas experimentais. Isto aponta para a necessidade de apoio pedagógico, formação continuada e acesso aos materiais didáticos necessários às práticas experimentais que possam contribuir na seleção e na preparação destas atividades.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução nº 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**: Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: . Acesso em: 5 Jun. 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALIAZZI, M. C, AUTH, M., MORAES, R., MANCUSO, R.: (Org.). **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula**. 1ed. Ijuí: Unijuí, 2007, v. 1, p. 375-390.

GIORDAN, M. **O papel da experimentação no ensino de ciências**. Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação. 2, Valinhos. Atas, 1999.

GONÇALVES, Fábio Peres; GALIAZZI, Maria do Carmo. A natureza das atividades experimentais no ensino de ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de licenciatura. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). *Educação em Ciências*: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. **O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva**: Focalizando sua atuação na segunda etapa do Ensino Fundamental. São Carlos: EdUFSCar, p. 201-218, 2013.

LISBÔA, J. C. F. **QNEsc e a Seção Experimentação no Ensino de Química**. Química Nova na Escola, v. 37, p.198-202, 2015. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc37_especial_2/16-EEQ-100-15.pdf> Acesso em: 20 ago. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A**. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

POZO, J. I. **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, R. R.; MACHADO, L. P. F.; TUNES, E. **Experimentar sem medo de errar**. In: SANTOS, W.L.; MALDANER, O. A.: (Org.). Ensino de Química em foco. p. 231-261, Ijuí (RS): Unijuí, 2010.

SILVA, L. H. A.; ZANON, L. B. **A Experimentação no ensino de Ciências**. In:_____ SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (Orgs.). **Ensino de ciências**: fundamentos e abordagens. Piracicaba: UNIMEP/CAPES, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

Anexo 4

Quadro 4 – Atribuição das respostas do questionário final, sobre conteúdo (Questões 1 e 2).

1 – Na natureza, os materiais passam por constantes transformações, as quais podem ou não originar um outro material. Quando um novo material é formado, com características distintas do original, houve transformação química. Das afirmativas abaixo, marque 'V' para as alternativas que achar verdadeiras e 'F' para as alternativas que achar falsas. Constituem transformações químicas:				
Item	Afirmativa	Resultado		% de acerto
		Verdadeiro	Falso	
	A quebra de um copo.	0	12	100
	A queima de uma vela.	12	0	100
	O deslocamento de um corpo.	2	10	83,3
	O surgimento da ferrugem.	10	2	83,3
2 – Com o passar do tempo, objetos de prata geralmente adquirem manchas escuras que são películas de sulfeto de prata (Ag2S) formadas na reação da prata com compostos que contém enxofre encontrados em vários alimentos. Um dos processos para limpar o objeto escurecido, consiste em colocá-lo em um recipiente de alumínio contendo água, detergente e aquecer até a fervura. O detergente retira a gordura do objeto facilitando a reação do alumínio da panela com o sulfeto de prata, regenerando a prata com seu brilho característico. Sobre o assunto relativo ao texto acima, escreva V para as afirmativas verdadeiras ou F para as afirmativas falsas.				
a)	Nesta situação, a prata ao adquirir manchas escuras sofreu transformação química.	9	3	75
b)	O retorno do brilho característico da prata é uma evidência de transformação química.	12	0	100
c)	Essa reação é semelhante a que ocorre entre o hidróxido de sódio e o sulfato de cobre, (roteiro - III).	6	6	50
d)	A presença do detergente na água diminui o potencial de reação do sistema.	4	8	67
e)	A principal evidencia de transformação química desse sistema é a liberação de calor.	5	7	58

Anexo 5

Quadro 4 – Atribuição das respostas do questionário final, sobre conteúdo (Questões 3 e 5).

3 – Assinale uma alternativa. Para você, uma metodologia, utilizando as atividades experimentais no ensino de Química:			
Item	**Descrição**	**Quantidade**	**%**
a)	Não fez diferença na aprendizagem	0	0
b)	Pouco influenciou na aprendizagem	0	0
c)	Facilitou muito a aprendizagem	12	100
5 – Qual a sua visão a respeito do aluno entrar em contato com os conteúdos através das tecnologias de informação e comunicação (computador e celular), num diálogo entre professor, alunos, conteúdos e tecnologias, antes de serem trabalhados em sala de aula.			
a)	Confunde o aluno	0	0
b)	Não influencia na aprendizagem	1	8
c)	Facilita a aprendizagem e o registro das informações	11	92

Anexo 6

Quadro 6 – Analise dos relatos sobre a experiência com atividades experimentais para alunos ouvintes ou surdos (Questões 4 e 6).

4 – Faça um breve relato de sua experiência com as atividades experimentais, indicando os pontos positivos.	
Aluno	**Relato**
Hidróxido de Sódio	Eu aprendi muito com essas atividades experimentais que vou levar pro futuro, esse conhecimento foi muito útil.
Carbono	As aulas foi boa pois você aprende sobre as reações e também facilita a interação com os colegas.
Hidrogênio	aprendendo novas coisas experimentos etc
Nitrogênio	Foi um bom trabalho porque ensina os alunos a ter uma atividade neno.
Nióbio	Aprendi novas coisas, os experimentos foram muito legal.
Oxigênio	Torna a aula bacana e divertida pelos fatos que fazemos experimentos que químicos fazem.
Cobre	Que podi ver as substância químicas e como se comportão
Prata	Não tínhamos realizado nenhuma dessas atividades experimentais isso foi bom, facilitou na aprendizagem e também como aula diferente.
Magnésio	Nunca tivemos nada parecido com esta aula, adorei, gostei demais
Enxofre	Aprendo formula, mudança química
Ferro	Foi uma experiência muito boa pois aprendemos coisas novas
Sódio	Ajudou muito na aprendizagem facilitou bastante, pois pegamos muitas experiência sobre o processo de química

6 – Faça uma análise da influência das atividades experimentais para estudantes surdos abordando a interação entre colegas de sala e a compreensão dos conteúdos.	
Hidróxido de Sódio	As aulas normais não eram tão eficientes, já os experimentos são mais dinâmicos
Carbono	É bom pois ele faz e tem uma influência com todos os colegas e ele precisa de ajuda em algo, ele sempre terá ótimas companhias
Hidrogênio	Teve sim mudança teve mais participação na aula do que no decorrer do ano.
Nitrogênio	Sim por que um aluno hcecteco em sence bem mais do aluno na sala
Nióbio	Sim, teve mudança todos participaram
Oxigênio	Sim, porque ele pode participar das aulas realizando experimentos que ele não fazia no dia-a-dia
Cobre	Bom ajuda ele na aprendizagem e a interação com os colegas
Prata	Foi melhor acho que ele teve um melhor desempenho na aula pratica dos na sala, teve uma aprendizagem melhor.
Magnésio	Acho que nessa aula pratica ele se saiu melhor que na teoria, participou e ajudou muito.
Enxofre	Aprendo e facilita a aprendizagem e participação da aula
Ferro	Bem é muito importante pois todos nos temos direito de viver experiências e para ele foi otimo.
Sódio	teve uma participação melhor e teve uma aprendizagem melhor

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

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

Renato de Oliveira[1]

[1]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, renatooliveira@iftm.edu.br

GT: 06 Didática e Metodologias especiais

Resumo
As metodologias sala de aula invertida e rotação por estações de aprendizagem são modalidades de ensino híbrido que combinam ensino on-line 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 elaboração do 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 (20-30%) que não acessaram o ambiente virtual. Também observaram a dificuldade de trabalhar em grupo, por parte de alguns estudantes. Todavia, essas metodologias, de ensino híbrido se mostraram efetivas possibilitando momentos de estudo on-line de forma mais autônoma, permitiu melhor aproveitamento do tempo da aula com atividades práticas e foram percebidos melhores resultados na aprendizagem.

Palavras-chave – ensino híbrido. Sala de aula invertida. Rotação por estações de aprendizagem.

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

Abstract
Flipped classroom and rotation by learnig station methodologies 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 (20-30%) who did not access the virtual environment. They also noted the difficulty of working in groups for some students. However, these blended learnig 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. Station-Rotation model

Texto/proposta

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 e 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 ou ensino on-line, 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 on-line (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 TDIC 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, vídeo aulas, 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).

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.

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 aprendizado. 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 smart phone o ambiente virtual, denominado virtual IF ou o Moodle, onde puderam assistir as vídeo-aulas, fazer a leitura prévia de textos e realizar algumas atividades on-line. 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 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 avalição 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.

Os docentes anotaram suas impressões utilizando o Método Cornell de Anotações. Depois, responderam a um questionário pelo Google docs. 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? 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.

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 vídeo-aulas. A internet apresenta uma gama de vídeo-aulas 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 possuírem alguma forma de acesso on-line, pela 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, consequentemente 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.

Durante o rodízio nas estações de aprendizagem, nas atividades em grupo, alguns docentes relataram a dificuldade apresentada por alguns alunos de trabalhar em grupo. 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 irá 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.

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 on-line. 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 possiblidade 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 pois não acessam previamente o material no ambiente virtual, a dificuldade de administrar o tempo durante as estações e a 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 on-line e presencial. Houve a percepção de que a grande maioria dos estudantes realizou o auto estudo e participou 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 Infomat/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.

Ilustrações

Figura 1 – Rotação por estações de aprendizagem.

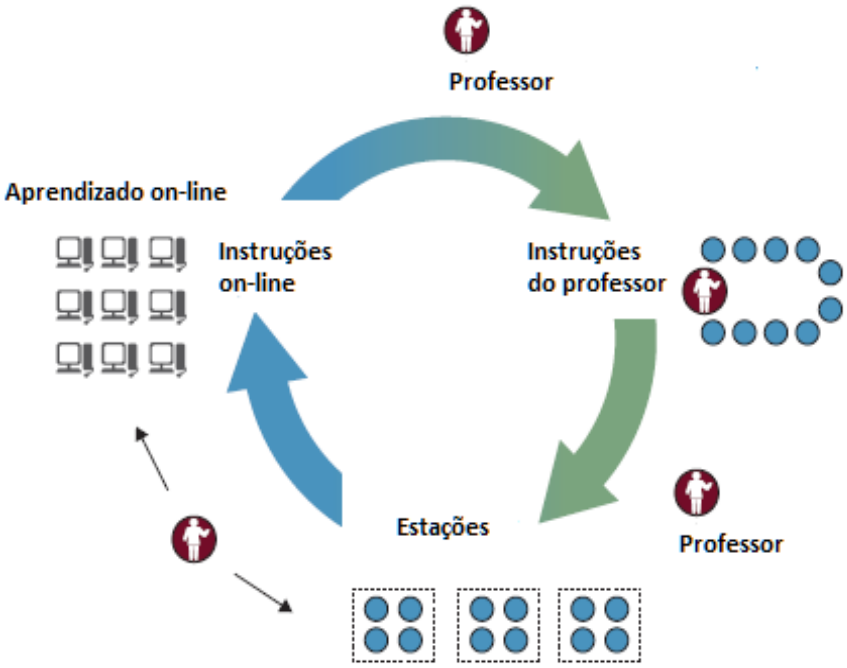


Figura 2 – Cartões Plickers e teste de uma estação.
(Para acessar use um app leitor de QR code).

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Regina Alves Pinto Mendonça[1]
Adriana Rodrigues[2]

[1]Universidade de Uberaba – UNIUBE, regina.mendonca@uniube.br
[2]Universidade de Uberaba – UNIUBE, adriana.rodrigues@uniube.br

GT: 06 Didática e Metodologias Especiais

Resumo
A Educação Infantil, enquanto etapa primeira da educação básica, apresenta-se como um desafio para a comunidade escolar, haja visto a singularidade da criança, que nasce em uma cultura já existente e precisa apropriar-se dela pela aprendizagem. Esse texto traz contribuições da Teoria Histórico-Cultural com o objetivo de compreender a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de autores da psicologia russa como Vygotsky (1996) e Leontiev (2010), Dadidov (1987 e 1988), Elkonin (1987). Justifica-se considerando a importância da educação para a constituição dos sujeitos e da prática pedagógica, organizada de forma intencional, para que as crianças se apropriem da cultura humana e se desenvolvam integralmente. Foi possível depreender o lugar de destaque das atividades que impulsionam o desenvolvimento da criança, nas etapas psicológicas; a importância do outro social no processo ensino-aprendizagem. As crianças precisam ser consideradas como sujeitos produtores de cultura, que possuem especificidades relacionadas às idades psicológicas e às situações sociais de desenvolvimento, ao lugar ocupado por ela nas relações sociais nas quais participa.

Palavras-chave – Ensino-aprendizagem, Teoria Histórico-Cultural, Educação Infantil.

LEARNING AND DEVELOPMENT IN CHILDHOOD EDUCATION IN PERSPECTIVE OF DEVELOPMENTAL EDUCATION

Abstract
Early childhood education, as the first stage of basic education, presents itself as a challenge for the school community, given the uniqueness of the child, who is born in an existing culture and needs to appropriate it for learning. This text brings contributions from the Historical-Cultural Theory in order to understand the relationship between learning and child development. Therefore, a bibliographic search of authors of Russian psychology such as Vygotsky (1996) and Leontiev (2010), Dadidov (1987 and 1988), Elkonin (1987) was performed. It is justified considering the importance of education for the constitution of the subjects and the pedagogical practice, intentionally organized, so that children take ownership of the human culture and develop fully. It was possible to understand the prominent place of the activities that drive the development of the child, in the psychological stages; the importance of the other social in the teaching-learning process. Children should to be considered as culture-producing subjects, who have specificities related to psychological ages and social developmental situations, to their place in their social relations in which they participate.

Keywords – Teaching-learning, Historical-Cultural Theory, Early Childhood Education.

Introdução

É fato que a sociedade passou e passa por profundas transformações, os bebês não são considerados apenas seres frágeis, incapazes e imaturos; mas sim são sujeitos com grande potencial cognitivo e social sendo atribuído um novo olhar a “Educar e cuidar”. Neste sentido, considerando que as crianças estão frequentando a escola cada vez mais cedo, é preciso repensar a constituição da Educação Infantil, de como elas aprendem, quais espaços e atividades formais e compartilhadas com as famílias e com os envolvidos na educação.

A criança é um sujeito ativo que interage com os objetos culturais por meio das brincadeiras, em constantes processos de organização e reorganização de suas necessidades de aprendizagem, do modo de ser humano, ou seja, os conhecimentos culturalmente construídos.

As crianças são seres históricos, sínteses do momento histórico, político e social em que estão inseridas, em uma sociedade que partilham e constroem cultura, garantidas por leis, e é nessa perspectiva que devemos pensar e realizar a educação delas.

Em relação às leis que embasam a Educação Infantil, na concepção da criança como sujeito social, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990) definindo como dever do Estado, a garantia da oferta de Educação Infantil pública e de qualidade para crianças de 0 a 5 anos, preconizando a ideia de criança cidadã, rompendo com o entendimento da função da creche, vinculada apenas à noção de suprir as necessidades familiares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolida a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica como um direito da criança. Em 2006, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), pautado no princípio de equidade, publica os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil que indica reformas, adaptações às conquistas de organizações das atividades intencionais a fim de assegurar as especificidades etárias e das singularidades na infância em defesa de que toda criança tem direito de conviver, aprender e se desenvolver.

Em 2017, é promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fruto de um trabalho que visa uniformizar um conjunto de diretrizes nacionais. Em seu texto, estabelece os saberes e conhecimentos fundamentais que devem ser propiciados às crianças, organizadas em segmentos Bebês, Crianças bem pequenas e Crianças Pequenas, e nos campos de experiências voltados para os eixos estruturantes das interações e brincadeiras. Essa estruturação pauta-se em assegurar as práticas pedagógicas do currículo com os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Em relação à questão da dicotomia entre educar e cuidar, que de alguma forma, perpassa a história da Educação infantil, Pasqualini; Martins (2008, p.78) afirmam que os cuidados e a educação são inseparáveis "[...] é impossível cuidar de crianças sem educá-las". Na Educação Infantil, a relação educativa está associada às práticas pedagógicas que são estabelecidas no cotidiano das unidades escolares.

A relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural tem uma ênfase importante no papel das relações sociais no desenvolvimento intelectual e, em consequência disso, atribui um papel fundamental à ação educativa, ao ensino. Para Vigotsky (1996), o homem é um ser que se forma em contato com a sociedade, e nesse sentido compreender o processo de desenvolvimento e a aprendizagem da criança desde a sua mais tenra idade é de fundamental importância no processo educativo de um sujeito em formação histórico e social vinculado à educação, bem como a interação que cada pessoa estabelece com um ambiente.

Neste sentido, há de se considerar a reflexão referente a intencionalidade do ato educativo na Educação Infantil, que se materializa no modo como a ação didática no processo ensino-aprendizagem é concebida e efetivada no cotidiano das escolas que atendem as crianças, bem como faz-se necessário uma reflexão sobre a aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento integral da criança: cognitivo, afetivo, sentimental, emocional.

Com base no exposto, faz-se necessário questionar como podemos compreender o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, nas diferentes idades psicológicas? Ou analisar como se relaciona ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil em uma perspectiva Histórico-Cultural?

Metodologia

Para responder às indagações que moveram essa pesquisa e produção textual, foi realizada uma pesquisa das contribuições de autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vygotsky (1996) e Leontiev (2010), Dadidov (1987 e 1988), Elkonin (1987), sobre a relação dialética ensino-aprendizagem que promova o desenvolvimento das crianças, no contexto da Educação Infantil.

Para tanto, pautou-se em uma pesquisa bibliográfica, em consonância com o exposto em Minayo (2001) sobre a importância da problemática da investigação ser proveniente da prática, ou seja, "nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática".

> A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um "a priori", mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento. Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. (MINAYO, 2001, p. 13).

Foram estudados os temas centrais desses autores sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento e os conceitos que auxiliam a compreensão da formação psicológica da criança e da natureza sócio histórica do psiquismo humano e seus desdobramentos na área da educação e, mais especificamente, no ensino.

O desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural

Vigotsky (1983) defende o fundamento sociocultural do indivíduo e a relevância da socialização para o desenvolvimento pleno das capacidades do ser humano - o homem é um ser social, fruto da relação com a sociedade e da apropriação da cultura, e o segredo é tirar vantagem das diferenças e do potencial do sujeito. De acordo com o teórico, quando nasce, a criança interage com o ambiente de forma típica e peculiar.

Segundo Vygotsky (1996), o ser humano desenvolve suas potencialidades de acordo com as situações em que vive, no momento histórico e com a cultura que tem acesso apropriando de qualidades humanas para viver em cada época.

Para Leontiev (2010), durante o desenvolvimento da criança sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, bem como o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas, se altera. É o período da vida em que o mundo se abre cada vez mais para a criança. Segundo ele, em condições normais, o desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola. Esse momento de transição de obrigações, que antes era somente para com a família e agora também para com a sociedade, é reorganizado nas suas funções e papéis sociais das relações, e é muito difícil e doloroso para elas.

O desenvolvimento social da criança inicia desde o nascimento, primeiro na família (primeira instituição social da qual a criança faz parte) e a seguir na Educação Infantil, onde por meio de brincadeiras e negociação intermediada por um adulto deveria ser oportunizado condições de identificação, reconhecimento e diferenciação como sujeito humano.

O bebê desde ao nascer já possui contato com o mundo pela audição, todos falam ao seu redor e para se comunicar faz uso do choro, do sorriso como um pedido de ajuda. Segundo Vygotsky (1983) quando um bebê tenta atrair a atenção de um adulto por meios de sons variados há interação da linguagem não verbal como uma forma de comunicação.

Assim a criança descobre as possibilidades de trocas afetivas em forma de emoção, sentimentos seguidos de prazer ou dor, satisfação ou insatisfação, alegria ou tristeza, indiscutíveis nos envolvimentos. Os comportamentos de acolhimento, valorização e proteção de um adulto transmite tranquilidade, proximidade e segurança necessários ao desenvolvimento afetivo da criança.

Ao experimentar o mundo e a si mesmas começam a desenvolver fisicamente apropriando e ampliando um repertório de movimentos e gestos, começa a apropriar-se de espaços e de objetos, expressando, interagindo, conquistando a sua autonomia, ou ainda, favorecendo a movimentação do corpo em pular, rodopiar, engatinhar, em forma de brincadeira.

O brincar é o espaço da criança para o processo de construção de aprendizagens, relacionadas a si mesma e aos outros. Para ela tudo é novo, e pode ser trabalhado como brincadeira como por exemplo um simples gesto de deixar cair objetos no chão várias vezes. Para um adulto pode representar uma pura repetição sem importância, mas para a criança é uma valiosa atividade de movimentos.

Para Leontiev (2010), a atividade principal é a brincadeira onde os saltos qualitativos e a imaginação ativa são importantes, a criança depende do lugar que o adulto permite que ela esteja, é imatura, precisa reorganizar seu sistema, desenvolver a atenção, o pensamento abstrato, conhecer outras realidades, e ao ser inserida no ambiente escolar, possui mais amigos, vive com espírito de grupo, há uma mudança radical no seu ciclo de atração.

Ao brincar as crianças se desenvolvem, pensam em situações diferentes para os problemas que surgem, relacionam-se e aprendem, criam um desejo de compreender e construir uma ideia de mundo. Os objetos nas mãos delas se transformam em brinquedos que instigam a pensar e a criar.

Segundo Leontiev, (2010, p. 131) os brinquedos são objetos versáteis não convencionais que se transformam na mão da criança e possibilitam criar e recriar diferentes contextos para as brincadeiras. E para que surja uma ação é necessário que o objetivo seja percebido em relação com o motivo da atividade da qual a criança faz parte.

O conhecimento da criança, ou ainda, a sua interpretação dos acontecimentos da realidade vivenciada ocorre na atividade. O motivo surge da necessidade da qual a criança faz parte e dependendo de que atividade a ação faz parte, a ação tem outro caráter psicológico.

Para Vygostky (1996), o processo de educação ocorre, então, por meio da internalização (de fora para dentro) e objetivação das culturas vivenciadas, ou ainda, por meio do pensamento e linguagem, que por sua vez, atua na construção de processos mentais superiores de forma prolongada e complexa e passa por uma série de transformações, onde um estágio é precondição para o próximo, sendo inovado ao seu antecedente.

Crises ou estágios de desenvolvimento infantil

Segundo Leontiev (2010) a atividade é a unidade da vida, se o sujeito não entra na atividade, ele não vive, há uma necessidade psicológica que proporciona o surgimento de novos tipos de atividades diferenciadas. Nesse contexto, os processos psíquicos particulares são reorganizados,

surgem as crises de maturação vivenciadas em momentos de ruptura e mudanças, e são superadas por meio de estágios de desenvolvimento de um sujeito. Tais crises são as contradições que as mudanças não se deram em tempo certo da necessidade interior.

O desenvolvimento das operações ao longo de uma ação e sua dependência de uma outra ação correspondentes a fenômenos subjetivos da consciência para a criança realizar a representação de mundo por processos concretos a qual é inserida.

As peculiaridades psicológicas produzidas em um dado período etário é consequência das interações da criança na situação social de desenvolvimento e os períodos de desenvolvimento não são constantes. Cada estágio, degrau, corresponde a um determinado tipo de atividade principal em cada período de idades e a passagem de um estágio a outro se realiza por via revolucionária para reestruturação da vivência anterior.

A essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento**.**
Segundo Vygotsky (1996), o desenvolvimento infantil é permeado por crises que não são lineares e nem iguais a todas as crianças mediante uma atividade concreta numa relação dialética (externo para interno e vice-versa). A criança descobre funções, apropria de fatos ocorridos na sociedade, no acesso ao que ela vê, ouve em casa, na TV, na escola.

As crianças menores, mais ou menos 3 anos, experimentam sensações: cor, tamanho com objetos manipuláveis, onde esses objetos começam a ter significados e ela descobre a função social, ocupa a relação humana por meio de brincadeiras e com acompanhamento de um mediador pela linguagem e por pessoas mais experientes. A medida que vão crescendo, a função ativa da atividade muda, há crises, mas ela não abandona o passado e acrescenta a atividade de estudo e se apropria do sistema de relações humanas, por volta dos 7 ou 8 anos, depois a juventude, o trabalho.

Apropriar desse espaço fértil de aprendizagem entre o que a criança já sabe e o que ela ainda não sabe, porém está próxima de saber porque consegue realizar com a ajuda de alguém é fundamental para assegurar um desenvolvimento mais tranquilo da proposta pedagógica. Tal espaço fértil chamado de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, que é uma contribuição na observação da capacidade de como as crianças se desenvolvem pela interação e demonstra como é essencial agrupar as crianças de acordo com a sua faixa etária mediante as atividades propostas a ela potencializadas nas brincadeiras na Educação Infantil.

Segundo Vigotski (1996) há dois níveis de desenvolvimento, um deles o desenvolvimento real ou efetivo constituído pelas funções psicológicas desenvolvidas, e o nível de desenvolvimento próximo, onde estão as habilidades e funções psíquicas, que estão em maturação – as neoformações, que podem desenvolvidas pela aprendizagem, com o apoio do outro social.

Ao relacionarmos essas considerações com as vivências oportunizadas na Educação Infantil, ressaltamos a importância de as práticas pedagógicas serem reorganizadas com o objetivo de levar a criança à apropriação da cultura humana. Vygotsky (1993, p. 239) afirma

que “ [...] a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento”.

As implicações da relação ensino e aprendizagem devem estar focalizadas no que a criança está aprendendo e não no que ela já aprendeu, é um desempenho de argumentação na transição de uma etapa para a outra.

Os períodos de crises são diferentes para cada criança e descendem-se de maneira imperceptível e são marcados por atitudes de negativismo. A criança entra em conflito com o outro social, por exemplo, um adulto, e há uma mudança brusca de comportamentos em relação às obrigações que antes eram aceitas naturalmente.

Segundo Vygotsky (1996), essas crises costumam acontecer nas seguintes idades: crise pós-natal (primeiro ano de vida), crise dos três anos (primeira infância- Educação Infantil), crise dos sete anos (idade escolar-Ensino Fundamental), crise dos treze anos (puberdade-juventude) e crise dos dezessete anos.

Leontiev (2010) ressalta que o desenvolvimento da atividade principal é que caracteriza um certo estágio e determina a escolha de novos alvos em sua consciência e a formação de novas ações correspondentes por meio das relações sociais, transformando-se num cidadão, suportando todas as obrigações impostas surgindo sempre novas atividades e ela começa a descobrir novos processos particulares com mudanças na estrutura de sua consciência.

Nessa perspectiva teórica, o psiquismo humano se manifesta por meio do exercício social mediada por instrumentos entre o sujeito e o objeto do exercício (brinquedos) nas funções psicológicas tipicamente humanas como atenção inconsciente, memória, abstração caracterizada pela intervenção através dos signos na coletividade e se convertem em funções psíquicas da individualidade de cada um. A esse respeito, Davidov (1987) afirma que o desenvolvimento ontogenético do psiquismo é definido pela atuação de apreensão dos aspectos formas históricos e sociais da cultura.

Davidov (1988) ressalta a carência de a educação ser guiada pelo princípio do desenvolvimento por meio de atuações que direcionam a criança a uma sistematização da educação conduzidas pelas práticas pedagógicas. Por conseguinte, a instrução deve efetivamente promover o desenvolvimento e os professores sentir a necessidade de se atentar às estratégias didáticas diferenciadas que favorecem o desenvolvimento psíquico e a apropriação dos conceitos científicos às circunstâncias e premissas do mesmo.

Elkonin (1987), ressalta que os primordiais estágios de desenvolvimento por intermédio dos quais os sujeitos passam estão nas relações sociais, num processo de aquisição das incumbências e nos ensejos da atividade humana.

Enfim, o ser humano se constitui na atividade. As necessidades não são naturalmente criadas, são culturais, são de sobrevivência, fome, vestimenta, reproduzindo ações humanas, observando e participando das relações sociais que captam conceitos, generaliza interiorizando, formando imagens internas, assimilando e formando novos conceitos a partir de atitudes concretas e vivenciadas mediadas por signos e adultos mais experientes por meio da linguagem para constituir a humanidade como sujeito ativo.

Aprendizagem e desenvolvimento no contexto da educação infantil

A aprendizagem de crianças não ocorre de forma espontânea, partindo principalmente por meio de observação, da imitação, de brincadeiras e da interação delas com os demais sujeitos. Com isso, aumenta a responsabilidade dos envolvidos perceberem as novas posturas educativas que envolvem as crianças e o outro social.

Vale ressaltar que para a criança tudo é novo e pode ser trabalhado como brincadeira, nas quais constituem em fundamentais práticas educativas vivenciadas no ato de perceber objetos e possibilidades, explorar e descobrir os ambientes e formas de deslocamento no espaço, reconhecer sensações e necessidades básicas de seu corpo (brincadeira, na alimentação e na higiene), compartilhar objetos e espaços, demonstrar interesse, respeitar regras básicas de convívio social, relatar experiências e fatos acontecidos, construir independência e formas de interação social adaptando ao convívio social e apropriar de conhecimento de sua cultura, percebendo possibilidades e limites, e se desenvolvendo atingindo os objetivos da aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil.

Surge então, a necessidade na construção de vínculos, no comprometimento de uma postura com intencionalidade, imprescindíveis para que encontrem na Educação Infantil a oportunidade de viver e aprender com encantamento característico de cada fase, alcançando um destino garantido nas melhorias do ensino-aprendizagem de sua vida escolar.

Para Vigotsky (1996), a aprendizagem é atividade que produz e reproduz o conhecimento, numa interação social, sob condições, meios e recursos, em que o aluno é o centro do processo, e que, em sua interação com outros sujeitos, em suas ações com o objeto, pode ser transformado psiquicamente.

A brincadeira é a atividade da criança que enriquece o pensamento e a linguagem infantil, isso implica em organizar intencionalmente as atividades educativas inserindo nelas, o brincar. Nessa ação de brincar, o professor precisa aceitar o imprevisível, estar aberto a acolher, intervir e tomar decisões, aproveitar as oportunidades de aprendizagem que aparecem momentaneamente, por isso, necessita de observação atenta e aprofundamento teórico-prático da sua ação educativa. É na vivência cultural pela imitação que as crianças constroem saberes, elaboram e reveem hipóteses, fazem perguntas e buscam respostas, se apropriam do mundo que rodeia.

A construção do conhecimento é compreendida pelas interações sociais e o desenvolvimento, intrinsecamente ligado às práticas educativas e culturais, e são frutos das suas vivências e de suas relações sociais e culturais em constante movimento individual e coletivo; refletindo sobre as divergências e semelhanças existentes. A educação é para ele elemento essencial no desenvolvimento da personalidade integral do aluno. Em relação à organização do ensino, Vygotsky afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Segundo ele, a aprendizagem se torna um fator do desenvolvimento:

> A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 2010, p.115).

Essas considerações são necessárias para nortear, no contexto da Educação Infantil, práticas pedagógicas que considerem a potencialidade da aprendizagem para o desenvolvimento das crianças, nos quais os autores estudados nos revelam pontos de convergência em relação à necessidade da intencionalidade do ato educativo nos primeiros anos de vida da criança.

Após a análise dos resultados encontrados na produção científica sobre o tema em questão, pode-se observar a necessidade de uma atenção especial destinada à Educação Infantil. O estudo em debate é pertinente, visto que a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade oferecem um arcabouço teórico e prático, de modo a contribuir com conteúdo didáticos e pedagógicos para a prática escolarizada, com vistas ao desenvolvimento da criança e dos alunos, de uma forma em geral.

Pode-se perceber que a perspectiva histórico-cultural possibilita o entendimento da relação do homem-mundo, do homem no mundo e como ele se desenvolve e se constrói como pessoa, e como se constitui sujeito ativo em suas relações sociais, processo este que se inicia nos primeiros anos de vida.

Ressalta-se que a compreensão do desenvolvimento humano poderá contribuir para reflexões sobre o profissional docente e sua atuação com os alunos, no cenário complexo e desafiador que envolve o trabalho docente. Considerar a importância da compreensão das formas de apropriação da cultura humana e do seu desenvolvimento para organização dos processos educativos e na formação de professores, assunto que merece um aprofundamento teórico-prático.

Com base nesse contexto, observa-se que a situação do desenvolvimento do indivíduo humano revela seus traços especiais mesmo nos estágios mais precoces. Seu princípio reside no caráter de **mediação** das conexões da criança com o mundo circundante, onde a aprendizagem é o mecanismo fundamental para o desenvolvimento do sujeito.

Assim, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino aprendizagem na Educação Infantil, possui uma relevância, no que se refere à intencionalidade das práticas educativas, à consideração da criança enquanto produtora de cultura, onde o planejamento didático deve contemplar atividades em consonância com as idades psicológicas com centralidade nas brincadeiras.

Considerações Finais

O contexto atual, a diversidade humana nos convida a um repensar de propostas, experiências, materiais didáticos e espaços educativos. Tempos nos quais a criança é parte integrante da sociedade, que devem ser acolhidas, respeitadas, ouvidas para que possam ser sujeitos ativos e críticos, desempenhando os papéis sociais e tornando-se sujeitos de sua história e transformadores da sociedade.

Em relação a diversidade humana pode se refletir sobre a interação do sujeito em diferentes ambientes e que por meio da comunicação criam se vínculos necessários para se efetivar como ser social. Relembrando que a criança, mesmo antes de ingressar na escola, mais especificamente na Educação Infantil já participa de um grupo familiar e este processo se intensifica no ambiente escolar. Onde cada experiência vivenciada oferece desafios importantes para o seu desenvolvimento, pois vale destacar que o sujeito vive em constante processo de aprendizagem e isso não ocorre de maneira isolada.

A criança desde o seu nascimento é um ser social em desenvolvimento, onde as manifestações acontecem porque existe um outro social, por isso é essencial que cada experiência vivida pela criança, tenha um olhar sensível, uma escuta atenta que guiam e orientam os processos de construção de conhecimento, é necessário existir um vínculo de cooperação, criando espaços para dialogar, e com isso compreender que a cada idade psicológica há uma atividade que direciona a atividade da criança nas ações educativas.

Enquanto possibilidade de desenvolvimento, a brincadeira é a atividade principal da criança, onde por meio da imitação e criatividade, as crianças se apropriam do mundo do adulto, como por exemplo ao brincar de faz de conta. Enfim elas representam o papel do adulto por meio da atuação. Brincar de escolinha, de mamãe e filhinho, dentre muitas outras brincadeiras nas quais atuam, se envolvem, as remetem ao processo de desenvolvimento influenciado pelas interações realizadas. Daí a necessidade de se ofertar para as crianças, brincadeiras planejadas com intencionalidade a cada idade psicológica.

Destaca-se, também, o papel fundamental do brincar no desenvolvimento integral da criança para favorecer a integração, para auxílio na aquisição de regras importantes para a vida como esperar a sua vez, expor a sua opinião, mas aceitar a opinião do outro, entendendo de si e do mundo que a rodeia.

Os momentos de conflito da criança em suas interações com o mundo são os indicadores das zonas de aprendizagens, onde a criança amplia suas vivências, enfrenta os desafios apropriando de novos conhecimentos conquistando seus próprios objetivos.

Crianças de hoje, valorizadas e respeitadas culturalmente, crianças com brilho nos olhos. Criadoras e criativas, que surpreendem e inovam contribuindo para os novos sujeitos do amanhã. O desafio está no compreender na não naturalização do desenvolvimento infantil, assim é necessário favorecer uma postura aberta a pensar e construir parcerias colaborativas entre famílias e escola. Ressalta-se que ao ingressar na Educação Infantil, a criança está adentrando para um novo ambiente social, onde aprende a se interagir por meio das brincadeiras. E a escola passa a ter um papel importantíssimo na sua formação de cidadão, deixando de ser apenas um “ir para a escolinha” que implicará em futuras intervenções na sua vida acadêmica.

Referências

ARCE, A.; SILVA, J. C. É possível ensinar no Berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Marcia (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 163-185.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progresso, 1987a. p. 173-193.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la *URSS* (**antologia). Moscou: Progresso, 1987b. p. 316-336.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**.** In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142.

LEONTIEV, A. N . Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-84.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PASQUALINI, Juliana C.; MARTINS, Lígia M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil**. Psic. da Ed**., São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, p. 71-100.

VYGOTSKI, L.S. ***Obras escogidas***. Madrid: Visor, v.3, 1983.

VYGOTSKI, L.S. ***Obras escogidas***. Madrid: Visor, v.4, 1996.

VYGOTSKI, L.S. ***Obras escogidas***. Madrid: Visor, 1996. v.4.

VIGOTSKI, L.S. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev. S. **Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar**. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

MODELO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL PROPOSTO POR ALEXANDER LEONIDOVICH VENGUER

Nidia Paula da Silva Braga[1]
Adriana Rodrigues[2]

Universidade de Uberaba[1], nidiauniube2018@gmail.com
Universidade de Uberaba[2], adriana.rodrigues@uniube.br

GT: 06 Didática e Metodologias Especiais

Resumo
O texto traz um recorte de pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é compreender como tem se constituído a organização do processo de ensino-aprendizagem a partir de uma pesquisa de campo com professores que atuam na Educação Infantil no interior do Rio Grande do Norte. Aqui apresentaremos apenas um recorte que deter-se-á a uma reflexão teórica de um modelo de ensino desenvolvimental para a Educação Infantil, baseado no fundamento teórico metodológico da Teoria Histórico-Cultural especificamente em Alexander Leonidovich Venguer. Parte-se da importância de uma organização do processo educativo para crianças em idade pré-escolar ser preconizada no tripé: ensino-aprendizagem-desenvolvimento, a qual parte da mediação do professor ao organizar e propor um ensino intencional que considera a aprendizagem para a formação de conceitos espontâneos e científicos para o desenvolvimento do pensamento conceitual e das máximas capacidades psíquicas superiores das crianças na Educação Infantil. Utilizou-se de pesquisa bibliográfica em Venguer (1979), Vigostki (1979) Sforni (2003-2004) e Tunes (2005). Conclui-se com este trabalho que é possível e necessário desde a Educação Infantil o professor organizar intencionalmente o processo de ensino-aprendizagem que leva ao desenvolvimento das crianças por meio de situações vivenciais embasadas na apropriação dos conhecimentos científicos e valorizando os espontâneos apresentados pelas crianças.

Palavras-chave – Educação Infantil. Organização ensino-aprendizagem. Desenvolvimento. Teoria Histórico Cultural.

MODEL OF ORGANIZATION OF TEACHING FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROPOSED BY ALEXANDER LEONIDOVICH VENGUER.

Abstract
The text brings a study of master in progress, whose objective is to propose a model of developmental teaching for early childhood education, based on the methodological theoretical Foundation of the historical Cultural theory specifically in Alexander Leonidovich You win. It is part of the importance of an organization of the educational process for children of preschool age to be recommended on the tripod: teaching-learning-development, which is part of the teacher's mediation when organizing and proposing an intentional teaching that considers the Learning for the formation of spontaneous (social) and scientific (school) concepts. A bibliographic search was used in Venguer (1979), Vigostki (1979) Sforni (2003-2004) and Tunis (2005). It concludes with this work that is possible and necessary since early childhood education the teacher organize the teaching-learning process that leads to the development of children through experiential situations based on the appropriation of knowledge Spontaneous and scientific.

Keywords – Early childhood education. Teaching-Learning organization. Development. Cultural Historical Theory.

Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LBD (1996) esse segmento carrega em si, aspectos de um movimento histórico, social, cultural, político, econômico que nos situa no contexto em que ele deu seus primeiros passos para se consolidar legalmente enquanto etapa educacional escolarizada. Apesar de alguns avanços na legislação que a fundamenta, ainda é possível percebermos que a Educação Infantil se constitui em um segmento contraditório, quanto às práticas pedagógicas efetivadas e a concepção de ensino-aprendizagem. Práticas essas, que muitas vezes se reduzem a momentos de socialização, de espontaneidade, de improvisos, que em pouco contribuem para uma Educação Infantil de qualidade.

Nesse sentido vemos a manutenção de um movimento contrário no qual tem-se em pauta um ideário anti-escolar, no qual acredita-se que a criança se desenvolverá naturalmente. Pasqualini (2006). Em contra partida temos o artigo 29 da lei (LDB-96) a qual dispõe que: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 1996).
A BNCC (Base nacional Comum Curricular,2017) reitera a afirmação exposta na LDB (1996) quando enfatiza que;

> As decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que deve “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR, 2017, p.13).

Com base no exposto e na singularidade do recorte da pesquisa apresentada nesse texto interessa-nos interrogar sobre a importância e o lugar da organização do processo de ensino-aprendizagem que preconize o desenvolvimento infantil no planejamento e realização do trabalho educativo do professor de Educação Infantil, com base na bibliografia pertinente à Teoria Histórico-Cultural, especificamente em Alexander Leonidovich Venguer.

Metodologia

A metodologia constou de uma pesquisa bibliográfica, por meio de fichamentos das obras dos autores da Teoria Histórico-Cultural, notadamente, Vigotski (1979) e Venguer (1979) e em outros que fundamentam suas pesquisas na referida teoria Sforni (2003,2004), Longarezi e Puentes (2017), Vasconcelos (2001) e Tunes (1995) nos quais buscou-se a identificação e compreensão dos principais conceitos e princípios essenciais para a organização do ensino-aprendizagem em uma perspectiva desenvolvimental.

Ensino desenvolvimental foi o programa "*Desenvolvimento*", concebido por Venguer ao longo de sua carreira, materializado no final de sua vida e em funcionamento até hoje como resultado do esforço de seus discípulos e colaboradores, é provavelmente a prova mais concreta da concepção deste teórico em relação ao vínculo existente entre ensino e desenvolvimento, segundo (Longarezi e Puentes, 2017).

Esse programa abarca quatro faixas etárias diferentes e tem como objetivo geral atingir o desenvolvimento de habilidades mentais e artísticas nas crianças, bem como elaborar atividades pré-escolares específicas. O programa também prevê a formação de habilidades sensoriais e a assimilação de símbolos, como pré-requisito para o aperfeiçoamento posterior de habilidades intelectuais, cognitivas e criativas da criança. De acordo com resultados divulgados, crianças inscritas nesse programa têm alcançado um alto nível de desenvolvimento cognitivo. Eles se tornaram sucesso em uma variedade de atividades nos anos pré-escolares e, posteriormente, apresentaram bons resultados no desempenho escolar no ensino fundamental. (LONGAREZI e PUENTES, 2017, p.220).

A obra de Venguer (1979-1939) reúne contribuições importantes, ao demonstrar a relevância de um ensino intencional, planejado, segundo Venguer embora a atividade principal da criança seja a brincadeira, ela por si só não é suficiente. Em tal sentido, ele reforça que a atividade que potencializa o desenvolvimento é a objetal, esta não se efetiva apenas no contexto da brincadeira. Dessa maneira ele agregou ao modelo de ensino desenvolvimental para crianças em idade pré-escolar as *atividades de desenho, percepção, construção e trabalhos práticos* (VENGUER, 1993), além das tarefas didáticas no final do período pré-escolar, cujo objetivo é aprender algo novo e que se relacionam com a aparição dos interesses cognoscitivos. (LONGAREZI e PUENTES, 2017, p.220).

A organização do ensino-aprendizagem para a Educação Infantil precisa preconizar o fato que desde cedo à criança por volta de dois anos ainda na atividade objetal já realiza descobertas, ao aprender que todas as coisas têm um nome, e assa apropriação mesmo que empiricamente, demonstra que a criança iniciou o processo de pensar. É durante a atividade objetal que a criança

vai desenvolvendo seus pensamentos por meio de situações vivenciais no convívio social e esta formação vai se constituindo por meios dos conhecimentos espontâneos, conceitos cotidianos.

O desenvolvimento dos processos que acabam por gerar a formação dos conceitos começa durante as fases mais precoces da infância, mas as funções intelectuais que, em determinadas combinações formam a base psicológica da formação do conceito amadurecem, tomam forma e desenvolvem-se apenas durante a puberdade. (Vigotsky, 1979).

Segundo Vigostki (1979) as crianças não aprendem esses conceitos cotidianos de forma simples, rápida ou mecânica; é nas suas relações com os adultos que elas vão se apropriando de um modo peculiar; “o significado já acabado de uma palavra, em torno da qual a criança forma um complexo – com todas as peculiaridades estruturais funcionais e genéticas” (p.123) dessa maneira seu pensamento vai se formando, à medida que se apropriam vão se transformando e sendo transformados.

O processo de formação do pensamento na criança é complexo, e se dá em três momentos distintos: primeiro de forma desorganizada, o pensamento é sincrético, num segundo momento ainda durante a atividade objetal, já se nota alguma coerência, no entanto são mais concretos, sem abstrações e lógicas, denominados de pseudo-conceitos;

> Os pseudo-conceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão de que, na vida real, os complexos que correspondem ao significado das palavras não são espontaneamente desenvolvidos pela criança: a trajetória seguida por um complexo no seu desenvolvimento encontra-se pré-determinada pelo significado que determinada palavra já possui na linguagem dos adultos. (VIGOTSKY, 1979, p. 92-93).

Ainda no segundo momento têm-se os pensamentos que se aproximam dos conceitos reais, mas “na sua essência ainda é um complexo” (VIGOTSKY, 1979, p. 86). Por conseguinte, há o “pensamento por conceitos” (VIGOTSKY, 1979, p. 104), quando a criança já consegue mentalmente operacionalizar, “capacidade de nomear, evocar, generalizar e orientar o pensamento” (VASCONCELLOS, 2001; TUNES, 1995).

Com base nessa compreensão, Sforni (2003) nos explica que não se justifica a oposição, comum nos meios escolares, entre ensinar conteúdos e ensinar a pensar. Para ela o desenvolvimento das capacidades cognitivas, das funções psicológicas superiores que possibilitam o pensamento ocorre justamente na aprendizagem dos conteúdos e na organização destes, e que apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades psíquicas não ocorrem como dois processos independentes; forma e conteúdo correlacionam-se enquanto processo único de desenvolvimento do psiquismo humano, o elemento novo possibilitado pelo domínio de conceitos não é a maior quantidade de conteúdos de posse do sujeito, mas essencialmente a qualidade que a aprendizagem de generalizações conceituais confere ao pensamento.

Essa é a principal defesa de Venguer (1979) sobre os aspectos da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, o mesmo afirma que o conteúdo do ensino é um pilar na organização desse processo. Segundo ele, não é qualquer tipo de ensino que é capaz de gerar um desenvolvimento na criança. O ensino que desenvolve deve prever um sistema de conteúdos

integrado por três componentes fundamentais, a saber, os conhecimentos (conceitos), as ações mentais (habilidades) e, em especial, os próprios métodos e procedimentos pela via dos quais tem lugar o processo de apropriação desses conhecimentos e habilidades.

De acordo com o teórico, a assimilação dos métodos e procedimentos generalizados de ação com os conceitos científicos é o conteúdo principal da atividade de estudo, pelo fato de que é por intermédio deles que se desenvolvem os processos psíquicos humanos.

O método consiste em propor situações-problema de complexidade crescente que conduzam a criança de maneira consciente à necessidade de apropriação de conhecimentos ainda não adquiridos e que, paulatinamente, vão exigindo complexificações e novas elaborações, de modo que os procedimentos vão potencializando formas particulares de pensamento.

Modelo de Proposta de Ensino com aporte em Venguer

A seguir apresentaremos um Modelo de organização de ensino proposto em Venguer, (1993) apud Longarezi e Puentes (2017). Para a elaboração deste, além do aporte teórico em Venguer consideraram-se também os campos de experiência sugeridos pela BNCC (2017). Foram considerados para a seguinte sugestão de organização: A seguinte situação hipotética: Uma turma de nível V, crianças com 5 anos de idade, com 15 crianças, elas estão no segundo semestre do ano letivo, sendo possível ao professor já ter realizado o diagnóstico inicial da turma e de cada criança para saber em que nível real de desenvolvimento as crianças estão e definir qual será o próximo nível .Esse diagnóstico considerou a situação social de desenvolvimento, a zona de desenvolvimento real e a proximal, bem como a idade psicológica de cada criança, este apontou durante sua realização, que as crianças, dão indícios de apropriação da temática "preservação da natureza" a partir das situações cotidianas, tendo em vista a realidade local, onde as crianças há 2 meses acompanham o desmatamento de uma pequena reserva florestal de frente a escola.

Para essa organização que considerará o ensino-aprendizagem sobre a "preservação da natureza", será dado ênfase a questão do **"espaço",** este compreendido como ambiente das brincadeiras e interações, de modo que as crianças possam ter acesso aos ambientes da escola, bem como a visita ao espaço "área desmatada" após articulação com os pais para autorizarem a referida visita; "**tempo",** onde será necessário planejar um tempo para que as crianças possam realizar as propostas, procedimentos e métodos, considerando o que já sabe e o que precisa conhecer sobre o tema estudado. **"Os Conteúdos"**, priorizar o que se quer ensinar, para que as crianças tenham acesso a conhecimento, e dependendo da zona de desenvolvimento proximal de cada criança, a aprendizagem de conceitos científicos, bem como recursos com uso de materiais e estratégias que possam facilitar a aprendizagem.

Organizamos a proposta de Ensino no aporte teórico-metodológico baseado na Teoria Histórico Cultural, especificamente em Venguer (1993) apud Longarezi e Puentes (2017) no qual pressupõe-se a ***organização teórica*** que fundamenta que a organização do processo de ensino-aprendizagem desenvolvente o qual sustenta que: **1 –** O ensino que desenvolve deve prever: Temática, Problemática; (TEMA: PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE).

Deve considerar também a ***organização metodológica*** que se considera importante ter definidos: **2 –** a) Conhecimentos (conceitos espontâneos e científicos); b) Ações mentais (habilidades); c) Métodos e procedimentos pela via dos quais tem lugar o processo de apropriação desses conhecimentos e habilidades. (Venguer, 1993).

3 – Pauta-se pela ***organização procedimental*** na qual se estrutura a sequência didática;

a) Roda de conversa- Tema: vão destruir a casa dos animais? (Na roda perguntar as crianças, se elas sabem que animais moram na mata de frente a escola?).

b) Livro vermelho da fauna Brasileira ameaçada de extinção (BRASIL, 2008). Para apresentar as crianças alguns animais que podem ser extintos. Fonte: http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/biodiversidade/fauna-brasileira/livro-vermelho/volumeI/vol_I_parte1.pdf

c) Imagens impressas de animais para as crianças escolherem após a pergunta quais desses animais vocês acreditam que existem na mata? Após a escolha cada criança irá pensar como faria para ajudar esse animal nas problemáticas apresentadas.

d) Realizar pesquisa com familiares sobre que tipos de animais já existiram na mata e hoje os familiares já não os vê mais.

e) Visitar a mata acompanhado de um familiar a fim de realizar pesquisa e realizar fotografia dos animais visualizados durante visita a mata. Individualmente e com a turma- montar com a família um álbum com as fotos tiradas.

f) Montar com origamis a partir de modelos, diferentes animais e expô-los durante a exposição dos álbuns confeccionados.

E, por conseguinte planeja-se a **4 –** etapa que enfatiza a ***organização avaliativa do processo de ensino-aprendizagem.*** Nesta fase busca-se;

a) Registrar os nomes dos animais relacionados pelas crianças dos que moram na mata de frente a escola, colocar esses nomes em placas-

b) Apresentar as placas no final da experiência de aprendizagem pedindo que as crianças identifiquem a letra inicial de cada nome de animal, reforçando que cada animal tem um nome especifico.

c) Elaborar situações problemas

Quando destruírem a casa dos animais para onde eles irão?

Eles sobreviveram sem o habitat natural deles?

Como poderemos ajuda-los?

d) Apresentar para a turma os álbuns montados, organizar exposição na a escola dos trabalhos de pesquisa para realizar amostra aberta a comunidade escolar.

e) Verificar por meio de roda de conversa a construção de saberes e conhecimentos por meio de questões orais sobre a importância da preservação do ambiente-conceituar oralmente, escrito e por meio de desenho: meio ambiente, fauna, bioma animais terrestres, aquáticos e aéreos, classificando-os, comparando-os, generalizando-os.

Resultados e discussões

A organização de um processo de ensino-aprendizagem que objetiva o desenvolvimento integral da criança não pode ser compreendido como uma receita pronta acabada, assim sendo o modelo proposto neste trabalho, expõe e reflete sobre os principais aspectos a serem considerados durante o planejamento e organização desse processo tendo em vista o que defende Vigostki (1979) ao afirmar que forma e conteúdo estão atrelados e, por isso, apesar da ênfase no desenvolvimento das funções mentais superiores e o pensamento conceitual, não se propõe a criação de situações artificiais para o desenvolvimento de estruturas intelectuais.

Compreende-se que diante de uma formação inicial ou continuada do professor de Educação infantil, há dúvidas e receio quanto a algumas práticas pedagógicas quando tratamos de conhecimento científico para a criança em idade pré-escolar, é comum ouvirmos questionamentos, sobre: se é necessário, apropriado, ou até conveniente trabalhar o conhecimento científico já na Educação infantil, contudo vemos na assertiva de Sforni (2004) o seguinte:

> O emprego do conceito é entendido como o ato de identificar os objetos e fenômenos como pertencentes a uma classificação. Ou seja, a sua aquisição ocorre de baixo para cima, mas saber operar com ele envolve o movimento inverso, de cima para baixo. Saber significa ir do geral ao particular. O domínio desse movimento é a finalidade da generalização conceitual para a linha de organização do ensino. (SFORNI, 2004, p.55).

A esse respeito Sforni (2003) enfatiza também que pensar em um ensino promotor do desenvolvimento implica em analisar a qualidade do conteúdo escolar e o modo de sua apropriação pelo aluno. Estes dois aspectos, em unidade, trazem elementos orientadores para a organização do ensino. Para esta autora apropriar-se do conteúdo do conceito e da forma de interação dele com a realidade não é um processo simples, exige uma mediação intencional sobre esses dois aspectos.

Nesse sentido, a teoria da atividade oferece elementos significativos para a compreensão da aprendizagem e consequentemente para a organização do ensino de conceitos científicos que se objetiva pelo desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças e de suas máximas capacidades psíquicas superiores.

Conclusões

Podemos concluir com este trabalho que a Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação escolarizada deve promover e proporcionar desde a Educação para bebês, crianças bem pequenas e as crianças pequenas conforme preconiza a BNCC, o acesso das crianças aos conhecimentos que podem leva-las desenvolvimento por meio de situações de aprendizagem que as levem a desenvolver o pensamento conceitual.

Baseado em Venguer é possível compreender que o processo educativo organizado intencionalmente pelo professor da Educação Infantil deve abarcar a noção que a verdadeira solução para uma educação escolarizada desenvolvente consiste no seguinte: formular para a criança problemas que, paulatinamente, se tornem mais complexos e que exijam dela um conhecimento independente, ensinar-lhes em especial os métodos e procedimentos para a aquisição desse conhecimento, ensinar-lhes a pesquisar de maneira sistemática os objetos, a descobrir e comparar suas propriedades, a tirar conclusões e a empregar em sua atividade os resultados obtidos. Venguer, (1976) apud Longarezi e Puentes (2017) montou um modelo de ensino para a Educação Infantil com as indicações pontuadas no texto exposto.

E neste sentido partir toda proposta educativa, em função dos conceitos espontâneos que as crianças já adquiriram previamente em função das suas vivências sociais, e posteriormente, criar motivos e necessidade de aprendizagens nas crianças e isso tem relação com o sentido de problematizar os conteúdos escolares, indagar sobre o problema ou até certo ponto provocar nas crianças situações problema para as quais elas saiam buscando as soluções. Bem como organizar sistematicamente os científicos compreendendo que estes não ocorrem de maneira espontânea, e sim por meio de situações formais de ensino-aprendizagem que envolvem análise, síntese e generalização, formando novas capacidades e interferindo na forma e conteúdo do pensamento conceitual das crianças. Acerca desse aspecto Sforni (2004, p.78) nos afirma que;

> A criança faz uso dos conceitos, mas não consegue explicar as razões do seu uso. Por exemplo, quando a criança pequena utiliza a palavra 'pai', mesmo que a use em contextos adequados, não tem consciência de que a mesma representa uma determinada relação de parentesco. O uso que faz do termo está vinculado à pessoa, ao objeto, à coisa em si e não propriamente ao conceito. Já os conceitos científicos têm início numa atividade mediada em relação ao objeto. Começam na esfera do caráter consciente e da intencionalidade e dirigem-se à esfera da experiência pessoal e do concreto.

Dessa maneira é possível e se faz necessário que os profissionais que atuam nesse nível de ensino, tenham uma compreensão da importância da organização do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento para qualificarmos uma Educação Infantil de qualidade que prioriza o desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar.

Referências

BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, v. 84. n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 mar.2018.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental:** vida, pensamento e obras dos principais representantes russos. EDUFU. Uberlândia. 2017.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos:** desenvolvimento e ensino em Vygotsky, Leontiev e Elkonin. 2006. 150 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. In: **Anais** da 26a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: ANPED, 2003.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** contribuições da teoria da atividade**.** Araraquara: JM Editora, 2004.

TUNES, E. **Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal**. In: Cadernos CEDES Nº 35: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural. Campinas: Papirus, 1995. p.29-40.

VASCONCELLOS, V. M. R. **O lugar do conceito científico e cotidiano na construção do conhecimento da criança.** VII Encontro Nacional de Educação Matemática. Rio de Janeiro: UFRJ, julho de 2001. Mimeografado.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

PRÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS MATEMÁTICOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ABORDAGEM EM MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anderson Oramisio Santos[1]

[1]Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: oramisio@hotmail.com

Sem financiamento

GT: 06 Didática e Metodologias Especiais

Resumo

O objetivo deste estudo é aprofundar nossas reflexões sobre Alfabetização Matemática e Linguagem Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a fim de situar a Matemática no contexto da apropriação dos processos de leitura e escrita, utilizando-se textos matemáticos e da linguagem natural em sala de aula, um método importante para os primeiros anos do Ensino Fundamental, sob a perspectiva de aprendizagem situada. A leitura pode contribuir significativamente para promover a aprendizagem desta matéria, motivando os alunos à participação ativa das aulas e estimulando neles o interesse pelas pesquisas matemáticas na busca de solução de problemas. O estudo é de caráter qualitativo, fundamentado em revisão de literatura. Os resultados obtidos na pesquisa são discutidos no decorrer do desenvolvimento do texto, esperando contribuir para a que o professor exerça seu papel de orientador junto às crianças na contextualização dos textos selecionados para esta finalidade. As teorias de diversos autores consultados sobre leitura, linguagem e textos matemáticos trazem-nos a compreensão pedagógica para análise dos dados. Como resultados relevantes, pode-se destacar a importância da articulação da língua materna com a linguagem matemática utilizada no ensino escolar e a necessidade de estimular, no aluno, diferentes capacidades de expressão da linguagem.

Palavras-chave – Educação Matemática. Textos Matemáticos. Matemática. Investigação.

READING AND INTERPRETING PRACTICES FOR MATHEMATICAL TEXTS: CONTRIBUTIONS TO A MATHEMATICS APPROACH IN INITIAL SERIES OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Abstract
The purpose of this study is to deepen our reflections on Mathematical Literacy and Mathematical Language in the initial grades of Elementary Education, in order to situate Mathematics in the context of the appropriation of the reading and writing processes, using mathematical texts and Natural Language in the classroom, an important method for the first years of elementary education, from the perspective of situated learning. The reading can contribute significantly to promote the learning of this subject, motivating students to participate actively in the classes and stimulating in them the interest in mathematical research in the search of problem solving. The study is qualitative, based on literature review. The results obtained in the research are discussed in the course of the development of the text, hoping to contribute to the teacher's role as guiding the children in contextualizing the texts selected for this purpose. The theories of several authors consulted about reading, language and mathematical texts bring us the pedagogical understanding for data analysis. As relevant results, it is possible to emphasize the importance of the articulation of the mother tongue with the mathematical language used in school education and the need to stimulate in the student different language expression abilities.

Keywords – Mathematics Education. Mathematical texts. Mathematics. Investigation.

Introdução

O Letramento, Alfabetização, Leitura e Escrita são alvos de pesquisas na Educação Matemática que considera estes aspectos como estratégia eficiente a ser aplicada junto a outros conteúdos metodológicos, permitindo que os educandos raciocinem e compreendam os conceitos da Linguagem Matemática para traduzi-los em sua própria linguagem. Este é um método passível de desencadear uma aprendizagem potencializada, uma vez que o aluno tecerá reflexões a respeito do conceito apreendido, escrevendo sobre ele. Esta é uma forma de sistematizar o seu conhecimento.

Conforme Gómez-Granell (2007), a Matemática tornou-se uma das mais relevantes ciências no campo de conhecimentos do interesse humano e destaca-se entre as demais, às quais ela própria oferece aportes. Por meio de suas análises, possibilitam a tomada de decisões nos mais diversos contextos na vida das pessoas. Esta é uma realidade reconhecida por professores e teóricos especializados nesta disciplina, reconhecendo a importância dela nas práticas sociais para os sujeitos no meio em que se inserem.

As aulas de Matemática acompanhadas de leitura viabilizam ao professor ser um formador de leitores e a escola moderna visa à formação do sujeito de forma integral, desenvolvendo nele a faculdade de autonomia na construção do conhecimento. Para Fonseca e Cardoso (2005), por meio da leitura, os desafios que se apresentam no ensino e na aprendizagem podem ser superados, um fator que valoriza mais a leitura de textos em salas de aula desta matéria.

Segundo Oramísio e Saramago (2013), as crianças que ingressam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mesmo aquelas que não frequentaram a Educação Infantil, trazem consigo uma conjuntura de noções informais sobre aspectos da Matemática que foram construídos em sua vivência cotidiana.

Nesta mesma linha os autores reiteram que elas são capazes de ouvir e falar sobre números e também comparam, agrupam, separam, ordenam e resolvem pequenos problemas envolvendo operações, acompanham a marcação do tempo feita pelos adultos, exploram e comparam pesos e tamanhos, observam e experimentam as propriedades e as formas dos objetos, percorrem e exploram diferentes espaços e distâncias. Tais conhecimentos, assistemáticos e diversificados variam, em maior ou menor grau, de acordo com a cultura e o meio social aos quais as crianças pertencem e são importantes como pontos de partida para a aquisição de novos saberes.

Assim, delineamos como objetivo desse trabalho, o aprofundamento das reflexões sobre Alfabetização Matemática, leitura, escrita e Linguagem Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de situar a Matemática no contexto da apropriação dos processos de leitura e escrita, propondo, para tanto, a utilização de textos jornalísticos nas aulas de Matemática.

O desenvolvimento deste estudo nasce da necessidade de tecer reflexões sobre o ensino e a aprendizagem dessa matéria com o uso de aportes criativos e prazerosos para o ensino da matéria nos primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando-se que a Matemática é uma linguagem presente no cotidiano das crianças antes da escolarização e que, suas bases teóricas e metodológicas em relação leitura e escrita Matemática não incluem planejamento de ensino e nem se efetivam nas discussões quanto ao trabalho pedagógico.

O estudo é de caráter exploratório, desenvolvido pelo método de revisão literária, consultando autores e pesquisadores em educação e Educação Matemática como: Machado (1998), Salmazo (2005), Rabelo (2002), cujo foco é as relações entre a língua e a Matemática, a fim de detalharmos o tema e tecermos reflexões mais profundas sobre Linguagem Matemática, Alfabetização Matemática e o uso de textos jornalísticos para aprendizagem desta disciplina em sala de aula.

Leitura, Linguagem e Escrita em Matemática

Matemática e linguagem materna são duas disciplinas indispensáveis complementando-se na alfabetização, articulando-se no transcorrer da aprendizagem, não só nas escolas brasileiros, mas de uma forma universal. Neste sentido Machado (1998), ressalta que não é possível considerar-se uma disciplina sem comprometer a própria ação pedagógica negligenciando a outra.

O mesmo autor refere que desde o princípio da escolaridade, os currículos seguem tendo, lado a lado, a Matemática e a Língua Materna, embora o tempo demonstre o paradoxo em anos anteriores, quando se dizia que a criança iria para escola para aprender a ler, escrever e contar, subentendendo-se que o ensino da Linguagem e da Matemática seria em paralelo, porém nunca se consolidando de forma articulada como se sugeria. Apesar de serem duas matérias relevantes no ensino, permanecem separadas.

Em todas as situações de aprendizagem matemática, encontra-se o conhecimento da Língua Materna. Conforme disserta Constantino (2000),

> É sabido que mesmo as tentativas mais singelas de iniciação à Matemática pressupõem um conhecimento da Língua Materna, ao menos em sua forma oral, e tal dependência não passa, no entanto, de uma trivialidade, com a agravante de ser inespecífica, uma vez que se aplica igualmente a qualquer outro assunto que se pretenda ensinar. Assim, a aprendizagem da Matemática não viria simplesmente a reboque da Língua Materna, mas constituiria, em certo sentido, uma superação dessa linguagem (CONSTANTINO, 2000, p. 01).

Complementando o seu raciocínio, Constantino (2000) ainda nos diz, com base em Machado (1993), que existem especificidades na Matemática representando dificuldades, mas não nos impede tecer reflexões sobre a articulação efetiva entre a Língua Materna e a Matemática visando o desenvolvimento do raciocínio.

Para Machado (1998), aprender a Matemática é como mapear a realidade, tanto quanto na linguagem, ou seja, não se trata apenas de aprender cálculos, mas de interpretar, analisar, entender o significado, conceber, projetar tendo, como mediador, a Língua. Portanto, não se deve pensar a Matemática somente pelas operações e símbolos, mas pela interpretação.

Os conhecimentos matemáticos são fundamentais na sociedade, assim como a linguagem e a escrita. A matemática essencial na vida do indivíduo, a começar pela sua vida financeira, alcançando o seu desenvolvimento pessoal, por ser um recurso ou instrumento que influencia as suas atividades de formas diversas.

Consta no PCN – Matemática, (2001) que:

> A matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais cidadãos devem se apropriar. A matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização de seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente. (PCN – Matemática, 2001, pág.19)

Lorenzato (2008), diz-nos que a proximidade dos primeiros contatos com o mundo matemático, números e formas, pode ser direcionada e intencional, ou pode ser natural e espontânea. Complementa o seu raciocínio, expressando-se assim:

> A partir do momento em que a criança passa a se interessar por atividades que envolvam letras ou números, jogar dados, reconhecer dinheiro, contar ou dramatizar histórias, separar o real da fantasia e melhorar sua socialização, pode dizer que ela está próxima da fase seguinte, a escola. (LORENZATO, 2008, p.06).

Desta forma, confirma-se a importância da articulação das práticas de letramento matemático e a apropriação dos saberes. Nesta consonância, leciona Danyluk, (2002):

> Alfabetização matemática diz respeito aos atos de aprender a ler e escrever a linguagem matemática, usadas nas séries iniciais da escolarização. [...] Ser alfabetizado em matemática, então, é compreender o que se lê e escreve o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras idéias matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização. (DANYLUK, (2002, p. 21):

Compreendemos que não se separa a Alfabetização Matemática da alfabetização propriamente dita, ou seja, da Língua Materna e do letramento, devendo a Alfabetização Matemática permear o processo de alfabetização, considerando-se que, no contexto da alfabetização estão

implícitos os primeiros conceitos matemáticos. Não são, portanto, linguagens formais, mas saberes que devem estar ao alcance das pessoas capazes de elaborar estes conhecimentos de forma geral. Evidentemente, técnicas dão sentido à aprendizagem, facilitam-na, tanto quanto os significados, desde que elas não interfiram nestes significados, para que o ensino da Matemática não se torne um processo mecânico, ou seja, sem vida, feito de frios números e cálculos.

É-nos possível observar o desenvolvimento intelectual dos alunos quando recebem as noções iniciais da Matemática durante suas vidas, entendendo que vão prosseguir em seu desenvolvimento a partir de seus primeiros anos escolares, quando os saberes iniciais forem acrescidos dos conhecimentos pedagógicos.

Nesta abordagem sobre Alfabetização Matemática, consideramos a importância de enfatizar algumas reflexões sobre o letramento matemático, uma expressão derivada de *Numeracy*, um termo que abrange a escrita matemática e suas características sociais. O Letramento ou Numeramento são termos com igual sentido, referentes a uma conjuntura que envolve competências, crenças, estratégias e disposições, ou seja, recursos que alguém utiliza para trabalhar ou resolver problemas/ situações em que se fazem necessários os números ou dados quantitativos de forma independente. Para (MENDES; GRANDO, 2007; CUMMING, et al., 1998), ambos os termos envolvem a escrita da Matemática e suas possíveis representações de forma aproximada.

Nesta perspectiva, Mendes e Grando (2007) referem que o numeramento pode ser compreendido como práticas diversas, incluindo as práticas escolares, pelas quais se produzem diferentes matemáticas:

> É necessário visualizar o numeramento a partir de suas bases culturais observando como ele é alocado em práticas particulares. Dessa forma, o numeramento não pode ser visto como algo singular: podemos nos referir os diversos numeramentos, da mesma forma que se tem atribuído a idéia de pluralidade ao letramento. Portanto, a pluralidade do numeramento se manifesta pela diversidade de práticas sociais existentes em torno das noções de quantificação, medição, ordenação e classificação em contextos específicos, em que os diversos usos dessas noções estão estritamente ligados aos valores socioculturais que permeiam essas práticas (MENDES e GRANDO, 2007, p.23).

Entendemos, nesta perspectiva, que pessoas com escolarização incompleta são capazes de desenvolver o letramento matemático em suas necessidades diárias, nos diversos contextos que fazem parte da sua cotidianidade, onde são necessários lembretes que envolvem números, como a soma de contas a pagar, entre outras, conforme detalha Toledo (2004):

> Preparar listas de compras, verificar o vencimento dos produtos que serão comprados, comparar preços antes de comprar, conferir o consumo de água, luz ou telefone, procurar as ofertas da semana em folhetos e jornais, comprar a prazo, anotar dívidas e despesas, conferir troco, conferir notas e recibos, fazer ou conferir acertos de contas ou orçamento de serviços, pagar contas em bancos ou casas lotéricas, anotar números de telefones, ver as horas em relógio de ponteiros ou digital, ler bula de um remédio que comprou e ler manuais para instalar aparelhos domésticos [...] (TOLEDO, 2004, p. 97).

Assim, a partir do letramento matemático, podemos compreender melhor a sua afinidade com a matemática escolar e, possivelmente, rever os paradigmas tradicionais da educação. Sendo a Matemática uma ciência viva e não mais um prerrogativa de poucos, possui sua própria linguagem que pode ser alternada pela escrita, oralidade e leitura. Para Zunino (1995), a Matemática não é uma aprendizagem escolar apenas e, os professores que trabalham com esta disciplina em salas de aula, devem ter suas atenções voltadas para transformar a aprendizagem em momentos interessantes, que estejam ao alcance de todos e sejam apreciados como uma disciplina importante em nosso dia a dia.

Assim, a linguagem matemática é necessária para lhe dar significados e despertar no aluno o interesse em aprendê-la. Mas, quando nos referimos à linguagem matemática ou simplesmente à linguagem, nem todos entendem do que estamos falando, e para, tanto, reportamo-nos a Santos (2005) que define a Matemática como um conjunto de símbolos criados socialmente com a finalidade de comunicação. Para este autor, a linguagem Matemática,

> [...] é um sistema simbólico de caráter formal, cuja elaboração é indissociável do processo de construção do conhecimento matemático e tem como função principal converter conceitos matemáticos em objetos mais facilmente manipuláveis e calculáveis possibilitando inferências, generalizações e novos cálculos que, de outro modo, seriam impossíveis (SANTOS, 2005, p.117).

O mesmo autor reitera que a linguagem matemática facilita a compreensão dos seus conceitos e cálculos e, embora a linguagem natural e a linguagem matemática sejam distintas, as crianças, nos primeiros anos de escolaridade, substituem com facilidade a natural pela linguagem matemática, desde que o educando tenha por base “significados referentes à formação dos conceitos matemáticos formados para se apropriar da linguagem específica”. Estas diferenças são assim explicadas por Santos (2005):

> Enquanto a linguagem natural apresenta ambiguidades e tem como função principal a comunicação, a linguagem matemática apresenta outras características, que não servem somente à comunicação, como: é precisa e não redundante, rigorosa, formal, teórica, impessoal e atemporal, não se identificando referências a contextos particulares (SANTOS, 2005, p.123):

Ao valorizar a linguagem do próprio aluno, o professor estará contribuindo para que seus educandos construam, eles mesmos, significados e conceitos matemáticos, embora esta aprendizagem não seja simples. As diferenças entre as duas linguagens - a natural e a matemática, são conflitantes, cada uma com suas singularidades, exigindo que o professor se preocupe na ampliação do vocabulário da linguagem matemática.

O aluno deve entender que esta linguagem possui diferentes etapas. Nesse estudo Corrêa (2005) nos explica que:

> Essa linguagem tem registros orais e escritos e, como qualquer linguagem, apresenta diversos níveis de elaboração, consoante a competência dos interlocutores: a linguagem matemática usada pelos ‘matemáticos profissionais’, por traduzir idéias de alto nível, é mais exigente do que a linguagem utilizada para traduzir idéias numa aula [...] (CORREA, 2005, p.95).

Nesta perspectiva, o professor não vai utilizar a linguagem matemática dos teóricos da matemática, mas sim introduzir a linguagem matemática.

O que para Gómez-Granell (2006), a linguagem matemática tem mais uma característica, ou seja,

> [...] a de tentar abstrair o essencial das relações matemáticas, eliminando qualquer referência ao contexto ou à situação, ao ponto de na linguagem algébrica – considerada como autêntica linguagem da matemática –, os números, em si mesmos abstratos, serem substituídos por letras, que têm um caráter muito mais genérico (GÓMEZ-GRANELL, 2006, p.260).

Para tanto, os professores que ministram aulas de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, devem ter a habilidade de identificar os elementos da matemática no contexto de seus alunos, isto é, a linguagem que os alunos já conhecem antes do conhecimento matemático escolar, podendo assim avaliar significado daquilo que constitui a alfabetização Matemática, a linguagem que os alunos já conhecem antes do conhecimento matemático escolar. Por exemplo, com os dedinhos a criança representa a sua idade, comprovando a sua compreensão quanto aos números em tenra idade, utilizando pauzinhos de picolé ou tampinhas de garrafas de refrigerantes para estabelecer quantidades.

No entanto, Teberosky & Tolchinsky (2003, p. 198), questionam o que acontece com as crianças que se desenvolvem no âmbito de comunidades alfabetizadas (são escritas em paredes, cartazes, jogos, embalagens, entre outros meios), pois “[...] para muitas crianças, ver um cartaz, fazer um desenho, copiar letras ou “fazer números” é uma experiência tão direta quanto brincar com areia ou ir a um supermercado.”

Tais exemplos são apenas alguns dos que nos remete ao fato de as crianças se relacionarem com a matemática desde pequenas, sendo capazes de construir conhecimentos com base em suas experiências, que serão relevantes para as séries seguintes, cujos conhecimentos vão sendo elaborados reelaborados. Dessa forma, apontamos uma correlação da escrita matemática e da Linguagem Matemática no processo do ensino e da aprendizagem (a escrita compõe a linguagem e a linguagem faz o inverso).

Assim a discussão desencadeia como possibilidades metodológicas na leitura, linguagem e escrita matemática, com a seleção, uso exploração ode textos jornalísticos nas aulas são instrumentos que se refletem positivamente na aprendizagem de conceitos e concepções pelo aluno, propiciando a apropriação da comunicação matemática.

O Uso de textos na Aprendizagem Matemática

Em analise aos Parâmetros Curriculares de Matemática (1997b, p. 61), constata-se a “produção de textos escritos, a partir da interpretação e construção de gráficos e tabelas, com base em informações contidas em textos jornalísticos, científicos ou outros”, compreendem-se a partir dessa observação que não é dada a atenção devida à escrita e à comunicação nas aulas de matemática, tendo como princípio os diferentes tipos de textos.

Vejamos aos destaques elencados por Curi (2009) aos gêneros que devem ser visíveis no ensino discursivo da matemática, enfatizando-nos, porém, que os textos explicativos "as consignas e os enunciados de exercícios e de problemas são os gêneros mais comuns nos livros didáticos de Matemática". Exemplos de gêneros destacados pelo autor neste contexto:

> As notícias veiculadas nos meios de comunicação; as biografias; as resenhas; os enigmas ou adivinhas; alguns textos de opinião; as receitas; os próprios textos explicativos que aparecem nos livros didáticos; os relatos de experiência; as instruções de uso e de montagem de aparelhos eletrônicos; os resumos de texto expositivo e explicativo; os enunciados de problemas; as regras de jogo, entre outros (CURI, 2009, p. 141).

As atividades propostas com textos de problemas matemáticos maximizam a aprendizagem da disciplina, auxiliando o aluno na resolução dos mesmos. Entretanto, observam-se, neste contexto de importância de produção textual e leitura na Matemática, tais como os contos, charadas, adivinhações ou as simples receitas culinárias, que nem mesmo o PCN discute a importância que esta necessidade representa.

Todavia, corroboramos a afirmação de Moreira (2004) com referência à riqueza em que os textos viabilizam em termos de conteúdos apresentados sobre relatórios, resolução de problemas, notas, composições/reflexões, reflexões históricas, demonstrações, projetos, entre outros, indispensáveis nos processos de comunicação oral ou escrita. É neste contexto que enfatizamos a leitura de textos jornalísticos que exigem mais do que simplesmente saber ler e escrever. Segundo Penha (2005)

> [...] também devem ser desenvolvidos no indivíduo instrumentos que possibilitem o uso social dos códigos aprendidos tornando-o letrado. Além disso, como o texto jornalístico muitas vezes contempla informações numéricas, a formação da criança deverá também levar em conta o caráter formatador que a matemática possui e garantir não apenas as habilidades de cálculo, mas também o caráter ideológico presente “atrás” dos números (PENHA, 2005, p.08).

O tratamento didático e metodológico pelo professor é fator determinante para o tipo de utilidade que o texto jornalístico terá em uma aula de matemática. Antes de começar qualquer trabalho, porém, o professor precisa buscar informação sobre os jornais em estudos desenvolvidos na área e conhecer um pouco da linguagem matemática existente nesse material.

Durante a seleção e o tratamento didático dos textos jornalísticos cabe ao professor tomar alguns cuidados quando se propõe explorar essa temática, pois ainda tendem a prevalecer abordagens que não se apropriam do papel da leitura numa concepção mais ampla.

Segundo Borasi e Siegel (2000), mesmo que a leitura tenha sido reconhecida como um recurso valioso para a aprendizagem da Matemática, isso não basta. As autoras apontam ainda que, quando se lança mão da prática da leitura nas salas de aula apenas para a extração de informações e como técnica que favorece o trabalho com a resolução de problemas, os professores e os alunos não conseguem perceber os inúmeros benefícios que uma ampla e sistemática exploração da leitura na sala de aula possibilita para o ensino-aprendizagem da Matemática.

Rabelo (2002) destaca que com a prática de uso de textos jornalísticos em sala de aula, seria o ambiente por meio do qual a criança poderia tornar-se um indivíduo “letrado”, isto é, com possibilidades efetivas da criança construir sua competência na leitura, interpretação e produção de todos os tipos de textos das diversas áreas do conhecimento humano, sejam textos literários, científicos, jornalísticos, matemáticos, etc.

Quando nos propomos investigar as contribuições que o uso de textos nas aulas pode trazer para o desenvolvimento de uma identidade do aluno com a Matemática, estimulando seu senso investigativo e o acesso ao conhecimento da linguagem matemática, entendemos que assim podemos contribuir para o desenvolvimento do educando em relação à compreensão dos símbolos alfabéticos, via pela qual terá maior facilidade diante da Linguagem Matemática.

Conforme Fonseca e Cardoso (2005),

> [...] a leitura de textos que tenham como objeto conceitos e procedimentos matemáticos, história da matemática, ou reflexões sobre Matemática, seus problemas, seus métodos, seus desafios podem, porém, muito mais que orientar a execução de determinada técnica, agregar elementos que não só favoreçam a constituição de significados dos conteúdos matemáticos, mas também colaborem para a produção de sentidos da própria Matemática e de sua aprendizagem pelo aluno (FERNANDO E CARDOSO, 2005, p.66).

Como nem sempre o que nos é evidente, como professores, é tão claro ou acessível para o aluno, os textos adotados devem ser contextualizados a fim de despertar oportunidades de discussões. Neste sentido, os questionamentos levantados são esclarecedores, uma vez que os alunos possuem potenciais diferenciados, assimilando os conceitos em níveis diversos, restando aos professores trabalharem mais especificamente sobre tais conteúdos.

O sujeito tem acesso a um contingente significativo de informações diárias por meio da televisão, rádio, jornal impresso, folhetos de propaganda e internet, remetendo-nos à compreensão de que a escola deve ser o espaço de instrução e preparação do sujeito para exercer a sua cidadania e ter a capacidade de compreender e assimilar as informações que lhe chegam.

Conforme Pavani (2002, p. 24/25), o jornal diário constitui-se um material útil que, além de facilitar a aprendizagem, estimula a prática da leitura no contexto interdisciplinar, ou seja, “leituras práticas matemáticas, científicas, históricas, geográficas, artísticas, sociais e outras.”

Para Corrêa (2005), o uso do jornal ganha relevância devido ao fato de estar atualizado com a realidade do momento, trazendo a informação imediata e, devido à sua linguagem característica, transforma-se em instrumento didático que intermedeia a escola e a comunidade, a escola e a sociedade, aproximando-as e facilitando a sua interação.

Ao contribuir para que o aluno extraia da leitura seu verdadeiro sentido, contribui-se também para que ele se torne questionador durante as aulas, tendo a iniciativa de elaborar as suas próprias para a solução de atividades nas quais se envolve. Nesta linha de pensamento, acreditamos ser o aluno o principal agente na construção do conhecimento, o que lhe permitirá perceber a amplitude da Matemática, além de sentir que sua relação com a matéria modificou-se para melhor.

Nesta mesma linha de raciocínio, Klüsener, (2000, p.180) refere que: “[...] a utilização de textos, tanto com enfoque histórico como os desenvolvidos pelos meios de comunicação, são de

importância para o desenvolvimento das diferentes linguagens até chegar à linguagem matemática." Nos escritos de Fonseca e Cardoso (2005) afirmam que o melhor conteúdo textual a ser usado em aulas de Matemática é o que se pode contextualizar, não sendo necessária a limitação da leitura a textos específicos da disciplina. Os autores complementam que:

> Não se trata mais de textos originariamente criados para o ensino de matemática [...] o que parece responder a uma preocupação de contextualizar o ensino de matemática na realidade do aluno, colocando em evidência o papel social da escola e do conhecimento matemático. (FONSECA; CARDOSO, 2005, p. 66-67)

Para Fonseca e Cardoso (2005), os alunos entenderão o que é a Matemática, o significado dos textos relacionados e o sentido do que leem, se aprenderem a fazer a leitura da matéria e se familiarizarem com ela, o que lhes facilitará a construção da memória e de conhecimentos ligados a numeração, seriação e contagens diversas.

A leitura do texto jornalístico instiga o questionamento do contexto social de forma mais envolvente e abrangente, facilitando o conhecimento da Matemática e de outras disciplinas, diferentemente do contexto existente nos livros didáticos, mesmo que sejam os mais modernos.

Segundo Curi (2009):

> [...] a leitura é um processo interativo e construtivo, no qual entram em jogo as relações entre as diferentes partes do texto e os conhecimentos prévios do leitor. Portanto, a leitura de um texto nunca deve estar dissociada de seu contexto. [...] cabe destacar que a leitura nas aulas de matemática tem especificidades próprias devido aos tipos de textos típicos dessa área do conhecimento (CURI, 2009, p.140).

A mesma autora nos diz que a troca de ideias sobre o que foi lido deve ser estimulada e, para tanto, os textos devem ser planejados e selecionados com critério, devendo-se ter um objetivo em mente ao abordá-los em sala de aula. A rotina para leitura matemática deve ser estabelecida, tornando-a uma atividade regular, mesmo que seja silenciosa. É interessante também a leitura oral individual ou em grupos, reforçando que a oralidade é a melhor opção.

Conforme Silva e Rego (2006), nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a leitura e escrita permitem aos alunos o desenvolvimento da literatura infantil e da língua portuguesa, instrumentos pedagógicos que os levarão à compreensão dos textos matemáticos e sua linguagem, além de textos literários diferentes, ou seja, viabilizam um desenvolvimento interdisciplinar.

Cremos que este recurso nas aulas de Matemática seja um convite para que os alunos tornem-se praticantes de leituras, devido à sua amplitude, a partir do momento em que o professor seja hábil na seleção de textos que motivem os educandos a serem mais participativos nas aulas, sintam interesse por elas, tornando-se mais do que meros leitores de conteúdos.

Considerações finais

A linguagem natural e a linguagem Matemática permeiam o ensino e a aprendizagem de Matemática e são assimiladas pelos sujeitos antes de sua inserção na pré-escola, de forma oral, pois a escrita é uma aprendizagem escolar. A linguagem Matemática e a linguagem natural são indissociáveis, cruzam-se e se complementam. A leitura nas aulas de Matemática, assim como a linguagem natural, deve ser considerada como uma prática pedagógica nesta disciplina.

Os textos matemáticos podem ser discutidos entre os professores de Matemática e da Língua Portuguesa, como uma forma de favorecer a leitura e interpretação de textos nestas e outras áreas do ensino. Esta parceria tende a favorecer significativamente o interesse das crianças pela literatura. Quando se escolhem textos matemáticos que contêm dados numéricos, como parte do conteúdo textual, fica mais fácil criar argumentações sobre matemática e motivar a participação dos alunos. Esta leitura estimula a busca de respostas que, em sua essência, nada mais é do que o princípio da arte de pesquisar.

Informações matemáticas inserem-se em nosso cotidiano social, familiar e no trabalho, exigindo as decodificações dos símbolos, cálculos e levantamento de hipóteses que auxiliam na interpretação e compreensão da leitura. Textos de jornais, por exemplo, frequentemente apresentam cifras, percentuais, tabelas ou gráficos, números das mais diferentes formas, mobilizando uma ação dinâmica do professor no uso do texto jornalístico durante a aula de Matemática de forma intencional, com o objetivo de levar o aluno a se familiarizar com percentuais, proporções, estatística, entre outros temas afins.

As informações de jornais podem ser de tais formas abordadas durante uma aula que conduza o aluno à perspectiva do que o professor entende como ensino da matéria e visão do mundo.

Qualquer área do conhecimento humano exige conhecimentos matemáticos, bem como da linguagem natural, com possibilidades de respostas matemáticas e como meio de comunicação. Considerar estes argumentos, certamente levará a escola à promoção e apropriação dos conhecimentos da Língua Portuguesa e da Linguagem Matemática pelos alunos.

Referências

BRASIL/ Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Fundamental, 1997

BORASI, R.; SIEGEL M. Reading Counts: Expanding the Role of Readingin Mathematics Classrooms. New York, 2000.

CARRASCO, L. Leitura e escrita na matemática. IN: Iara C.B et al. (orgs). **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. 4 ed. Porto Alegre: Universidade /UFRGS, 2001 p.175-189.

CONSTANTINO, G.A. Matemática e a Língua Materna. Resenha do livro. Matemática **e língua materna: análise de uma impregnação mútua**. Machado, N.J. , 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993. In: Revista Linguagem em (Dis) curso, Vol. 1, nº. 1, jul./dez. 2000.

CURI, E. Gêneros textuais usados frequentemente nas aulas de matemática: exercícios e problemas. In: LOPES, C. E; NACARATO, A. M. (Orgs). **Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, P. 137-150

FARIA M. A. **Como usar o jornal na sala de aula**. 8 a. Ed São Paulo: Contexto, 2003.

FONSECA, M. C. F.; CARDOSO, C. A. Educação matemática e letramento: textos para ensinar matemática, matemática para ler texto. *In*: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (org). **Escritas e Leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Pp.63-76.

FONSECA, M. C. F. (Org.). **Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas – reflexões a partir do INAF 2002**. São Paulo: Global – Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. Instituto Paulo Montenegro, 2004.

GÓMEZ-GRANNEL, C. A aquisição da linguagem matemática: símbolo esignificado. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.** São Paulo: Ática, 2002. P. 257-95.

GRANDO, R.C.; MENDES, J. R. (orgs). **Múltiplos olhares: matemática e produção de conhecimento.** Vol.3. São Paulo: Musa Editora, 2007.

KLÜSENER R. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: NEVES, Iara C. B. ET al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000, P.175-189.

KNIJNIK, G. Exclusão e resistência: Educação Matemática e legitimidade cultural. In: MONTEIRO, Alexandrina; POMPEU Jr., Geraldo. **A Matemática e os Temas Transversais**. São Paulo: Moderna, 2001.

LOPES, J. O livro didático, o autor e as tendências em Educação Matemática. IN: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi E. **Escritas e leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 35-62.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas-SP: Ed. Autores Associados, 2ª Ed., 2008.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna*:* análise de uma Impregnação Mútua**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1998. 169p.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa crítica. Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche).2004.

ORAMISIO, A.; SARAMAGO, G. **A História da Matemática como Alternativa Metodológica para o Ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia.2013. Disponível: http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5303. Acesso em 10 maio. 2019.

PAVANI, Cecília (org). Jornal: (in) **Formação e Ação**. Campinas: Editora Papirus, 2002.

PENHA, D. F. T. da. Caixa de Histórias e Resolução de Problema: uma articulação possível. GRANDO, Regina Célia; TORICELLI, Luana; NACARATO, Adair Mendes (Orgs.) **De professora para professora: conversas sobre iniciação matemática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 57-60.

RABELO, E. H. Textos **Matemáticos: produção, interpretação e resolução de problemas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SALMAZO, R. **Atitudes e procedimentos de alunos frente à leitura e interpretação de textos nas aulas de Matemática**. 2005. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Pontifica Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTOS, V. M. Linguagens e comunicação na aula de matemática. In: NACARATO, Adair M.; LOPES, Celi A. E. (Org.). **Escritas e leituras na Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 117-25.

SANTOS, S. A. Exploração da linguagem escrita nas aulas de matemática. In: NACARATO, Adair M.; LOPES, Celi A. E. (Org.). **Escritas e leituras na Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 127-41.

SILVA, A.; RÊGO, R. Matemática e Literatura Infantil: Um estudo sobre a formação do conceito de multiplicação. In BRITO Márcia R.F. (org.) **Solução de Problemas e a Matemática escolar.** Campinas: Alínea, 2006, p.207-236.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Orgs.) **Ler, escrever e resolver problemas*:* habilidades básicas para aprender matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: A questão da democracia.** Campinas, SP: Papirus, 2001 – (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

TOLEDO, M. E. R.O. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. In: FONSECA, Maria C.F.R. (org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas: reflexões a partir da INAF 2002.** São Paulo: Global, 2004

VERGANI, T. Um horizonte de possíveis sobre uma educação matemática viva e globalizante. In: LOPES, Celi A. **E. Escritas e leituras na educação matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZUNINO, D. L. de. **A matemática na escola: aqui e agora**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

GT: 07 EDUCAÇÃO E CORPO/CORPOREIDADE

COORDENADOR:
PROF. WAGNER WEY

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 07 E-POSTERES

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

CONCEPÇÃO DE CORPO DOS INGRESSOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Carlos Roberto Franco[1]

Centro Universitário de Goiatuba UNICERRADO

GT: 07 Educação e Corpo/Corporeidade

Resumo

Pensando no ensino superior como espaço de aprendizagem profissional e preparação para a docência, torna-se imprescindível, segundo Lüdorf (2009), investigar e analisar as influências impostas ao corpo na vida escolar de quem se pretende formar como professor. Essa averiguação se torna importante, pois é na educação básica que são ofertados as referências, pressupostos e diretrizes que farão parte da vida dos futuros profissionais, os quais vão se apropriar desses conjuntos de saberes e usar como base para poder (des)construir a visão que vão ter do corpo que aprende ao atuarem como professores. Assim, o presente trabalho tem como objetivo identificar a concepção de corpo dos alunos ingressos no curso de licenciatura em Educação Física do Centro Universitário de Goiatuba – GO. Para construção do trabalho, foi aplicado um questionário a vinte e nove acadêmicos com a seguinte pergunta geradora: o que é corpo? Como método de análise das respostas coletadas, foi utilizado a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado criado por Moreira, Simões e Porto (2005). Após as análises das respostas foram encontradas as seguintes unidades de significado: máquina 34,4%, estrutura 17,4%, matéria 13,7%, movimento 13,7%, objeto 7,9%, saudável 6,8% e emoção 3,4%. Os resultados relacionando o corpo à máquina, estrutura e matéria nos remete uma ideia de que seu entendimento vem de uma visão funcional e utilitária de uma concepção de corpo objeto, manipulável que realiza um movimento corporal desprovido de reflexão e interação, aludindo assim, a uma visão mecanicista de corpo com seu funcionamento igualado a uma estrutura mecânica. Por isso, talvez seja necessário

oferecer uma formação com possibilidades de entender o corpo nas aulas de educação física não só pelo seu movimento, mas a partir do ser humano que movimenta. Faz-se necessário, portanto, que no decorrer da graduação, haja a ampliação do conhecimento acerca do corpo devido, às exigências da profissão em compreender o corpo que aprende.

Palavras-chave – Educação Física. Corpo. Formação Superior.

BODY DESIGN ENGINEERING IN PHYSICAL EDUCATION LICENSE

Abstract
Thinking about higher education as a professional space of learning and preparation for teaching, becomes essential, according to Lüdorf (2009), investigates and analyzes the influences imposed on the body in the school life of those who graduate as a teacher. This average assessment becomes important, because it is in basic education that they are offered as references, assumptions and guidelines that will be part of the lives of future professionals, who will appropriate these sets of knowledge and use it as a base to be able to (de) construct a vision that will have of the body that learns to act as teachers. Thus, the present work aims to identify the idea of students' body enrolled in the Physical Education degree course of the Goiatuba University Center – GO. As a work step, a questionnaire was applied to twenty-nine academics with the following generating question: what is body? As the method of analysis of the collected answers, it was used the Technique of Preparation and Analysis of Meaning Units created by Moreira, Simões and Porto (2005). After analyzing the answers, the following meaning units were found: machine 34.4%, structure 17.4%, matter 13.7%, movement 13.7%, object 7.9%, healthy 6.8% and emotion 3.4%. The results related to the machine body, structure and material send us an idea of its understanding, which comes from a functional and utilitarian view of an idea of a manipulable body object that performs a movement without reflection and interaction, as well as a vision mechanics of the body with its functioning equal to a mechanical structure. Therefore, it may be necessary to offer training with possibilities to understand the body in a physical education classes that are not like your movement, but from the moving human being. Therefore, it is necessary to progress in graduation, that there is an expansion of knowledge about the due body to the demands of the profession to understand the body that learns.

Key Words – Fisical Education. Body. Higher Education.

Refêrencias

LÜDORF, S. M. A. Corpo e formação de professores de educação física. Interface — comunicação, saúde e educação, v. 13, n.28, p. 99–110, jan./mar. 2009.MOREIRA, W. W.;

SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. Revista Brasileira Ciência eMovimento, v. 13, n. 4, p. 107–114, 2005. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/665/676>. Acesso em: 7 agosto 2018.

MOREIRA, W. W. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In:
_____. (Org.). Século XXI: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006, p. 137–154

[1] Mestre em Educação Física
Professor efetivo do Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário de Goiatuba.
Professor de Educação Física da Rede Estadual de Goiás.

ENSINO DE HISTÓRIA PARA ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDA SOCIEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO POR MEIO DE PINTURAS E POEMAS

Ícaro Uriel Brito França[1]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), uriel.icaro@gmail.com

Sem financiamento

GT: 07 Educação e Corpo/Corporeidade

Resumo

Projeto de Ensino de História, sobre o tema holocausto, realizado no Centro Socioeducativo Uberaba, junto a adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação e medida de internação provisória. O objetivo do mesmo foi a mediação do conhecimento sobre o tema junto a adolescentes em conflito com a lei. O projeto, em questão, foi realizado de acordo com pedagogia histórico crítica, de Demerval Saviani, possuindo, na íntegra, possuiu 5 fases. Diferente do método tradicional (que enfatiza conteúdo formal e expositivo), essa metodologia dá ênfase a conteúdos reais, dinâmicos e concretos. A primeira (prática social inicial), consistiu em uma aula sobre Holocausto, informando os principais acontecimentos, abrangência e contexto histórico do período. Na segunda (problematização) foi passado aos internos o filme “o menino do pijama listrado”, do diretor Mark Herman, com posterior dialogo e debate sobre o tema. Ainda nessa fase, trabalhou-se a importância da empatia, tolerância e lembrança, trazendo aos mesmos explicações sobre o Dia de Lembrança do Holocausto como uma forma de manter viva a memória das vítimas e a luta contra a intolerância. Na terceira fase (instrumentalização), foram apresentados, aos adolescentes, materiais como poemas, fotos e gravuras de ilustrações de artistas diversos, que retrataram o tema Holocausto, havendo análise, estudos e discussões sobre a importância da empatia, tolerância e lembrança do Holocausto. Após isso, na quarta fase (catarse), foi dada uma atividade aos adolescentes para que realizassem a releitura de poemas e gravuras do tema. Assim, os mesmos produziram vinte ilustrações e um poema sobre o Holocausto. Nessa

fase os mesmos tornaram-se capazes de demonstrar o grau de conhecimento ao qual chegaram. Buscou-se por meio das manifestações artísticas da Corporeidade, promover o ensino de História, fazendo uso da corporeidade, para que os jovens pudessem entender sua presença como sujeitos históricos no mundo, e que podem fazer a diferença em suas relações e interações com o outro, na busca pela tolerância e pela empatia nas relações sociais, buscando promover a ressocialização dos mesmos. Corpos em movimento em constante processo de aprendizagem, ainda mais em um Centro Socioeducativo, onde a Corporeidade restringe-se devido às restrições de liberdade. Ao compreenderem-se como corpos ativos dentro de um contexto histórico, conseguem construir melhor o conhecimento do tema, que passa a ser mais palpável e compreensível. Ao final do projeto, já na quinta fase (prática social), pôde-se observar que os jovens puderam construir um conhecimento sobre o tema, além de compreenderem a importância de empatia e tolerância, pontos importantes à ressocialização dos mesmos. Então, houve uma roda de conversa com os jovens para que os mesmos pudessem expor suas considerações sobre o tema e o projeto em si. Foi observado que um tema, como Holocausto, que era tão distante dos mesmos, pôde ser trabalhado, mediação dos mesmos para com o novo conhecimento histórico produzido. Os trabalhos produzidos pelos internos serão tema de exposição de artes.

Palavras-chave – Socioeducação. Holocausto. Corporeidade

HISTORY TEACHING FOR ADOLESCENTS FULFILLING SOCIAL EDUCATIONAL MEETING BY PAINTINGS AND POEMS

Abstract

History Teaching Project on the Holocaust theme, carried out at the Uberaba Socio-Educational Center, with adolescents who are in the socio-educational level of hospitalization and provisional measure of hospitalization. The objective of the same was to mediate knowledge on the subject with adolescents in conflict with the law. The project in question was carried out according to Demerval Saviani's critical historical pedagogy, having in its entirety 5 phases. Unlike the traditional method (which emphasizes formal and expository content), this methodology emphasizes real, dynamic and concrete content. The first (early social practice) consisted of a Holocaust class, informing the main events, scope and historical context of the period. In the second (problematization) was passed to the interns the film "the boy in the striped pajamas", by director Mark Herman, with subsequent dialogue and debate on the subject. Still in this phase, the importance of empathy, tolerance and remembrance was worked out, bringing to the same explanations about Holocaust Remembrance Day as a way to keep alive the memory of the victims and the fight against intolerance. In the third phase (instrumentalization), the adolescents were presented with materials such as poems, photos and engravings of illustrations by various artists, which portrayed the Holocaust theme, with analysis, studies and discussions about the importance of empathy, tolerance and remembrance of the Holocaust. After this, in the fourth phase (catharsis), the adolescents were given an activity to perform the rereading of poems and engravings of the theme. So, they produced twenty illustrations and a poem about the Holocaust. At this stage, they became able to demonstrate the degree of knowledge to which they arrived. Through the artistic manifestations of Corporeality, we sought to promote the teaching of History, making use of corporeality, so that young people could understand their presence as historical subjects in the world, and that they can make a difference in their relationships and interactions with each other. , in the search for tolerance and empathy in social relations, seeking to promote their resocialization. Bodies in movement in constant learning process, especially in a Socio-Educational Center, where Corporeality is restricted due to the restrictions of freedom. By understanding themselves as active bodies within a historical context, they can better build knowledge of the subject, which becomes more palpable and understandable. At the end of the project, already in the fifth phase (social

practice), it was observed that young people were able to build a knowledge about the theme, in addition to understanding the importance of empathy and tolerance, important points to their resocialization. Then, there was a conversation with the young people so that they could expose their considerations about the theme and the project itself. It was observed that a theme such as Holocaust, which was so far from them, could be worked on, mediating them with the new historical knowledge produced. The works produced by the inmates will be the subject of art exhibition.

Keywords – Socio-education. Corporeality. Holocaust.

Referências

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento – DOS SANTOS. Myriam Sepúlveda. **História, memória e esquecimento:** implicações políticas. Revista Critica de Ciências Sociais, 79, dezembro 2007

AZEVEDO, Luiz Carlos de. **Introdução a História do Direito.**
São Paulo: Revistas dos Tribunais, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais.** São Paulo: Unesp, 2011

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales:** 1929-1989. São
Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 1991.

CUNHA, Eliseu de Oliveira and Dazzani, Maria Virgínia Machado. **A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação**. Educ. rev., Mar 2016, vol.32, no.1, p.235-259. ISSN 0102-4698 http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00235.pdf

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo : Atlas, 2000.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma:** o discurso da motricidade. (Novas
Buscas em Educação, v. 40). São Paulo: Summus, 1991.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5ª Ed ver., 2. Reimpr. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

HOBSBAWM, Eric J. Sobre história. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** 15.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A pedagogia histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas-SP, Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea)

PADOVANI, Andréa Sandoval and Ristum, Marilena. **A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade.** Educ. Pesqui., Dez 2013, vol.39, no.4, p.969-984. ISSN 1517-9702 http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop1064pt.pdf

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico**.** In: _____. (Org.). Corpo presente, corpo pressente. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Corpo e Motricidade).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

VARGAS, Alessandra Cardoso; COGO, Tádia Carolina. **Um olhar sobre a corporeidade, corpo e educação infantil.** Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd184/corporeidade-corpo-e-educacao-infantil.htm. Acesso em 17 ago. 2019.

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 07 TRABALHOS COMPLETOS

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

SUPERAÇÃO: A LIBERDADE DOS CORPOS JUVENIS PRIVADOS DE LIBERDADE VIA ESPORTE

José Carlos dos Santos[1]
Laudeth Alves dos Reis[2]

[1]Universidade Federal do Triângulo Mineiro, jcprofedf@gmail.com
[2]Instituto Federal do Triângulo Mineiro, laudeth.alves@outlook.com

Sem financiamento

GT: 07 Educação e Corpo/Corporeidade

Resumo
Neste trabalho objetivou-se analisar os sentidos e significados do esporte dentro de um centro socioeducativo por meio dos relatórios do Projeto SuperAção. A investigação trata de uma pesquisa documental, com direcionamento qualitativo e objetivo descritivo-exploratório. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, relatórios das atividades realizadas no Projeto Superação, durante os meses de fevereiro a julho do ano de 2019. Para o tratamento dos dados coletados utilizou-se o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2010) por meio da técnica de análise do tipo categorial por temática. Como resultados, foram encontradas duas categorias temáticas a partir das análises dos relatórios, sendo “O esporte para a liberdade” e “Atividades integradoras para o convívio social”. Nas considerações finais, destaca-se o esporte como veículo educativo que permite aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a conquista da sua autonomia e cidadania, o que deve ser cultivado por toda a comunidade educativa da instituição para obtenção do objetivo maior da medida: sua efetiva reinserção social.

Palavras-chave – Adolescentes privados de liberdade. Esporte. Projeto Superação.

OVERCOMING: THE FREEDOM OF THE JUVENILE CORPS DEPRIVED OF FREEDOM PATHWAY SPORT

Abstract
This work aimed to analyze meanings and meanings to sports within a socio-educational center through the SuperAção Project reports. The investigation deals with a documental research, with qualitative direction and descriptive-exploratory objective. It was used as an instrument of data collection, reports of the activities performed in the Overcoming Challenges Project, during the months of February to July of the year 2019. For the treatment of the collected data, the Bardin Content Analysis method (2010) was used by means of the categorical type analysis technique by theme. As results, two thematic categories were found from the analysis of the reports, being "Sport for freedom" and "Integrating activities for social interaction". In the final considerations, sport stands out as an educational vehicle that allows adolescents in fulfillment of socio-educational measure, the achievement of their autonomy and citizenship, which should be cultivated by the entire educational community of the institution to achieve the major objective of the measure: its effective social reinsertion.

Keywords – Adolescents deprived of their liberty. Sport. Overcoming Project.

À guisa de introdução

Iniciamos esclarecendo que o público alvo do estudo trata de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, internação provisória e internação sanção e realizam atividades corporais ligadas ao esporte dentro de um Centro Socioeducativo no município de Uberaba (MG). Esta medida, considerada a mais grave na hierarquia das demais medidas, evidencia aspecto coercitivo, uma vez que é punitiva pelo fato da restrição da liberdade, ainda que temporariamente. Por outro lado, evidencia também aspecto educativo, em razão da proteção integral e oportuniza o acesso às formações pessoal e profissional, fundadas em valores positivos de participação na vida social, possibilitando meios capazes de superação da condição de exclusão. No entanto, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) sublima este segundo, pela finalidade maior que deve ser sua formação para cidadania, dado que o caracteriza como pessoa em fase peculiar de desenvolvimento e sujeito de direitos. (SILVA, NETO, PINI, 2014; VOLPI, 2011)

Sabe-se que a adolescência é uma etapa da vida marcada por inúmeras transformações, destacando-se as biológicas e as comportamentais, além dos aspectos culturais e momentos da independência financeira emocional em relação a família (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Já o esporte desperta interesse por uma série de razões, como por exemplo: desenvolvimento das habilidades corporais; obtenção de aceitação e aprovação social; e o prazer nas experiências proporcionadas por esta prática, evidenciando as afirmações de Silva e Rubi (2008) quando apontam o esporte como uma prática democratizada, ao alcance de todos e não somente daqueles que apresentam alguma habilidade ou talento especial, mas um meio para a construção e o exercício da cidadania ativa.

Nesse viés é que compreendemos o esporte para além da promoção da saúde e uso de técnicas, evidenciando uma perspectiva de formação humana na busca da humanização. Por isso que, se desenvolvido de forma adequada, permite a incorporação de diferentes atitudes que

visam melhorias para além da saúde, incluindo o emocional, o uso de regras, o trabalho em equipe, bem como cooperação e (auto)superação das dificuldades. Trata-se de um momento em que as diferenças são esquecidas, prevalecendo o desejo de movimentar e dedicar à prática esportiva.

O incentivo à prática esportiva mais do que o treino de habilidades técnicas e dos benefícios à saúde, transmite conhecimentos valorosos como: ética, disciplina, coletividade, cooperação e superação. A vivência desses valores, via esporte, tem sido uma ferramenta útil e necessária com melhores resultados na reinserção desse jovens privados de liberdade na sociedade.

Por todas essas justificativas é que, semanalmente, faz parte da rotina da instituição socioeducativa em estudo o Projeto Superação, instituído em 2010 por meio de convênio com a uma organização da sociedade civil de interesse público “De Peito Aberto” que visa fomentar o esporte, a cultura e o lazer nas instituições socioeducativas de internação e internação provisória do Estado de Minas Gerais, desenvolvendo atividades esportivas diversificadas, com acompanhamento de profissionais de Educação Física.

Dada a relevância do esporte como um fenômeno sociocultural na atualidade (MOREIRA; SILVA, 2018; MONTAGNER, 2018; GAYA; TORRES; GAYA, 2018; GALLAHUE; OZMUN; GOOWAY, 2013; NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2012) é que se faz necessário o seguinte questionamento: que valores são/tem sido (ou não) atribuídos a esses corpos privados de liberdade? Ter essa clareza é um passo decisivo na direção das possibilidades de mudança, no sentido de provocar um atendimento humanizado que, segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012), não dá para desprezar a competição nem a técnica, mas é preciso colocar as propostas desenvolvidas a serviço dos valores humanos, da busca de convivência, de uma existência harmoniosa, além do contato e respeito à natureza.

Sob essa ótica, entendemos que por meio da promoção desse Projeto, ancorado num atendimento humanizado, encontramos um grande potencial educativo. Aliás, é este um meio para que consigamos, humanizar com efeito o sistema socioeducativo, incorporando valores morais e éticos no relacionamento interpessoal, envolvendo adolescentes/adolescentes/equipe de segurança, enfim toda a comunidade educativa da instituição.

Dito isso, o objetivo deste trabalho é analisar os sentidos e significados do esporte dentro de um centro socioeducativo por meio dos relatórios do Projeto SuperAção.

Corpo e esporte: o controle minucioso numa instituição privativa de liberdade

Os adolescentes que estão sob o processo de cumprimento das medidas socioeducativas de internação estão a todo momento sendo observados e controlados, como por exemplo: quando realizam atividades educativas, refeições, tomam algum tipo de medicamento, em seu momento de lazer como assistir televisão e até durante o sono.

A esse respeito, Domingos (2014, p. 22) aponta que:

> Nas instituições de atendimento socioeducativo de privação de liberdade não há possibilidades de intimidades, o adolescente internado é impedido de deliberar sobre alguns aspectos da sua existência como a decisão de ir ao banheiro, deitar-se, ler um livro, efetuar ligações telefônicas, fumar, namorar, etc. Há uma perda de autonomia compreendida como liberdade para gerir suas atividades cotidianas, até mesmo as fisiológicas.

Concordamos com Goffman (2003) quando salienta que os Centros de Atendimento Socioeducativo possam ser vistos como instituições totais e totalitárias, ou seja, lugares nos quais seja praticamente impossível realizar qualquer tipo de atividades/tarefa sem o acompanhamento e a autorização de um dos técnicos/especialistas do interior da unidade.

Desse modo, podemos perceber que há o controle minucioso do corpo juvenil e das suas ações por meio da articulação entre o corpo e o objeto de manipulação. Domingos (2014) nos faz refletir quando evidencia que esse controle minucioso além de gerenciar o tempo dos jovens, também se coloca como um organizador de tempo/espaço dos corpos juvenis, controlando sua rotina nas atividades diárias e até mesmo em suas ações/atitudes, bem como na comunicação verbal.

Concordamos com Koch (2009, p. 7) quando diz que "todas as transformações vivenciadas pelo jovem são construídas mediante as relações sociais que eles estabelecem. Não existe um "padrão" de adolescente ou jovem. Cada indivíduo, a partir de sua realidade social, vivenciará sua adolescência de forma particular." Isto também se aplica na situação do jovem com o conhecimento e prática do esporte.

Dentre as possibilidades de manifestação dos corpos juvenis no centro socioeducativo, temos o esporte. Como manifestação sociocultural, ele tem sido utilizado como uma possibilidade de conquistar a autonomia, não sendo visto como um instrumento para manipular e adestrar o corpo de quem o vivencia sua prática.

O envolvimento dos adolescentes nestas práticas esportivas acaba atribuindo significados sobre quem esses jovens são. Por isso que a busca autonomia via esporte faz sentido para os jovens, além de possibilitá-los a aprender novos movimentos dentro de modalidades esportivas. Para tanto, ao trabalhar com o fenômeno sociocultural como o esporte dentro de uma instituição privativa de liberdade é preciso estar envolvido e compromissado, em especial, com as possibilidades do desenvolvimento de valores que possam garantir o respeito as diferenças e vivência da ética. Corroborando assim com o pensamento de Moreira (2019), ao afirmar ser de fundamental importância a criação de atitudes que proporcionem aos seus praticantes relações afetuosas, a busca pela paz, a conquista da autonomia, do respeito ao próximo e estabeleça a verdadeira relação humana.

Entre as mais diversas possibilidades de desenvolvimento do esporte, podemos contemplar diferentes dimensões, como: 1. Esporte educação ou esporte educacional; 2. Esporte de participação ou de lazer; 3. Esporte de rendimento. (DOMINGOS, 2014).

Independente da forma como o esporte é aplicado, é fundamental a existência dele como ferramenta para se buscar o humano no homem via o movimento, seja jogando, conhecendo ou praticando uma modalidade esportiva. Tratando-se, em especial, dos jovens que cumprem as medidas socioeducativas, ele (esporte) ganha uma nova interpretação apresentando-se como agente de liberdade. Dessa forma, o esporte se traduz numa possibilidade de sentir, pensar e agir dentro de uma instituição privativa de liberdade, dando lugar a voz e a vez dos adolescentes.

Compreender os sentidos e os significados dos corpos juvenis via esporte é uma tarefa complexa, pois há uma demanda de ações e atitudes que podem ou não influenciar o adolescente no momento da prática. Todavia, a relação que deverá ser estabelecida entre o jovem privado de liberdade, o (a) professor e o esporte é de confiança, generosidade e acima de tudo respeito.

O acesso ao esporte e ao lazer não devem ser visto por terceiros como artigo de luxo dentro das instituições privativas de liberdade, pelo contrário, eles devem ser oferecidos aos adolescentes para garantir-lhes o direito de vivenciar as práticas esportivas. Sendo assim, é imprescindível que os parâmetros norteadores da ação e gestão pedagógicas que atuam com os corpos juvenis, propiciem o acesso aos direitos e as oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores para a sua participação na vida social e, consequente, inclusão (KOCH, 2009).

São por essas e outras razões que o esporte torna-se um ferramenta significativa para os adolescentes em situação de liberdade privada. Vê-se, dessa forma, a importância do esporte para vida e para a formação humana dos corpos juvenis influenciando novas atitudes e não apenas como uma prática vazia sem significados.

Procedimentos metodológicos

A investigação trata de uma pesquisa documental, com direcionamento qualitativo e objetivo descritivo-exploratório. Gil (2007), afirma que a pesquisa documental, é aquela realizada a partir de materiais que não receberam algum tipo de tratamento analítico. Minayo (2004) aponta que estudos qualitativos são aqueles os quais se aplica à história das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que as pessoas fazem de como vivem, constroem os outros e a si mesmo.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, os relatórios das atividades realizadas no Projeto Superação, durante os meses de fevereiro a julho do ano de 2019.

Contudo, vale lembrar que a instituição possui capacidade de atendimento a 22 (vinte e dois) adolescentes, compreendendo medidas socioeducativas de internação, internação provisória e internação sanção. O Projeto faz parte da rotina institucional, sendo que é desenvolvido de segunda a quarta-feira, com duração de quatro horas.

O planejamento das atividades internas e externas desenvolvidas é realizado trimestralmente, com o Professor Educação Física junto a um representante da Comunidade Educativa da Instituição, podendo ser a Terapeuta Ocupacional ou a Pedagoga da instituição.

Para o tratamento dos dados coletados utilizou-se o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2010) com a sua técnica de análise do tipo categorial por temática.

As análises seguiram as diretrizes de um roteiro didático (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIGO, 2010), como demonstra o quadro 1 (ilustrações).

Resultados

A partir do roteiro didático (SOUZA JÚNIOR, MELO, SANTIGO, 2010), foram encontradas duas categorias temáticas a partir das análises dos relatórios: 1. O esporte para a liberdade; e, 2. Atividades integradoras para o convívio social; como demonstra o Quadro 2 (ilustrações).

Discussão

Categoria temática – O esporte para liberdade

No Brasil tem sido crescente o interesse pela discussão via fenômeno esporte o que se justifica inclusive pela relevância atribuída enquanto direito social, garantido no art. 4º do Estatuto da Criança e do adolescente (BRASIL, 1990) e art. 28 do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013).

Seguindo nessa direção, o projeto SuperAção desenvolveu junto aos adolescentes entre os meses de fevereiro à julho de 2019 as modalidades/práticas esportivas: voleibol, goalball, futebol *society*, futebol de campo, Badminton, além da presença do Treinamento funcional.

Não nos resta dúvidas que o esporte se configura como um potencial veículo promovedor de práticas educativas. E, nesse campo, ele se apresenta como um fértil campo de promoção de experiências que, ao longo da sua prática, poderá dignificar o ser humano (RIBEIRO, 2012).

O esporte vivenciado dentro do centro socioeducativo desperta nos adolescentes privados de liberdade, a busca por uma melhor qualidade de vida, influenciando, em especial, no âmbito pessoal. Talvez, seja por esta razão que Moreira e Simões (2018) aponta o esporte como uma ferramenta para trilhar no caminho da ética, dos valores culturais e morais.

Podemos sinalizar momentos assim, dentro do Projeto SuperAção quando o professor de Educação Física destaca que a prática esportiva trata de momento necessário para os adolescentes, no que tange o relacionar-se com o próximo:

> *[...] Entendemos que esses momentos são necessários para que os adolescentes possam se relacionar na prática esportiva com outros jovens, assim podendo trocar vivências e experiências através do jogo. [...] a importância de trabalhar em coletivo, sem desrespeitar as características individuais de cada um [...] (Prof. SuperAção)*

A partir do escrito do professor do Projeto, podemos relacionar com o pensamento de Bento (2009) quando ele diz que o esporte trouxe consigo para o século XXI o despontar do “Homo Sportivus”, ou seja, trouxe a ideia de um ser humano que vivencia o esporte de forma plural e multidimensional, respeitando e buscando valorizar a essência do outro através da vivência prática.

O professor de Educação Física do projeto destaca que as práticas esportivas junto aos adolescentes em situação de liberdade privada trata-se de um momento ímpar, pois para ele:

> *Considero este momento ímpar, pois humaniza a prática esportiva e anula qualquer distinção e/ou preconceito. Os adolescentes se sentem mais estimulados e motivados a participarem dessa modalidade esportiva. (Prof. SuperAção)*

Quanto à isso, concordamos com Selbach (2010, p. 72) ao dizer que “Não existe uma prática de um jogo esportivo sem que exista a prática da humanização, sem que existam as regras e não existe na vida social a possibilidade de se assumir valores éticos e morais sem a percepção da significação da vida [...].

Segundo Montagner (2018, p.121):

> O Esporte está na sociedade para cultivar a beleza do gesto, a paixão pela superação, na concepção de que sempre podemos ser vencidos e que isso implica em autoconhecimento e análise de si perante os outros, da compreensão de que excelência pode ser um objetivo do indivíduo, respeitando seus limites e valorizando o conquistado, do poder de transformação do esporte na vida humana, na beleza estética e ética desse fenômeno de grandeza maior [...]

É fato que o tempo de cumprimento da medida socioeducativa de internação é temporário, mas que as experiência vivenciadas precisam ser revestidas de meios e instrumentos eficazes que permitam aos adolescentes (re)dimensionar suas vidas, criando projetos de vida possíveis ao acesso, permanência e êxito no convívio social.

A participação ativa dos adolescentes nas atividades desenvolvidas reside na capacidade inerente do ser humano de ver e sentir sua corporeidade, experimentando-a sem que o controle externo da condição de privado de liberdade interfira, pois pode mergulhar em si próprio, na sua existencialidade.

A esse respeito, Santin (2005, p. 230) salienta que “no momento em que formos capazes de viver a nossa sensibilidade com a dinâmica da corporeidade, surgirá um outro modo de viver. Agir com sensibilidade significa sentir o dinamismo da vida, perceber a presença do outro”. Quando os adolescentes estão envolvidos na prática esportiva, eles mostram-se sem diferenças, desacordos, discórdias. Querem apenas sentir o prazer de ser e estar vivenciando o seu momento de liberdade, por isso que esse momento é extremamente importante.

Daí a necessidade de aproveitar e explorar o esporte em seu valor educativo (MONTAGNER, 2018; GAYA, TORRES, GAYA, 2018; REIS, MOREIRA, 2018; NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2012) que precisa ser cultivado por todos da comunidade educativa, exatamente pelo poder que propicia de transformação na vida humana, na medida que possibilita o desenvolvimento de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades pessoais e sociais, aspecto de grande relevância para a formação dos adolescentes privados de liberdade.

O esporte como manifestação sociocultural vivenciado nos centros socioeducativos necessitam de uma olhar investigativo no campo acadêmico, pois, ao nosso ver ele é um campo fértil de pesquisa que carece ser melhor explorado, a fim de apontar melhorias nas políticas públicas para esses espaços.

Na prática do dia a dia, é possível sentir a necessidade de maiores investigações quanto aos efeitos do esporte no âmbito socioeducativo, pois pouco se conhece a respeito dos resultados do empoderamento produzido pelo esporte, bem como seus impactos positivos na vida dos adolescentes. Se esta pode ser considerada uma rota de acesso capaz de promover mudanças, então é a ela que precisa ser dedicada toda atenção e ser melhor desfrutada enquanto eixo importante dentro da medida socioeducativa.

Categoria temática – Atividades integradoras para o convívio social

Entre a diversidade de atividades que o Projeto SuperAção oferta, há a realização de atividades externas e oficinas temáticas. A primeira se destaca pela possibilidade de inserir o adolescente em espaços públicos nos quais tenham de alguma forma a relação com esporte. Já a segunda, ocupa-se de um eixo no qual deverá destacar o jovem, o esporte e sua relação com algum tema transversal. Dessa forma, o esporte ganha um outro aspecto, ou seja, vai para além da sua prática, como aponta Oliveira (2007, p. 36):

> [...] o esporte ensinado através de práticas progressistas que possibilitem o desenvolvimento da criticidade do aluno, instigando a reflexão sobre seu contexto histórico, social, econômico e político, estimulando o auto-conhecimento como ser social, como agente de mudança. Dessa maneira, são construídos caminhos para a vivência de um processo de inclusão social em nossa sociedade, que vise transcender o quadro de desigualdade social instaurado no país.

Ele – o esporte – assume o papel de agente de inclusão social dos adolescentes que estão sob medidas socioeducativas, pois através das atividades externas passam a se integrar na sociedade. Podemos destacar este momento quando o professor relata em uma das atividades externas:

> Os adolescentes foram levados a conhecer o Cemea Abadia, espaço no qual é ofertada atividades esportivas. O mesmo é vinculado à prefeitura de Uberaba. Na oportunidade os adolescentes conheceram o campo utilizado para a prática de futebol. Além disso, eles puderam usufruir do fardamento, dos tênis para jogarem uma partida com os outros adolescentes que estavam no Cemea Abadia (Prof. SuperAção).

Sendo assim, podemos destacar que o esporte assume muitos papéis para os adolescentes que participam do projeto SuperAção. Reforçamos nosso argumento nos dizeres de Pinto (1998, p. 53):

> [...] suas múltiplas relações críticas e criativas ajudam as pessoas e grupos a conhecerem melhor uns aos outros, percebendo o que cada um é e como participa da construção do mundo. Nesse sentido o Esporte [...] estimula a romper com o conformismo alienante que historicamente nos vem sendo imposto, exercitando papéis com novos significados, estreitando amizades e fortalecendo grupos, motivando para o enfretamento de conflitos e para a busca de soluções coletivas e conscientes.

É por isso que advogamos o entendimento desse corpo privado de liberdade no viés da corporeidade, por conceber o corpo existencial na busca de superações. Trata da corporeidade vivida, cujo ser pensa o mundo, o outro e a si próprio, sob uma ótica diferente de conceber a vida e o mundo.

Quando os adolescentes exploram os valores humanos via esporte, podemos perceber que há o desenvolvimento de atitudes reflexivas para o convívio social. Por isso que ofertar o esporte nesses espaços se faz necessário para os jovens privados de liberdade.

Tornar o adolescente privado de liberdade como sujeito autônomo e protagonista de sua ação via o esporte, torna o processo de cumprimento da medida socioeducativa ainda mais significativa, sobretudo, porque podem conhecer um "outro eu" através das vivências das práticas corporais que são ofertadas pelo Projeto Superação, ampliando assim seu modo de ser, sentir e agir.

Considerações Finais

Este estudo traz à luz o entendimento do esporte como veículo educativo (MONTAGNER, 2018; GAYA, TORRES, GAYA, 2018; REIS, MOREIRA, 2018; NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2012) que permite aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa a conquista da sua autonomia e cidadania. Isso deve ser cultivado por toda a comunidade educativa da instituição, ou melhor, todos os profissionais envolvidos nesse processo como meio de integração social, aceitação, respeito às normas e regras de convivência, elementos vitais para obtenção do objetivo maior da medida: sua efetiva reinserção social.

Portanto, advogamos em defesa do esporte para além de um eixo, no Sistema Socioeducativo, mas sua inserção como meio privilegiado inter, multi e transdisciplinar para a (trans)formação humana dos adolescentes ali privados de liberdade, ampliando sobretudo, a visão do papel do esporte, assim como sua benesse na vida de cada um deles, proporcionando-lhes condições digna de vida e a chance de realizar escolhas, enfim, se autossuperar.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2010.

BENTO, Jorge Olímpio. Do homo sportivus: relações entre natureza e cultura. *In:* MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. **Educação física e produção do conhecimento**. Belém: editora UFPA, 2009.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Estatuto da juventude:** atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas, 2013.

DOMINGOS, Rosangela da Silva. **Pensando e praticando o esporte na medida socioeducativa:** orientações para profissionais de educação física. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Annhaguera de São Paulo, São Paulo, 2014.

GAYA, Adroaldo, TORRES, Lisiane, GAYA, Anelise. Cultura corporal do Movimento, Educação Física e Esporte na escola. In: BENTO, Jorge Olímpio et al (org.). **Cuidar da casa comum:** da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidade e responsabilidade do desporto e da educação física. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018, v. 2, p. 29-36.

GALLAHUE, David Lee, OZMUN, John C., GOOWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

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

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2003.
KOCH, Carlos Antonio Izidoro. **Jovens em privação de liberdade e o esporte:** estudo de caso pela prática do voleibol. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2128-8.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MONTAGNER, Paulo Cesar. Estudos em Pedagogia do Esporte: posicionamentos em defesa do esporte de crianças e jovens. In: BENTO, Jorge Olímpio et al (org.). **Cuidar da casa comum:** da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidade e responsabilidade do desporto e da educação física. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018, v. 1, p. 117-142.

MOREIRA, Wagner Wey, SILVA, Junior Vagner Pereira da (org.). **Lazer e esporte no século XXI:** novidades no horizonte? Curitiba: InterSaberes, 2018.

MOREIRA, Wagner Wey. Contribuições do jogo e do esporte para a corporeidade de crianças e adolescentes. **Revista @mbienteeducação**, v. 12, n. 1, 2019. p. 192-202.

MOREIRA, Wagner Wey, SIMÕES, Regina. Esporte e Humanismo. In: MOREIRA, Wagner Wey; SILVA, Junior Vagner Pereira da (Orgs.). **Lazer e esporte no século XXI:** novidades no horizonte. Curitiba: Intersaberes, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení, MOREIRA, Wagner Wey Moreira. **Esporte para a saúde nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Ana Amélia Neri. **O esporte como instrumento de inclusão social:** um estudo na Vila Olímpica do Conjunto Ceará. 2007. 93 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) – Universidade de Brasília. Centro de Educação à Distância, 2007.

PINTO, Leila Mirtes Santos Magalhães. Políticas públicas de esporte e lazer: caminhos participativos. **Motrivivência**, n. 11, 1998. p. 47-68.

REIS, Laudeth Alves; MOREIRA, Wagner, Wey. O corpo adolescente privado de sua liberdade altera a prática de esporte? **Revista Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, 2018. p. 127-138.

RIBEIRO, Jean Carlo. Corporeidade no esporte: a intervenção como ato educativo. *In*: MOREIRA, Wagner Wey. *Et al.* (Orgs.). **Ciência do esporte:** educação, desempenho e saúde. Uberaba: UFTM, 2012. p. 25-38.

SANTIN, Silvino. O corpo e a ética. In: DANTAS, Estélio Henrique Martin (org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

SELBACH, Simone. Ensinando valores e atitudes com a Educação Física. *In*: SELBACH, Simone. **Didática e Educação Física**. Petropólis, RJ: Vozes, 2010. p. 70-74.

SILVA, Fábio Silvestre da, RUBI, Katia. Um jeito novo de jogar na medida: o Futebol Libertário. Revista Brasileira de Psicologia do Esporte, v. 2, n. 2, 2008.

SILVA, Roberto da, NETO, João Clemente Souza, PINI, Francisca Rodrigues (orgs.). **Pedagogia Social, Ciência da Delinquência:** o olhar da USP sobre o ato infracional, o infrator, as medidas socioeducativas e suas práticas. v. 6. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2014.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete Santiago. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Ilustrações

Quadro 1 – Roteiro didático

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: pré-análise	*Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);	*Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas *Constituição do corpus: seguir normas de validade: 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	*Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material - alinhamento;	*Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	*Interpretações dos dados brutos (falantes); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises;	*Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Elaborado por Souza Júnior, Melo e Santiago (2010)

Quadro 2 – categorias temáticas

CATEGORIAS TEMÁTICAS
O esporte para a liberdade
Atividades integradoras para o convívio social

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

GT: 09 PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

COORDENADORES:
PROFA. DRA. PAULA TEIXEIRA NAKAMOTO
ME. ROSIMEIRE MONTANUCI
ME. ORANDES CARLOS DA ROCHA JÚNIOR

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 09 TRABALHOS COMPLETOS

O MESTRE IGNORANTE: UM DEBATE ENTRE SÓCRATES E RANCIÈRE

Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes[1]

Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), luizmauricio@iftm.edu.br

GT: 09 Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Resumo
A partir do conceito de ignorância em Sócrates, pretendemos, primeiramente, analisar a maneira pela qual o seu método educativo acaba por ensinar algo ao discípulo sem que o próprio Sócrates saiba sobre este algo. Sócrates é conhecido por nada poder ensinar, pois nada saberia além de que não sabe. No entanto, pela negação do saber, ele acaba por ensinar algo aos seus discípulos e ficou conhecido como um dos grandes mestres da filosofia antiga. Depois disso, iremos apresentar a crítica de Rancière ao método socrático introduzindo, através da sua obra "O mestre ignorante", o conceito de emancipação intelectual. Tomando como pressuposto a igualdade de inteligências, Rancière propõe a emancipação de cada indivíduo através do reconhecimento da igualdade intelectual. Por fim, iremos contrapor os pensamentos dos filósofos escolhidos e desenvolver um argumento sobre a exequibilidade dessas propostas na prática educacional de nossos tempos.

Palavras-chave – Sócrates. Rancière. Mestre ignorante.

[1] Doutor em Filosofia pela UFRJ. Professor de Ética e Filosofia da Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

IGNORANT MASTER: A DEBATE BETWEEN SOCRATES AND RANCIÈRE

Abstract
From the concept of ignorance in Socrates, we first intend to analyze the manner in which his educational method ends up teaching the disciple something without Socrates himself knowing about it. Socrates is known for can teach nothing, for he would know nothing but know nothing. However, by denying knowledge, he eventually taught his disciples something and became known as one of the great masters of ancient philosophy. After that, we will present Rancière's critique of the Socratic method by introducing, through his work “The ignorant schoolmaster”, the concept of intellectual emancipation. Assuming equality of intelligence, Rancière proposes emancipation of each individual through recognition of intellectual equality. Finally, we will counteract the thoughts of the chosen philosophers and develop an argument about exequibility of these proposals in the educational practice of our times.

Keywords – Socrates. Rancière. Ignorant Schoolmaster.

Introdução

Sócrates é conhecido por ser um mestre na sua capacidade de auxiliar os seus discípulos a conhecer aquilo que ele mesmo não sabe. No dito comum a frase “só sei que nada sei” é referida a Sócrates para indicar que a única sabedoria que ele possui é a de saber que ele não sabe. Usando de sua ignorância, ele irá conduzir aqueles que se consideravam sábios ou conhecedores de um assunto a reconhecerem a sua própria ignorância sobre aquilo que julgavam saber. Portanto, a ignorância é o ponto de partida da educação socrática para que se possa buscar a verdade sobre algo e adquirir algum conhecimento.

A partir do conceito de ignorância em Sócrates, pretendemos, primeiramente, analisar a maneira pela qual o seu método educativo acaba por ensinar algo ao discípulo sem que o próprio Sócrates saiba sobre este algo. Sócrates é conhecido por nada poder ensinar, pois nada saberia além de que não sabe. No entanto, pela negação do saber, ele acaba por ensinar algo aos seus discípulos e ficou conhecido como um dos grandes mestres da filosofia antiga. Depois disso, iremos apresentar a crítica de Rancière ao método socrático introduzindo, através da sua obra “O mestre ignorante”, o conceito de emancipação intelectual. Tomando como pressuposto a igualdade de inteligências, Rancière propõe a emancipação de cada indivíduo através do reconhecimento da igualdade intelectual. Por fim, iremos contrapor os pensamentos dos filósofos escolhidos e desenvolver um argumento sobre a exequibilidade dessas propostas na prática educacional de nossos tempos.

Sócrates, ignorância e ironia

Para refletirmos sobre o problema do ensino da filosofia, iremos tratar uma passagem do Livro I da *República* de Platão que trata de um diálogo entre Sócrates e Trasímaco. Tendo como assunto a justiça, Trasímaco teria se irritado com Sócrates por este não dar uma resposta sobre, mas preferir ficar no sistema dialógico de “pergunta e resposta” com o amigo Polemarco. Isso levará Sócrates a responder:

> – Ó Trasímaco, não te zangues conosco. Se cometemos qualquer erro ao examinar os argumentos, tanto ele como eu, fica sabendo claramente que o nosso erro foi involuntário. Pois não julgues que, se estivéssemos a procurar ouro, cederíamos voluntariamente o lugar um ao outro na pesquisa, arruinando a descoberta. Ora, quando procuramos a justiça, coisa muito mais preciosa que todo o ouro, seríamos tão insensatos que cedêssemos um ao outro, em vez de nos esforçarmos por a pôr a claro? Acredita-me, meu amigo. Mas parece-me que não temos forças para tanto. Por conseguinte, é muito mais natural que vós, os que sois capazes, tenhais compaixão de nós, em vez de irritação.
>
> Ao ouvir estas palavras, [Trasímaco] desatou num riso sardônico e exclamou:
>
> – Ó Hercules! Cá está a célebre e costumada ironia de Sócrates! Eu bem o sabia, e tinha prevenido os que aqui estão de que havias de te esquivar a responder, que te fingirias ignorante, e que farias tudo quanto há para não responder, se alguém te interrogasse[2].

Por esta passagem podemos verificar que Sócrates nunca é aquele que responde por justamente se colocar no papel de ignorante. Esse tipo de atitude é tida por Trasímaco como uma ironia, o que o faz acusa-lo de estar fingindo ignorância, quando realmente sabe. Seja um conhecedor ou um ignorante, o método pelo qual Sócrates se propõe a educar parte da ignorância, pois ele acredita que somente aqueles que reconhecem realmente sua ignorância estão, de fato, aptos a ouvir o que o outro tem a dizer e, com isso, aprender. Vejamos uma outra passagem que nos dá clareza sobre o papel do mestre e do discípulo:

> – E então, Trasímaco? [...] Diz-me: não afirmamos nós sempre que cada uma das artes se diferencia das outras pelo fato de ter uma potência específica? [...]
>
> – Diferenciam-se por isso, sim.
>
> – E não é verdade que cada uma das artes nos proporciona qualquer utilidade específica, e não comum, como a da medicina, a saúde, a do piloto, a segurança de navegação, e assim por diante?
>
> – Exatamente.
>
> – Portanto, também a arte dos lucros tem o seu salário? Pois é esse o efeito que lhe é peculiar. [...] Acaso não concordamos que há uma utilidade peculiar a cada arte?
>
> – Seja.
>
> – Se há uma utilidade de que gozam todos os artífices em comum, é manifesto que devem empregar alguma faculdade adicional, comum a todos, e daí derivarem a utilidade.
>
> – Assim parece.
>
> – Ora, nós afirmamos que a utilidade dos artífices, quando ganham um salário, lhes advém de empregarem uma faculdade adicional à arte dos lucros. [...] Por conseguinte, não é da sua própria arte que advém a cada um esta utilidade, que é a obtenção de um salário; mas devemos examinar a questão com rigor: a medicina produz a saúde, a arte dos lucros, o salário, e a do arquiteto, uma casa; ao passo que a arte dos lucros, que a acompanha, dá o salário. E as outras todas, igualmente, produz cada uma o seu efeito e são úteis àquele a quem se aplicam. Se, porém, não se lhe juntar um salário, é possível o artífice auferir alguma utilidade da sua arte?
>
> – Não me parece.
>
> – Mas acaso ele não é útil, quando trabalha de graça?
>
> - Com certeza, assim o creio. (*Rep.*, 346a1-e2)

[2] PLATÃO. República, 336e-337a. Utilizamos aqui a tradução de Maria Helena da Rocha Pereira *A República* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001). Tomaremos esta tradução como base para nosso trabalho. Demais referências à 'República' serão abreviadas por *Rep*. indicando-se em seguida a numeração. As modificações na tradução são nossas.

A passagem demonstra que toda arte tem uma utilidade que é conveniente ao objeto desta arte e não ao artífice. O mesmo se dá no caso da arte de ensinar: temos o mestre como artífice que irá colocar a utilidade desta arte a favor do discípulo. O mestre, portanto, é instrumento importantíssimo da relação, pois será através dele que a utilidade da arte será transmitida ao discípulo. E quem melhor para assumir o papel de mestre do que o próprio Sócrates? Sócrates é aquele personagem teimoso que na sua relação com os sofistas agia como um mestre ignorante, ou seja, um mestre que ensinava sem saber nada. Apesar dos *salários* serem úteis àquele que exerce sua arte, é inegável que o exercício da sua arte continua sendo útil para outros, mesmo que o artífice não receba nada por isto. Podemos dizer assim, que os *salários* e a *utilidade* são referentes a pessoas diferentes: um é o que pratica a arte e recebe a recompensa por sua prática, e o outro aquele que recebe a conveniência própria da arte em questão.

Rancière: Jacotot e a emancipação intelectual

Em sua obra *O Mestre Ignorante*, Rancière relata a experiência educativa de Joseph Jacotot (1770-1840). Francês, ele participou ativamente da Revolução Francesa. Em 1818, exilado na Holanda, Jacotot é convidado para ensinar para alunos holandeses. A princípio isso poderia significar uma nova experiência para ele, no entanto, havia um pequeno problema: nem ele falava o holandês, nem seus alunos falavam o francês. Jacotot, porém, não desistiu e adotou um livro bilíngue (francês-holandês) e pediu que seus alunos trouxessem na semana seguinte respostas em francês para as questões levantadas. Na outra semana, uma surpresa: os alunos haviam aprendido o francês o suficiente para darem as respostas. Eles haviam aprendido o francês sem um mestre ou, melhor dizendo, através de um mestre ignorante.

O mestre ignorante é capaz de emancipar, e para isso não dispõe propriamente de um método. Os alunos aprendem porque aplicam sua inteligência aos problemas que a vontade ou a necessidade os levam a enfrentar. Assim como todos foram capazes de aprender a língua materna, sem necessidade de um mestre explicador, mas por tentativa e erro, por adivinhação do sentido das palavras e frases, ligando o que se descobre a algo que já se conhecia, comparando signos e coisas, os alunos também são capazes de realizar outras aprendizagens, desde que confiem em sua inteligência e a apliquem com atenção e persistência aos problemas com que se defrontam. Este é um método natural de aprendizagem, que parte do princípio da igualdade das inteligências e que é capaz de verificar essa igualdade:

> A emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências. Esta não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as suas manifestações. Não há dois tipos de inteligência separados por um abismo. O animal humano aprende todas as coisas como aprendeu a língua materna, como aprendeu a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que o cercam, a fim de assumir um lugar entre os seres humanos: observando e comparando uma coisa com outra, um signo com um fato, um signo com outro signo. (RANCIÈRE, 2012, p. 14-15)

Mesmo sendo uma forma comum de aprender entre as pessoas, não é reconhecida como forma de ensinar nem pelos próprios sujeitos nem pelas instituições educativas. Os alunos haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem um mestre. Jacotot percebeu as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Ou seja, dado que as inteligências são iguais, cabe à vontade a capacidade para se aprender algo, este é o fato determinante para a aprendizagem e qualquer um. Pelo contrário, há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência:

> No ato de ensinar, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE, 2002, p. 31-32)

Com essa experiência Jacotot conseguiu provar que cada um tem a mesma capacidade, mesmo que não tenha o mesmo interesse. Isso demonstra o motivo pelo qual somo tão diversos apesar de termos inteligências iguais.

Sócrates e Rancière: A ignorância emancipadora

Rancière irá se utilizar do personagem de Sócrates no *Mênon* para apresenta-lo como modelo de mestre embrutecido. Para tal, irá apresentar o exemplo do jovem escravo que vem a aprender matemática através das perguntas socráticas. Essa técnica será conhecida como reminiscência e consiste em uma rememoração de estruturas eternas antes visualizadas pela alma, que é eterna. Segundo Rancière,

> [...] é preciso admitir que o método Jacotot — isso é, o método do aluno — difere radicalmente do método do mestre socrático. Por suas interrogações, Sócrates leva o escravo de Mênon a reconhecer as verdades matemáticas que nele estão. Há aí, talvez, um caminho para o saber, mas ele não é em nada o da emancipação. Ao contrário. Sócrates deve tomar o escravo pelas mãos para que esse possa reencontrar o que está nele próprio. A demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais ele caminhará sozinho e, aliás, ninguém lhe *pede* que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre. Nela, Sócrates interroga um escravo que está destinado a permanecer como tal. (RANCIÈRE, 2002, p. 51-52)

Rancière aqui está se referindo ao diálogo de Platão chamado *Mênon*, especificamente a passagem em que Sócrates tenta provar que qualquer um pode aprender algo que não sabe, até mesmo um escravo. Ao final da conversa com Sócrates, o escravo permanece escravo. Esse é o sinal mais claro de que o método socrático não produz emancipação, eis a crítica de Rancière. No entanto, Sócrates parece ser um exemplo dúbio. Pois, se por um lado, ele aparece como mestre embrutecedor do escravo ao conduzi-lo para a resposta correta, por outro lado, se observarmos sua relação com Mênon, teremos outro resultado. No início do diálogo, Mênon interroga Sócrates se a virtude pode ser ensinada. Sócrates irá rebater com outra dúvida, pois se ele nem mesmo sabe o que é a virtude, como poderia dizer se ela pode ser ensinada. Mênon, entretanto irá se dizer conhecedor da virtude e irá apresentar diversos exemplos de como ela está presente entre

os humanos. Isso levará Sócrates, através do diálogo, a demonstrar a Mênon que ele, na verdade, está na mesma condição de ignorante que o próprio Sócrates, pois não consegue definir em que a virtude tem de única em todos os exemplos dados por Mênon. O método socrático consiste em mostrar ao seu interlocutor, através de questões, a sua própria ignorância sobre o assunto tratado. Somente depois que o interlocutor chega ao estado de dificuldade (*aporia*), é possível prosseguir na investigação. Nas palavras de Mênon:

> Sócrates, mesmo antes de estabelecer relações contigo, já ouvia dizer que nada fazes senão cair tu mesmo em aporia, e levares também outros a caírem em aporia. *E agora, está-me parecendo, me enfeitiças e drogas, e me tens simplesmente sob completo encanto, de tal modo que me encontro repleto de aporia* [Καὶ νῦν, ὥς γέ μοι δοκεῖς, γοητεύεις με καὶ φαρμάττεις καὶ ἀτεχνῶς κατεπᾴδεις, ὥστε μεστὸν ἀπορίας γεγονέναι].
>
> E, se também é permitido uma pequena troça, tu me pareces, inteiramente, ser semelhante, a mais não poder, tanto pelo aspecto quanto pelo mais, à raia elétrica, aquele peixe marinho achatado. Pois tanto ela entorpece quem dela se aproxima e a toca, quanto tu pareces ter-me feito agora algo desse tipo. Pois verdadeiramente eu, de minha parte, estou entorpecido, na alma e na boca, e não sei o que te responder. E, no entanto, sim, miríade de vezes, sobre a virtude, pronunciei numerosos discursos, para multidões, e muito bem, como pelo menos me parecia. Mas agora, nem sequer o que ela é, absolutamente, sei dizer.
>
> Realmente, parece-me teres tomado uma boa resolução, não embarcando em alguma viagem marítima, e não te ausentando daqui. Pois se, como estrangeiro, fizesses coisas desse tipo em outra cidade, rapidamente serias levado ao tribunal como feiticeiro. (*Mênon*, 79e7-80b7)

Essa passagem do *Mênon* nos dá clareza sobre o que queremos dizer sobre o papel de Sócrates como um mestre ignorante, pois ele, mesmo não conhecendo, é capaz de ensinar algo. No caso específico de Mênon, este pôde reconhecer por si mesmo que ele nada sabia sobre a virtude e, no limite imposto pela *aporía*, caminhar para uma nova investigação.

Conclusão

Ambas as propostas apresentadas nesse trabalho partem de pressupostos semelhantes, mesmo que o método adotado seja outro. Enquanto Sócrates se coloca como um ignorante e entende que a busca pelo saber só pode vir através do reconhecimento desta ignorância, Jacotot entende que o ponto de partida deve ser a igualdade de inteligências.

O fato de Sócrates não saber realmente ou estar apenas se utilizando da ironia não modifica o seu ponto de partida em colocar a relação dialógica como principal no aprendizado. Pessoas só podem aprender umas com as outras se admitirem que não sabem, isto é, se admitirem a sua própria ignorância em relação a um assunto e, dessa forma, se proporem a ouvir o que o outro tem a dizer.

Já para Jacotot, o aprendizado é um esforço individual de cada um. O papel do mestre é apenas emancipar o aluno, mostrando-o que ele tem a mesma capacidade intelectual que qualquer outra pessoa. Para aprender, tudo que ele precisa é de sua própria vontade, já que a inteligência ele já tem de forma inata.

Analisando suas propostas, podemos ver que, apesar de serem métodos diferentes entre si, tanto Sócrates como Jacotot tem propostas interessantes para a educação e podem ser adaptados em sala de aula, pois se diferenciam do método tradicional expositivo e hierárquico ainda predominante na educação dos jovens do nosso tempo. Um outro ponto interessante a ser observado é que tanto Sócrates como Jacotot aparecem como personagens de outros autores: Platão e Rancière respectivamente. Isso nos traz um questionamento: até que ponto o mestre influenciou o discípulo na constituição de seu pensamento? Seriam os personagens representações de seus próprios pensamentos ou representações dos pensamentos de seus autores? Respostas que não são fáceis de se dar aqui nesse pequeno trabalho e que deixamos em aberto para a especulação de nossos ouvintes.

Referências

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates e a educação: o enigma da filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. **Mênon**. Tradução de Maura Iglésias. Texto grego estabelecido por John Burnet. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo, Martins Fontes, 2012.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO ENSINO DE INTERNET DAS COISAS

Camilla Araújo Escórcio[1]
Eline Alves Santos[2]
Luís Otávio Santos de Andrade[3]

[1]Instituto Federal de Sergipe, camilla.escorcio89@academico.ifs.edu.br
[2]Instituto Federal de Sergipe, eline.santos@ifs.edu.br
[3]Instituto Federal de Sergipe, luisotaviosa@ifs.edu.br

Sem financiamento

GT: 09 Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Resumo
No ensino de computação, experiências em disciplinas práticas já demonstram excelentes resultados de aprendizagem ao usar a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas como parte curricular destas, envolvendo os alunos na responsabilidade de busca do próprio conhecimento. Em ambientes de ensino técnico, a associação da referida metodologia às atividades práticas, aumenta a capacidade de raciocínio na solução de problemas, ao aproximar os estudos às práticas reais de mercado. Aqui, apresentamos os resultados obtidos da aplicação desta metodologia para o ensino de Internet das Coisas, objetivando uma aprendizagem significativa em discentes do curso técnico subsequente de Manutenção e Suporte em Informática. Na disciplina de Tópicos Especiais, os mesmos desenvolveram um projeto utilizando internet das coisas, durante um período de 20 semanas. Ao final da disciplina, o projeto foi concluído e

adaptado para a criação de uma oficina. Tanto o projeto quanto a oficina levaram os alunos a desenvolver habilidades importantes no mundo atual como criatividade e liderança, propiciando uma aprendizagem prazerosa.

Palavras-chave – Aprendizagem baseada em projeto; internet das coisas; aprendizagem significativa.

PROBLEM-BASED LEARNING IN THINGS INTERNET TEACHING

Abstract
In the teaching of computing, experiences in practical subjects already demonstrate excellent learning outcomes by using the Problem Based Learning methodology as a curricular part, involving students in the responsibility of seeking their own knowledge. In technical education environments, the association of this methodology with practical activities increases the ability to reason in solving problems by bringing studies closer to actual market practices. Here, we present the results obtained from the application of this methodology for the teaching of Internet of Things, aiming at a significant learning in students of the subsequent technical course of Maintenance and Support in Informatics. In the Special Topics course, they developed a project using IoT over a 20-week period. At the end of the course, the project was completed and adapted for the creation of a workshop. Both the project and the workshop led students to develop important skills in today's world such as creativity and leadership, providing a pleasurable learning.

Keywords – Problem-based learning; internet of things; meaningful learning.

Introdução

A eletrônica e a automação são áreas que têm tido avanços tecnológicos significativos nos últimos anos com grande impacto na sociedade. Dentro da automação a Internet das Coisas ou *IoT* (do inglês, *Internet of Things*) vêm modificando a realidade das pessoas, segundo SANTAELLA et al (2013):

> A internet das coisas corresponde à fase atual da internet em que os objetos se relacionam com objetos, humanos e animais os quais passam a ser objetos portadores de dispositivos computacionais capazes de conexão e comunicação. Nesse sentido, os objetos tendem a assumir o controle de uma série de ações do dia a dia, sem necessidade de que as pessoas estejam atentas e no comando.

IoT, por sua vez, possui estreita ligação com disciplinas de redes de computadores, eletrônica e microcontroladores e, neste caso, integrando os conhecimentos de diversas disciplinas estudadas ao longo de cursos do eixo tecnológico, seja ele um curso superior de engenharia elétrica ou um curso técnico de nível médio. Segundo DE OLIVEIRA (2017): "Conhecimentos básicos de programação de computadores, sistemas embarcados, internet, redes sem fio, bancos de dados e microeletrônica são importantes para o desenvolvimento de aplicações de Internet das Coisas".

A integração do conhecimento de várias disciplinas em uma aplicação torna o aprendizado ainda mais significativo, uma vez que a busca pela solução se dá por várias áreas de conhecimento,

motivando o grupo a utilização de várias alternativas, pensamentos e recursos, ampliando as possibilidades de obtenção de resultados positivos de uma determinada solução, e evitando as frustrações pelo não sucesso.

A metodologia de aprendizado baseado em problemas o *PBL* (do inglês, *Problem-Based Learning*) é uma forma de metodologia ativa em que o aluno é o ator principal de seu processo de aprendizagem. As metodologias ativas contribuem para o aprendizado interdisciplinar dos alunos, sem necessariamente gerar um grande aumento na carga de trabalho dos alunos (ARBELAITZ ET AL 2015).

O objetivo deste artigo é demonstrar a utilização da metodologia *PBL* aplicada ao ensino da disciplina Tópicos Especiais do curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática que resultou em oficina prática sobre *IoT* e *ESP12e* ministrada pelos alunos no *Arduino Day* 2019 realizado no Instituto Federal de Sergipe – Campus Socorro no dia 16 de março de 2019.

O *Arduino Day* é um evento mundial com o intuito de celebrar o surgimento do microcontrolador Arduino organizado por comunidades de usuários ou pelos fundadores, que acontece simultaneamente em várias partes do mundo (ARDUINO, 2019).

Este artigo, portanto, apresenta um relato de experiência com a metodologia do ponto de vista do discente, sendo a autora principal deste, aluna da disciplina na qual a metodologia foi aplicada.

Este artigo está organizado como segue. Primeiramente na seção 2 são abordados os conceitos de aprendizagem baseada em projetos e sua aplicação na área de ensino de informática. Em seguida na seção 3 é realizada a descrição do projeto e das tecnologias estudadas para sua execução. Os resultados são apresentados na seção 4, na qual também é apresentado o depoimento da autora sobre a experiência. E finalmente na seção 5 seguem-se as conclusões e considerações finais do trabalho.

Aprendizagem Baseada em Problemas

Em metodologias de ensino/aprendizagem que buscam a melhor capacitação profissional, realizar a prática logo após a absorção do entendimento teórico, auxilia o aluno a melhor compreensão, e que ele conecte o conhecimento adquirido aos novos conhecimentos na próxima etapa de aprendizagem (COLES, 1991).

O uso das metodologias *PBL* visam o aprendizado a partir de resolução de problemas adequados à realidade que os egressos encontrarão após a formação. Isso permite que as disciplinas elencadas à utilização da referida metodologia, se adequem de forma a elaborar um conjunto de problemas que se ajustem à maior parte do conteúdo programático destas.

Ainda, a divisão dos alunos em grupos de trabalho, sob a orientação do tutor (ou professor), os motiva à busca de conhecimento necessário à resolução dos problemas apresentados, passando esses atores a ser os principais responsáveis pelo próprio aprendizado (OLIVEIRA; DE ARRUDA; BITTENCOURT, 2007).

Historicamente, as metodologias *PBL* foram utilizadas, nos anos 70, pelas escolas de Medicina *McMaster* no Canadá, *Maastricht*, na Holanda, e *Albuquerque*, *Harvard* e *Hawaii*, nos Estados Unidos. Nos últimos anos, muitas universidades no mundo têm adotado a referida metodologia na área de saúde como, Enfermagem, Fisioterapia, Veterinária e Odontologia, obtendo êxito no aprendizado.

No Brasil, muitas universidades públicas e particulares já adotam a metodologia *PBL* na construção de seus currículos. Santos et al (2007) afirmam que a Faculdade de Marília e a Universidade Estadual de Londrina são as pioneiras na adoção da metodologia, e que, desde 2003, a Universidade Estadual de Feira de Santana passou a integrar nos currículos dos cursos de Medicina e Engenharia da Computação o referido método. Em Sergipe, a Universidade Tiradentes e a Universidade Federal de Sergipe também já utilizam, nas matrizes curriculares dos cursos na área de saúde, a metodologia *PBL*.

Com a evidente eficácia da metodologia *PBL*, cursos de outras áreas, a exemplo da computação, já adotam, em algumas disciplinas, a base da *PBL*, com adaptações sugeridas por NUUTILA ET AL. (2005) apud AMBRÓSIO E COSTA (2010), para disciplinas de linguagem de programação.

Assim como na área de saúde, os cursos de perfil técnico e tecnológico têm a semelhança da característica de cursos que envolvem muita prática, sendo um facilitador para a implantação e aceitação da metodologia de aprendizagem baseada em problemas.

Desta forma, alunos passam a assumir a responsabilidade da solução de problemas os quais precisam ser solucionados de forma prática, sendo o professor um mero instrutor com a finalidade de apoiar as atividades de busca do conhecimento necessário a resolução do problema como, por exemplo, direcionando-os à leitura de artigos, acompanhado a linha de raciocínio do grupo e direcionando-os sempre ao centro do objetivo.

O Projeto

Na disciplina Tópicos Especiais do curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática, foi proposto aos alunos o desenvolvimento de projetos envolvendo o conhecimento em redes sem fio e microcontroladores (*Node MCU ESP8266 – ESP12e*). O desafio era apresentar propostas de problemas que envolvessem a utilização dos conceitos de IoT utilizando microcontroladores de baixo custo e de programação (embarcação) produtiva. Dentre eles, um projeto consistia no controle de uma fechadura eletrônica situada na sala de aula, acionada automaticamente via internet.

No entanto, como a disciplina em questão tem uma duração curta de 20 semanas, o projeto foi simplificado para “Controle de um Servo Motor baseado em *Blynk* e *ESP12e*”, projeto de baixo custo e de fácil implementação. Atividades práticas envolvendo *IoT* podem ser uma ferramenta útil para melhorar o rendimento dos alunos na disciplina como também servem como um elemento motivador para manter o interesse dos alunos pela área.

Descrição do Projeto

Para a realização do projeto em questão, foi necessário investimento em leitura de artigos relacionados a utilização de servo-motores, do aplicativo *Blynk* e do *ESP12e*, em busca do conhecimento necessário à definição e implantação do projeto e obtenção dos resultados da pesquisa.

Servo motores (ou servos) são dispositivos elétricos autossuficientes, que giram ou empurraram peças de uma máquina com grande precisão. Servos são caracterizados em várias aplicações: em brinquedos, eletrodomésticos, automóveis e aviões.

Os servos são utilizados para movimentar alavancas e para controle de direção ou ajuste de superfícies da asa. Podem, também, ser utilizados para regulagem de velocidade, através da alimentação de combustível, onde o servo tem a atividade de controle de abertura e fechamento da válvula que controla a vazão do combustível.

Servos também estão presentes em dispositivos eletrônicos que usamos no dia-a-dia como, por exemplo, em aparelhos de *DVD* e *Blu-ray*, que usam servos para estender ou retrair as bandejas de disco.

Há uma variedade de formas e tamanhos para diferentes aplicações com servos, os quais se aplicam a projetos grandes, como o de um poderoso projeto para mover o braço de um robô ou, um minúsculo, para fazer as sobrancelhas de um robô ir para cima e para baixo (BAIGELA MOTOR, 2017).

O *Blynk* é um serviço baseado em um aplicativo personalizável que permite controlar remotamente um hardware programável, bem como reportar dados do hardware ao aplicativo. Desta forma, é possível construir interfaces gráficas de controle de forma rápida e intuitiva, e que interagem com mais de 400 placas de desenvolvimento, em sua maioria, baseadas em Arduino, plataforma de desenvolvimento de microcontroladores de visão aberta. Basicamente, o Blynk é composto de três partes: o *Blynk App*, o Blynk Server e a *Blynk Library* (BLYNK, 2019; ALMEIDA, 2018).

O *ESP12e* é um microcontrolador do fabricante chinês *Espressif*, que inclui capacidade de comunicação por *Wi-Fi*. É a grande tendência no mundo dos makers e nos mais diversos exemplos de Internet das Coisas (*IoT*). Segundo De Oliveira (2017):

> Para tornar Internet das Coisas uma realidade, foi preciso que o custo das soluções se tornasse compatível com as “coisas” a serem conectadas. O microcontrolador *ESP8266* da *Espressif* é uma solução à altura da tarefa, [...] tudo ao custo de cerca de 2,5 dólares, incluindo o módulo, pronto para utilização, à venda em sites chineses, para o consumidor final.

Especificações do Projeto

Para a concepção deste projeto fez-se necessário o uso dos seguintes Hardwares e Softwares:

Hardware:

- Servo Motor SG90
- *ESP8266*
- Cabo MicroUSB
- *Jumpers*

Softwares:

- Arduino IDE
- BLYNK app

Na Figura 1 é apresentada a estrutura de hardware do projeto montada onde, em azul, pode-se observar o motor de passo utilizado.

A Figura 2 apresenta uma imagem da tela do *Blynk* configurada para o controle do dispositivo pela web.

Resultados

Como resultado do projeto desenvolvido na disciplina de Tópicos Especiais, foi elaborada uma oficina com o título “IoT com ESP12 e Arduino” realizada durante o Arduino Day 2019 (ARDUINO, 2019) do campus Socorro do Instituto Federal de Sergipe. Esta oficina foi ministrada pelos discentes Camilla A. Escórcio e Felipe Vieira Santos.

A oficina foi ofertada a alunos do curso Manutenção e Suporte em Informática do Campus Socorro, independente do módulo do curso, no qual os mesmos se encontravam matriculados, desconsiderando o nível de conhecimento técnico.

Por meio desta oficina, os discentes observaram a abrangência de informação a se explorar no ambiente da tecnologia IoT, e que a dedicação ao estudo dessa nova tendência de mercado, os mesmos poderão ampliar seus horizontes. Para os participantes da oficina, esta oportunidade os despertou para novas ideias que abrangem as disciplinas do curso. Ao final, muitos alunos demonstraram maior interesse em participar de outras oficinas relacionadas aos temas e tecnologias estudadas.

Do ponto de vista pedagógico, tanto o projeto desenvolvido durante a disciplina de Tópicos Especiais quanto a oficina foram importantes no amadurecimento do aprendizado, uma vez que foi necessário transpor dificuldades e fazer adaptações às possibilidades de execução do projeto. Os alunos da oficina puderam facear as dificuldades que surgiram, ao aplicar a teoria na execução de projeto prático, desde um motor de passo que não funcionou como o esperado, a problemas de execução e configuração de software.

CRUZ-NETO, GOMES E TEDESCO (2003) afirmam que o importante da aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas é como a colaboração entre indivíduos e grupos de trabalho ocorrem, e onde as ferramentas utilizadas fortalecem as dimensões colaborativas representadas pelo modelo proposto.

No evento do *Arduino Day*, a execução do projeto na oficina fez com que os alunos pudessem acompanhar o desenvolvimento de projeto, partindo da visão global, para o entendimento das pequenas partes, tornando o projeto e a pesquisa mais motivadores, por conseguirem atingir os objetivos traçados e realizarem o produto final.

A Figura 3 demonstra os alunos executando as atividades de construção dos protótipos definidos pelos grupos, durante a oficina do *Arduino Day* (ARDUINO, 2019), configurando o *Blynk* e montando o circuito com o *Esp12e*.

Na Figura 4 é observado o projeto já em funcionamento, onde alunos testam o acionamento do servo motor via *ESP12e* e *Blynk*.

Relato da Discente

Do meu ponto de vista a Aprendizagem baseada em Projeto (PBL) incentiva o trabalho da transdisciplinaridade, envolvendo competências pertencentes a outras disciplinas, pode-se mencionar, por exemplo, que o projeto “Controle de um Servo Motor baseado em Blynk e ESP12e” conseguiu atingir o objetivo traçado que foi despertar o lado criativo e autocrítico nos discentes. Outro fator existente, foi em relação a dificuldades encontradas, podemos citar as adaptações que foram aparecendo durante a oficina do Arduino Day, o que despertou a curiosidade nos alunos envolvidos na atividade.

Os discentes observaram a abrangência de informações a serem exploradas no ambiente de tecnologia IoT, e que a dedicação ao estudo poderá ampliar seus horizontes. As habilidades desenvolvidas foram: autonomia; curiosidade; comunicação interpessoal; liderança e resolução de problemas.

Em virtude dos fatos mencionados, concluo que a aprendizagem baseada em projeto além de trazer motivação, desafio, pesquisa de conteúdo, comprometimento, reflexão, *feedback* e avaliação, este método instigou os discentes, partindo de dúvidas complexas (Como o servo motor funciona ?), tornando os alunos protagonistas (eles têm voz e poder de decisão) assim desenvolvem autonomia, exercitam a colaboração, o raciocínio lógico, a comunicação, o manuseio de tecnologia, a criatividade e o controle do tempo.

Ainda convém lembrar que trabalhando com a liderança e a comunicação interpessoal este tipo de atividade se torna uma experiência única de aprendizagem. Se os discentes tiverem oportunidade de aprender algo e se manter disciplinados seu futuro será brilhante. O aprendizado foi tão significativo que me senti confiante para ministrar juntamente com outro discente uma oficina sobre os assuntos aprendidos na disciplina de Tópicos Especiais. Só nos resta esperar que os discentes desenvolvam habilidades superiores de pensamento (criação, avaliação, análise, etc), próprias para um determinado contexto ou situação pessoal, profissional e/ou social.

Conclusão

O uso da metodologia *PBL* proporcionou, tanto ao corpo docente quanto ao corpo discente, a possibilidade de evolução do pensamento construtivo durante o processo de aprendizagem na disciplina Tópicos Especiais. As práticas utilizadas para aproximar os alunos da realidade de trabalho, desenvolveram, ainda, a capacidade empreendedora e inovadora, características estas demonstradas nos resultados de criação e execução dos projetos realizados.

Além deste tipo de projeto despertar a iniciativa, a criatividade e a busca de informações, para o tema escolhido ele acaba fazendo com que o estudante perceba a sua importância e os conhecimentos adquiridos. É nesta fase que o estudante percebe que durante seu ciclo de vida profissional, ele sempre necessitará ultrapassar os conhecimentos auferidos ao longo de seus estudos, onde o seu fazer profissional sempre deverá ser orientado a buscar o novo, usar a criatividade e lidar com situações críticas como prazos, que é característica de projeto desta natureza.

Além disso, a utilização de projetos em que se caracterizam o emprego de circuitos minimalistas e Interne das Coisas, permitiu a possibilidade de realização de atividades de construção de protótipos com alcances à realidade profissional com custos de baixo investimento.

Por fim, o trabalho colaborativo, permite que surjam perfis de liderança, bem como inúmeras discussões a fim de transmitir uma ideia ou um novo conhecimento entre os pares. Isto, torna este tipo de atividade uma experiência única de aprendizado.

Referências

ALMEIDA, Danilo. ***Blynk* – Crie uma Dashboard Online e Controle seu Projeto pela Internet**. Disponível em: https://portal.vidadesilicio.com.br/blynk/ (Acesso: 28/maio/2019).

AMBRÓSIO, A. P.; COSTA, F. M. **O uso de PBL para o Ensino de Algoritmos e Programação de Computadores**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL - PBL2010, 2010, São Paulo. Anais. São Paulo: USP/PAN-ABP, 2010. Disponível em: http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0547-1.pdf. Acesso em: 21/05/2019.

ARBELAITZ, Olatz et al. ***Analysis of Introducing Active Learning Methodologies in a Basic Computer Architecture Course***. IEEE Transactions on Education, v. 58, n. 2, p. 110-116, 2015.

ARDUINO, Arduino Day, 2019. Disponível em: <https://day.arduino.cc/>. Acesso em: 29/03/2019.

BAIGELA MOTOR, **Introdução aos Servos Motores.** Disponível em: <http://pt.china-steppermotor.com/news/baigela-15712400.html> (Acesso: 17/abril/2019).

BLYNK, 2019, ***Blynk IoT Platform***. Disponível em: <https://blynk.io/>. Acesso em: 28/05/2019.

COLES, C. (1991) ***Is problem-based learning the only way?***, in: D. BOUD & G. FELETTI (Eds) The Challenge of Problem-based Learning (New York, St Martin's Press), pp. 295-307.

CRUZ-NETO, G. G.; GOMES, A. S.; TEDESCO, P., **Elicitação de Requisitos de Sistemas Colaborativos de Aprendizagem Centrada na Atividade de Grupo**. Anais do XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE- NCE/UFRJ, 2003. Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/paper34.pdf>. Acesso em: 21/05/2019.

DE OLIVEIRA, Sérgio. **Internet das Coisas com *ESP8266*, *Arduino* e *Raspberry Pi***. Novatec Editora. Edição do Kindle, 2017.

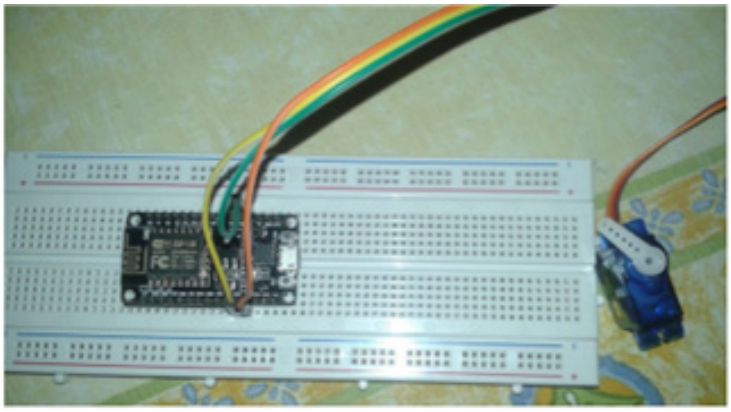
OLIVEIRA, W; DE ARRUDA, G. H. M.; BITTENCOURT, Roberto. **Uso do Método PBL no Ensino de Arquitetura de Computadores**. ICECE'2007 - International Conference on Engineering and Computer Education, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/241064261_Uso_do_Metodo_PBL_no_Ensino_de_Arquitetura_de_Computadores>. Acesso em: 21/05/2019.

SANTAELLA, L.; GALA, A.; POLICARPO, C.; GAZONI, R., **Desvelando a Internet das Coisas**. Revista GEMInIS, v. 4, n. 2, p. 19-32, 2013. Disponível em: <www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/download/141/pdf/>. Acesso em: 29/03/2019.

SANTOS, D. M. B.; PINTO, G. R. P. R.; SENA, C. P. P.; BERTONI, F. C.; BITTENCOURT, R. A. **Aplicação do Método de Aprendizagem Baseada em Problemas no Curso de Engenharia de Computação da Universidade Estadual de Feira de Santana**. XXXV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Curitiba, pp. 2A07.1-2A07.14, 2007. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/12/artigos/286-Gabriela%20Ribeiro%20Peixoto%20Rezende%20Pinto.pdf>. Acesso em: 21/05/2019.

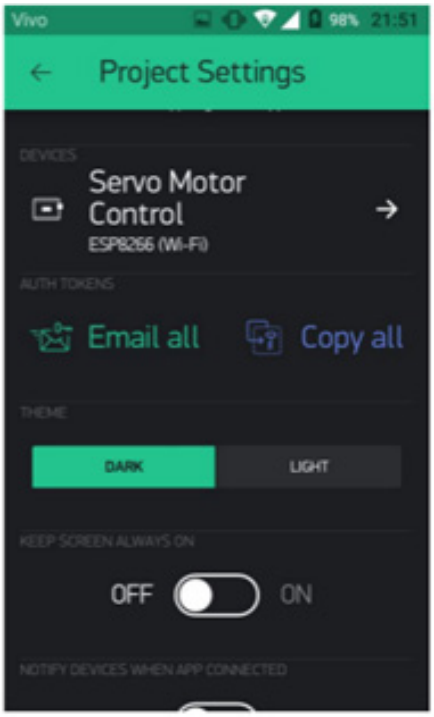
Ilustrações

Figura 1 – Estrutura de hardware



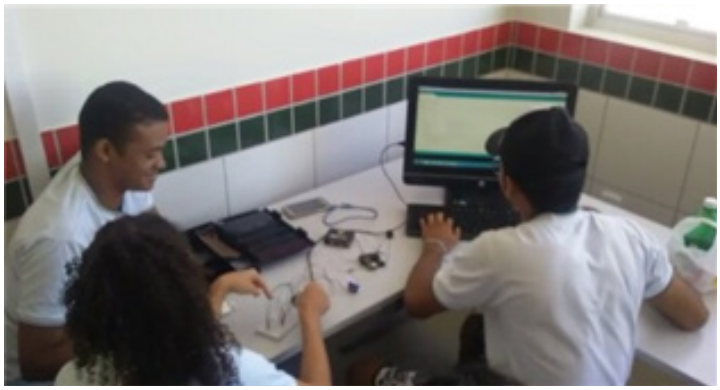
Fonte – própria do autor.

Figura 2 – Estrutura do software



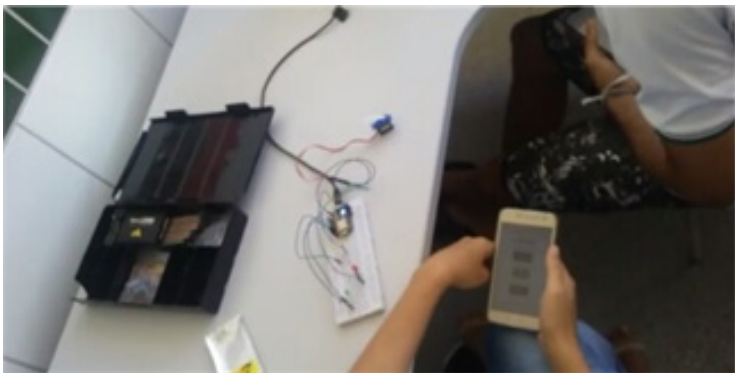
Fonte: própria do autor.

Figura 3 – Oficina do Arduino Day 2019.



Fonte: própria do autor.

Figura 4 – Oficina do Arduino Day 2019.



Fonte: própria do autor.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A PLATAFORMA KAHOOT NA DIMENSÃO DOS MECANISMOS DE CONTROLE EM AULAS DE LITERATURA

Anna Lívia Gomes[1]
Ana Paula da Silva Santos[2]
Maria Ângela Rodrigues[3]

[1] Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), anna.li.gomes@gmail.com
[2] Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) , silvasantos87@yahoo.com.br
[3] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), maria.rodrigues@ifmg.edu.br.

Sem financiamento

GT: 09 Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Resumo
Este estudo objetiva refletir, criticamente, sobre os impactos da perspectiva metodológica de uso da plataforma “Kahoot” nas aulas de Literatura, ministradas em três turmas de primeiros anos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, *Campus* Bambuí, entre julho e dezembro de 2018. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) apresentar a atividade literária sugerida, a partir da proposição de tarefas no “Kahoot”; (ii) discutir os impactos dessa escolha metodológica na perspectiva *deleuzeana* de sociedade de controle. Assim sendo, este trabalho segue os parâmetros da pesquisa quali-quantitativa. O referencial teórico fundamenta-se, principalmente, nas postulações de autores, como Deleuze (1992), Foucault

(1983) e Bruno (2013). Considerando os impactos da gamificação no processo de ensino e de aprendizagem, a aplicabilidade da ferramenta digital ora referida busca promover novas abordagens educacionais, em especial no ensino de Literatura, ao serem incorporados à prática docente recursos tecnológicos disponíveis gratuitamente.

Palavras-chave – Dispositivos de controle. Ensino de Literatura. Gamificação.

THE KAHOOT PLATFORM IN DIMENSION OF CONTROL MECHANISMS IN LITERATURE CLASSES

Abstract
This study aims to reflect, critically, about implications of the methodological perspective of using the “Kahoot” platform in Literature classes, that was taught in three first years classes of the Technical in Agricultural Integrated to High School course of the Federal Institute of Minas Gerais – IFMG, Campus Bambuí, between July and December 2018. For this purpose, we listed the following specific objectives: (i) presented the suggested literary activity based in the proposition of tasks in the “Kahoot”; (ii) discuss the impacts of this methodological choice on the Deluzean perspective of the controlling society. Therefore, this study follows the parameters of quali-qualitative. The theoretical framework is based mainly in the postulations of authors, like Deleuze (1992), Foucault (1983) e Bruno (2013). Considering the impacts of gamification in the teaching and learning process, the applicability of the digital tool mentioned above seeks to promote new educational approach, especially in the teaching of literature, by incorporating freely available technological resources into teaching practice.

Keywords – Control devices. Literature teaching. Gamification

Introdução

Considerando os impactos contemporâneos da gamificação no processo de ensino e de aprendizagem, a aplicabilidade de ferramentas digitais no contexto educacional pode conduzir, explícita e/ou implicitamente, a promoção de novas abordagens, em especial no ensino de Literatura, ao serem incorporados à prática docente recursos tecnológicos disponíveis gratuitamente na Internet.

Sendo assim, por meio da utilização de tecnologias variadas, o âmbito escolar pode tornar-se um espaço acolhedor de práticas ressignificadas, a partir da construção de sentidos que abordem, tanto o conhecimento sistematizado do conteúdo de Literatura, quanto as vivências dos educandos, potencializando os efeitos simbólicos das performances desenvolvidas no processo gamificado, bem como o senso crítico dos discentes em relação a essas mesmas atuações.

Entretanto, tais práticas estão inscritas em um contexto sociopolítico de profusão de discursos acerca do uso de tais recursos digitais em que, se por um lado parecem trazer novos contornos que reelaboram as práticas educativas, por outro está imerso nas implicações concernentes ao universo do ciberespaço se tornando instrumentos de controle e consumo por seus usuários. Para tanto, considerando a perspectiva crítica adotada, analisaremos mais detidamente as implicações relacionadas à gamificação em sala de aula.

Nesse sentido, para a realização de atividades plurais, dinâmicas e que estimulem o interesse dos discentes do curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Minas Gerais IFMG quanto aos assuntos literários, selecionamos 01 (uma) ferramenta

igital – o “Kahoot”, de forma a integrar ao planejamento diário práticas pedagógicas lúdicas com intencionalidade criativa e formativa.

Este estudo objetiva, de modo geral, refletir, criticamente, sobre os impactos da perspectiva metodológica de uso da mencionada ferramenta nas aulas de Literatura, ministradas em três turmas de primeiros anos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, *Campus* Bambuí, entre julho e dezembro de 2018.

Além disso, os objetivos específicos elencados buscam (i) apresentar a atividade literária sugerida, a partir da proposição de tarefas no “Kahoot”; (ii) discutir os impactos dessa escolha metodológica na perspectiva *deleuziana* de sociedade de controle.

Como base metodológica, seguimos os parâmetros da pesquisa quali-quantitativa e embasamo-nos nas postulações teóricas de autores, como Deleuze (1992), Foucault (1983) e Bruno (2013), por considerarmos esse quadro referencial pertinente aos objetivos propostos.

Vale ressaltar que essa perspectiva metodológica é norteada pela noção de “como ensinar”, pois o fazer docente, atualmente, tem sido perpassado pela busca constante por alternativas que colaborem para o desenvolvimento intelectual do aluno, tendo em vista a dinamização recorrente das aulas, inclusive as de literatura. Ademais, consideramos importante pontuar o quanto a estrutura do tecido social que permeia o ambiente escolar pode ser influenciada por essa noção de “como fazer”.

A plataforma Kahoot enquanto dispositivo de controle

O uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, ancorada na crítica aos métodos de ensino tradicionais e na irreversível revolução comunicacional, está cada vez mais presente nas escolas, que buscam, em alguma medida, incorporar à sua estrutura equipamentos e práticas digitais de uso corrente dos alunos. Entretanto, esse processo está inscrito em um amplo contexto de transformações no campo das relações sociais e de produção que, invariavelmente, impacta nas instituições de ensino e suas práticas.

A despeito das discussões que elaboram as possibilidades e efeitos dessas novas articulações, aqui buscamos compreender o emprego desses dispositivos tecnológicos enquanto “mecanismos de controle”, à luz da conceituação elaborada por Gilles Deleuze (1925-1995) no final do século passado. Na obra “Conversações” (1992), a partir da leitura de Michel Foucault acerca dos procedimentos formativos de uma sociedade disciplinar, Deleuze aponta para o surgimento de um novo modelo de sociedade que emerge a partir da falência e das mutações de um projeto iluminista.

Inicialmente, cumpre retomar as considerações de Foucault, à luz do conceito de poder, sobre as metamorfoses sociais da contemporaneidade e suas respectivas implicações. O autor procurou compreender as transformações na sociedade que se delineava entre os século XVIII e XIX, elaborando uma “genealogia da alma moderna” (FOUCAULT, 1983, p.31) a partir da elaboração de mecanismos de poder que compunham as instituições do período. Assim, o sujeito que, ao abandonar a vida campesina para integrar os ambientes urbanos e vender sua força de trabalho às fábricas, carecia de novos *modus* de vida que o preparassem para as demandas econômicas de seu tempo. A transição para as sociedades industrializadas vem acompanhada por

um conjunto de alterações que perpassam a construção de novas instituições, relações de poder e espaços de convivência. Nesse sentido, Foucault traz em sua obra uma análise das sociedades disciplinares, calcada na existência de organizações capazes de criar estruturas que levassem a homogeneização dos indivíduos, segundo uma extensa normatização comumente associada a dispositivos capazes de produzir uma adequação dos sujeitos a esse sistema. As organizações tradicionais da sociedade - instituição psiquiátrica, fábrica, cadeia, escola, etc., em um complexo conjunto de procedimentos de disciplinarização, assim criam mecanismos de controle dos corpos, os docilizando, e consequentemente aumentando sobre ele seu controle, a partir de uma "fórmula geral" (FOUCAULT, 1983, p. 118).

> O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 1983, p. 119).

Portanto, a ideia de formação de um sujeito que fosse produtivo, em consonância com as exigências do capital industrial em expansão e, ao mesmo tempo, possuísse uma atitude passiva ante o sistema de poder, foi a tônica desse modelo de sociedade. Aqui, observa-se a constituição de uma "microfísica do poder" (FOUCAULT, 1983), segundo técnicas e instrumentos aplicados como forma de normatização, não só do ponto de vista das figuras de autoridade e do peso institucional, mas também do domínio minucioso das ações e expressões humanas. Assim, surge então uma ideia de controle social pautada na correção dos indivíduos ao nível de suas atitudes, comportamentos, disposições, ou mesmo do perigo que possam representar para os outros membros da sociedade.

Essas instituições produzem conhecimento sobre os indivíduos que nela se encontram confinados, ainda que em um curto espaço de tempo, classificando condutas, registrando desempenho e acumulando informações. Portanto, é nesse modelo de sociedade que nascem os registros e prontuários em prisões, hospitais e asilos psiquiátricos, escolas, dentre outras instituições. Tais informações, inclusive, servem de referência para o aprimoramento dos mecanismos de supervisionamento e normatização.

> Nota-se que os três elementos combinados – vigilância, sanção normalizadora e exame – constituem um campo de visibilidade e procedimentos de observação que vão além da superfície dos comportamentos, gestos e atividades para ingressar na interioridade, tornando pensamentos, desejos e paixões também sujeitos à observação e à vigilância. Eis por que a disciplina é para Foucault uma tecnologia de poder que atua sobre o corpo mas que visa, sobretudo, a alma. Ou melhor, a alma moderna, seja que nome ou conceito lhe tenha sido atribuído – psiquismo, subjetividade, consciência –, é mesmo o efeito, o desdobramento incorpóreo, porém extremamente real, deste mecanismo disciplinar de adestramento, vigilância e observação dos corpos. (BRUNO, 2004, p.114).

Por fim, é importante destacar o sistema ideal de vigilância do ponto de vista disciplinar: o panóptico. Este modelo arquitetônico, criado por Jeremy Bentham no século XVIII, utilizado inicialmente para a construção de presídios, permitia a vigilância constante dos sujeitos que nele transitam ou estão confinados, apoiado em um modelo circular que dispunha as "celas" lado a

lado, com uma torre central, de modo que todos soubessem que estavam sendo observados constantemente, ainda que não houvesse ninguém na torre. Esse sistema, fruto de um modelo disciplinar, possibilitou de certa maneira uma economia dos mecanismos repressores tendo em vista que a pessoa lida com a possibilidade de estar sendo constantemente monitorada por "induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder" (FOUCAULT, 1983, p. 177).

Entretanto, as transformações que permeiam o século XX, sobretudo, as realizadas na esfera produtiva, remodelam, paulatinamente, o universo de relações sociais e de poder entre os indivíduos, engendrando novas necessidades e tecnologias. Nesse sentido, Deleuze aponta para o surgimento de um novo tipo de sociedade que, sobrepondo-se aos mecanismos disciplinares, tem na ideia do controle o seu ponto central. O modelo que o autor aponta, analisa as relações de poder por meio de espaços abertos, em que uma linguagem numérica identifica e classifica estes interesses. Assim, as relações de poder se processam em um sentido mais flexível, produzindo uma falsa sensação de liberdade, na medida em que produz mecanismos de controle não detectáveis a um primeiro olhar (ao contrário do modelo panóptico, em que é o tempo todo visível).

Os confinamentos clássicos dos modelos disciplinares – escola, hospital, prisão, etc. – e que hoje encontram-se em franca crise, embora ainda sejam referências importantes em nossa sociedade, não são mais os espaços exclusivos de aprendizagem, saúde e aprisionamento, respectivamente. As relações de trabalho não estão mais restritas às fábricas que, cada vez mais automatizadas, impõem uma paulatina migração dos trabalhadores para o setor de serviços; outrossim, a constante flexibilização das relações de trabalho, exigem cada vez mais concessões e diluem as barreiras entre os binômios casa-trabalho, bem como horário de trabalho-tempo livre, em um movimento de precarização. Não obstante, a revolução comunicacional que se adensou, em especial, após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), trouxe novos espaços de convivência e outras perspectivas de construção de conhecimento. Ademais, a ideia de controle via modulações, coloca infinitas possibilidades aos processos que antes estavam restritos aos confinamentos; por conseguinte, "a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame" (DELEUZE, 1992, p. 221). Por fim, não interessa mais a ideia de distinção individual que se relaciona concomitantemente com a sua posição diante uma massa (FOUCAULT, 1983); a ideia de "cifra" (DELEUZE, 1992) substitui essa relação de poder massificante e individuante ao mesmo tempo, ao passo que "os indivíduos tornaram-se 'dividuais', divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou 'bancos'" (DELEUZE, 1992, p.222). Em suma, é a preponderância da lógica empresarial e de consumo que remodela as organizações tradicionais, alicerçado às ideias de fluidez e adaptabilidade.

As inovações provenientes do advento da internet, nesse sentido, expressam a conjuntura acima exposta, a partir da concepção de espaços abertos, garantindo controle e, simultaneamente, modulando encaminhamentos e ações dos sujeitos. Em um momento em que as relações pessoais, de conhecimento e de consumo cada vez mais perpassem o ciberespaço, com uso de aplicativos diversos e redes sociais, por exemplo, a noção de privacidade perde progressivamente sentido, já

que as informações particulares são coletadas continuamente. É nesse sentido que procuramos compreender a utilização do jogo “Kahoot” por meio de sua utilização com alunos de uma instituição pública de ensino.

O “Kahoot” é uma plataforma de jogos, com finalidade educativa, criada em 2013 e disponível também em formato de aplicativo para “smartphones” (Android e IOS), que possibilita a criação de questionários para serem respondidos simultaneamente por um número ilimitado de pessoas. Após seis anos de sua criação, a plataforma é um sucesso global, utilizada em mais de duzentos países e com o registro de mais de 2 bilhões de pessoas que a utilizaram (KAHOOT, 2019). As informações demonstram um grande alcance, o que aumenta seu valor de mercado e potencializa os investimentos. O acesso ao jogo pode ser feito de forma gratuita, mas para usufruir de recursos adicionais é necessário assinar um plano mensal específico.

Para utilizar o jogo, criando questionários, é necessário um cadastro, em que a pessoa fornece dados pessoais, como nome, endereço de e-mail, idade, interesses (conforme o segmento que o utiliza, seja estudantil, docente ou empresarial), endereço institucional e dados financeiros caso opte por planos pagos. Portanto, mesmo que você não seja um usuário constante, a empresa conta, logo no primeiro uso, com dados suficientes para a elaboração de um perfil do mesmo, ainda que preliminar a partir de informações que levem em conta dados “geodemográficos [...], transacionais (uso de cartão de crédito e serviços, navegações em ambientes digitais), psicológicos (declarações sobre personalidade, gosto, interesse), sociais (comunidades e amigos em ambientes digitais)” (BRUNO, 2013, p. 152). Além disso, de acordo com a empresa, a coleta de dados ainda ocorre por meio do “uso de informações do navegador e/ou dispositivo, registros demográficos e informações de navegação armazenadas nos cookies, etc.” (KAHOOT, 2019, tradução nossa). Assim, mapeiam-se hábitos de navegação, ferramentas utilizadas, localização, dentre outros.

Não obstante, a empresa informa que, dentre as possibilidades de utilização dos dados, inclui-se:

> Para responder às suas perguntas e atender suas solicitações, como enviar boletins informativos; para enviar informações administrativas para você, como informações sobre os Serviços e alterações em nossos termos, condições e políticas; para enviar comunicações de marketing que acreditamos ser de seu interesse, como Kahoots recomendados com base em sua localização geral e no uso dos Serviços, sujeito ao seu consentimento, se exigido pela lei aplicável; para personalizar sua experiência nos Serviços, apresentando produtos e ofertas sob medida para você. (KAHOOT, 2019, tradução nossa).

Dessa forma, a plataforma atua enquanto mecanismo de controle na medida em que captura o movimento das navegações e dados que circulam, criando um campo que modula as práticas e as escolhas que as pessoas vão realizar em um futuro próximo, concebendo um perfil de consumo e de seleção de informações. Essa ideia é reforçada, na medida em que a empresa informa em sua Política de Privacidade a hipótese de venda dos dados fornecidos, devido a interesse comercial:

> Temos um interesse legítimo em usar, divulgar ou transferir suas informações pessoais para um terceiro no caso de qualquer reorganização, fusão, venda, joint venture, cessão, transferência ou outra alienação de todo ou qualquer parte de nossos negócios, ativos. ou ações (inclusive em conexão com qualquer processo de falência ou similar). Esses terceiros podem incluir, por exemplo, uma entidade adquirente e seus assessores. (KAHOOT, 2019, tradução nossa)

Embora a experiência de uso da plataforma possa ser prazerosa e com resultados imediatos positivos, não se pode ignorar que a mesma está inscrita em um processo de análise de dados, com vistas aos objetivos de consumo, oferecendo um serviço ao público.

> A vigilância que aí se exerce – que tenho chamado de vigilância de rastros digitais – define-se pelo monitoramento sistemático, automatizado e a distância de ações e informações de indivíduos no ciberespaço, com o fim de conhecer e intervir nas suas condutas. Entre seus principais elementos técnicos, destaco os mecanismos de monitoramento e rastreamento de ações, informações e comunicações, a montagem de bancos de dados e a elaboração de perfis computacionais. (BRUNO, 2013, p.146).

Essa experiência não elimina as individualidades, mas as modula enquanto aquilo que demonstram de potencial, direcionando o usuário a determinados caminhos e comportamentos. O exercício de poder aparece justamente nesse processo, em que os dados gerados permitem criar perfis individuais e coletivos, com objetivos específicos. Ademais, em que pese o fato de analisarmos uma plataforma em particular, esse processo permeia todas as ferramentas digitais no ciberespaço, independente de seus usos e finalidades.

Procedimentos Metodológicos

A prática pedagógica mencionada realizou-se entre julho e dezembro do ano de 2018, abarcando três turmas de primeiros anos do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Minas Gerais – *Campus* Bambuí. Mediante as dificuldades encontradas acerca do processo de ensino e de aprendizagem voltado às peculiaridades dos períodos literários, compreendidos na transição do medievo para a modernidade, buscou-se fazer uso, em sala de aula, de estratégias didáticas variadas, incluindo a utilização de recursos tecnológicos acessíveis no planejamento diário.

O componente curricular “Barroco”, por apresentar linguagem densa e muito distante da realidade dos discentes, tende a se tornar, geralmente, um entrave nas aulas de Literatura ao provocar desmotivação e falta de identificação com os tópicos de conteúdo apresentados. Justificamos, dessa maneira, a aplicabilidade do “Kahoot” quanto aos quesitos de interesse, busca e ressignificação do processo avaliativo, a partir de uma perspectiva midiática, valorizada pelos jovens da contemporaneidade.

As turmas na instituição possuem um nome específico para melhor tratamento entre os professores: Agropec 1.1, Agropec, 1.2 e Agropec 1.3. Neste artigo, trataremos cada uma como turma A, B e C. Esclarecemos, para tanto, que as letras não correspondem, necessariamente, à sequência descrita. Dessa forma, na turma A, constavam frequentes 27 (vinte e sete) alunos; na turma B, 28 (vinte e oito); e na turma C, 25 (vinte e cinco). A estratégia aplicada foi desenvolvida em seus respectivos horários de aula.

Durante os meses de julho, agosto e setembro, as aulas destinadas ao conteúdo apresentaram caráter de inserção tecnológica, aliado aos assuntos tratados sobre cada escola literária que antecede o Barroco. Esse trimestre foi composto por aulas expositivas, dialogadas e dinamizadas por visitas virtuais a museus do continente europeu. Ao adentrar no componente curricular supracitado, as interações virtuais ampliaram-se, passando a englobar pesquisas sobre igrejas históricas, textos e obras de arte do Barroco.

Após essa etapa da proposta pedagógica, o “Kahoot” foi apresentado, como instrumento avaliativo, em sala de aula, tendo em vista a compreensão de como os alunos assimilaram os diferentes aspectos teóricos referentes ao tema. Para subsidiar o uso dessa ferramenta digital, reflexões orais, em cada turma, compuseram momentos de discussão e de delineamento do pensamento crítico dos educandos, antes mesmo da aplicação da avaliação final, via “Kahoot”.

No mês de outubro, a professora dividiu as turmas em duplas, em decorrência do grande número de alunos em cada uma delas. Depois da divisão, projetou, na parede, o site que apresentava um código numérico e pediu aos alunos que o acessassem, por meio do celular. Ao digitarem o referido código, passaram a estar conectados em uma sala virtual.

Posteriormente, foram projetadas 9 (nove) perguntas também na parede, compostas por opções com marcações geométricas, exibidas apenas no dispositivo móvel, ou seja, o telefone celular do educando. Dessa maneira, todos responderam ao questionário, fazendo a opção pela assertiva que consideraram correta.

Por fim, novo questionário on-line foi disponibilizado aos educandos, com o intuito de coletar dados sobre o aprendizado na disciplina de Literatura, especificamente sobre a arte da palavra no período do exagero das formas, também conhecido como Barroco. Essa última proposta balizou o processo de avaliação da professora.

Outrossim, o processo, baseado no princípio da gamificação, instigou o surgimento da competitividade em relação à participação do alunos, já que o “Kahoot” expõe, automaticamente, na projeção, o ranking estabelecido entre os participantes, mensurado por meio da codificação dos acertos em um menor espaço de tempo.

Resultados

As turmas envolvidas no processo foram submetidas à proposta desencadeada no “Kahoot”, no mês de outubro. Em função da aplicabilidade dessa proposição, as seguintes perguntas nortearam a atividade: (i) qual é o berço do Barroco?; (ii) após o processo de Reformas Religiosas, ocorrido no século XVI, quem perde espaço e poder?; (iii) a arte barroca surge e expressa todo o contraste deste período, apresentando [...]?; (iv) como são as obras de pintura e escultura desse período?; (v) o que é valorizado nas obras dos artistas barrocos?; (vi) o que influenciou diretamente o barroco brasileiro?; (vii) onde ocorreu a grande produção artística barroca no Brasil?; (viii) no campo da Literatura, que poeta desse período podemos destacar?; (ix) por qual nome também era conhecido Gregório de Matos Guerra?

Na turma A, 18 (dezoito) pessoas participaram. Desse total de alunos, 75,41% foram referentes a acertos e 24,59% a erros. A turma B, com 21 (vinte e um) alunos participantes, apresentou 50% de acertos e de erros, respectivamente. A turma C, com 16 (dezesseis) participantes, apresentou um percentual de 57, 69% de acertos e 42,31% de erros.

Quanto aos alunos que não participaram da atividade, seja por estarem ausentes das aulas de Literatura ou por não executarem a tarefa em questão, averiguamos, na turma A, um percentual de 33% em relação ao todo. Na turma B, constatamos que 25% não responderam ao questionário; e na turma C esse percentual foi de 36%. Em geral, mais de um quarto da quantidade total de educandos frequentes/matriculados, ou seja, 31,25% não foram avaliados por esse instrumento.

Depois de realizada essa atividade em sala de aula e com a finalidade de aferir avaliações, foi proposto aos alunos o preenchimento de mais um questionário on-line, destinado à exposição de opiniões acerca da estratégia adotada nas aulas de Literatura.

Dessa forma, na turma A, todos que participaram responderam positivamente. Avaliaram que a prática teria sido muito divertida, empolgante, além de incentivar a disputa entre eles. Quanto às impressões, os alunos registraram que a professora deveria fazer mais atividades nesse modelo.

Na turma B, os alunos avaliaram positivamente a prática, mas registraram dificuldades em lidar com o tempo para responder às perguntas. Segundo os mesmos, esse tempo deveria ser maior. Muitos alegaram que, em virtude de dúvidas, perderam o prazo da resposta e ficaram sem saber qual alternativa escolher. Cabe ressaltar que, nessa turma, houve um problema com a conexão da Internet ao iniciar a projeção. Vários alunos expuseram que esse fator implicou em ansiedades e receios no decorrer do desafio.

Na turma C, dos 16 (dezesseis) alunos participantes, 15 (quinze) responderam ao questionário, sendo obtidas 11 (onze) avaliações positivas. Os demais discentes explicitaram impressões de maneira objetiva, dizendo apenas que gostaram da proposta. Em geral, todas as turmas registraram vontade de repetir as práticas e alegaram empolgação. Percebemos, ainda, que essa segunda atividade foi configurada na dimensão de avaliação do aprendizado da disciplina de Literatura e a primeira destinou-se a realçar os principais pontos do conteúdo ministrado.

Considerações Finais

A utilização do “Kahoot” trouxe a dinamização das aulas de Literatura, baseando-se em um novo instrumento avaliativo para a sequência didática analisada, ao suscitar o engajamento discente. Entretanto, para além da compreensão aparente, que se restringe exclusivamente à estratégia metodológica escolhida, procuramos explicitar em que medida o “Kahoot” atua enquanto mecanismo de controle. Não obstante, em uma via ambivalente, as relações entre professora e alunos também expressaram, em alguma medida, a reprodução de dinâmicas de poder fundamentadas no controle.

Com base na leitura foucaultiana e deleuziana das características de modelos distintos de sociedade, a ênfase no conceito de poder permite-nos deslocar o eixo de observação para elementos presentes em nosso cotidiano que transcendem as estruturas e instituições tradicionais. Além disso, afirma uma tendência acadêmica que leva em conta outros aspectos que subjazem as relações estabelecidas no mundo.

Nesse sentido, a partir da distinção entre as sociedades disciplinares e de controle, buscamos compreender em que medida as práticas educacionais, nas aulas Literatura, se inscrevem enquanto formas de reprodução das relações de poder, determinadas pela escolha didático-metodológica da docente.

Assim sendo, primeiramente, houve a análise das implicações do uso do aplicativo no contexto escolar, de modo a agregar às constatações aferidas noções mais amplas quanto aos processos avaliativos da mencionada disciplina, a fim de superar, na interpretação dos dados e da postura dos educandos e da docente, o ato simplista de responder a perguntas de múltipla escolha, enfatizando a concorrência gerada entre os pares, em meio à execução das atividades propostas.

Essa dinâmica gamificada remeteu-nos, por sua vez, aos encaminhamentos teóricos de Miranda (2017), que apontam para as abordagens neurocientíficas, biopolíticas, sociológicas e filosóficas, em se tratando do condicionamento do comportamento das pessoas, submetidas a estratégias equivalentes que dimensionam posicionamentos, escolhas e, ainda, por meio de mecanismos de supervisão, tensionam conflitos.

Dessa forma, o fato de os indivíduos, seja no âmbito escolar ou mesmo nas conjunturas sociais variadas, acessarem dispositivos tecnológicos que acolhem predisposições performáticas e imperativas, parece provocar, em certa medida, um controle social poderoso e ideologicamente disseminado nas vivências contemporâneas, balizadas por plataformas digitais como o “Kahoot”.

Por isso, foi possível visualizar, nos procedimentos didáticos da docente e nas interações dos alunos, atrelados ao panorama de uso do “Kahoot”, as principais particularidades de um mecanismo de controle, conforme delimitado por Deleuze (1992): dissolução de barreiras entre espaços e tempos; surgimento da ideia de rede; estímulo à competitividade; formação permanente para o estabelecimento de controle contínuo; controle baseado na visão escópica da sociedade (todos veem e são vistos); surgimento da descentralização das relações de poder, ou seja, relações dessa natureza nascendo em quaisquer nichos de convivialidade; e estruturação de uma anti-arquitetura própria ao universo descontínuo da virtualidade.

Ademais, tendo em vista a lógica das modulações capitalistas, responsáveis pela manutenção de mecanismos de controle na realidade do mundo hodierno, observamos que, até mesmo a ação de mensurar a aprendizagem dos alunos ao averiguar acertos e erros na plataforma do “Kahoot”, desdobrou-se na criação de um produto, se considerarmos a planilha quantitativa, gerada automaticamente apenas para o “login” da docente, com os níveis de pontuação explicitados e traduzidos em habilidades e competências dos alunos, acerca do conteúdo abordado em sala de aula.

Por fim, ressaltamos que as possibilidades analíticas encontradas, neste estudo, podem sugerir aprofundamentos teóricos relativos a propostas investigativas futuras, por apresentarem densidade conceitual significativa, além de apontarem para formações ideológicas inerentes às práticas escolares dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação constituído em uma ferramenta digital.

Referências

ABOUT us. **KAHOOT**, 2019. Disponível em: <https://kahoot.com/company/>. Acesso em: 09 ago. 2019.

BRUNO, Fernanda. Máquinas de ver, modos de ser: visibilidade e subjetividade nas novas tecnologias de informação e de comunicação. **Revista Famecos**, v. 11, n. 24, p. 110-124, 2004.

BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modos de ser**: vigilância, tecnologia e subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2013.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum: sobre as Sociedades de Controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

MIRANDA, Lucas. Gamificação – Diferentes perspectivas sobre essa popular e poderosa ferramenta. **Blog Ciência Nerd**, 2017. Disponível em: https://www.blogs.unicamp.br/ciencianerd/2017/02/16/gamificacao-parte-1/. Acesso em 15 out. 2018.

PRIVACY Policy. **KAHOOT**, 2019. Disponível em: https://kahoot.com/privacy-policy/. Acesso em 15 out. 2018.

TERMS and Conditions. **KAHOOT**, 2019. Disponível em: <https://kahoot.com/terms-and-conditions/>. Acesso em: 09 ago. 2019.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CEFORES

Marieles da Silveira[1]
Paula Teixeira Nakamoto[2]

[1]Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional – PROFEPT – IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, marielessilveira@hotmail.com

[2]Professora do IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, paula@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 09 Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Resumo
Este estudo de abordagem qualitativa apresenta parte de pesquisa de mestrado e aborda a temática inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional. O objetivo que norteou o estudo foi contextualizar a educação de alunos com deficiência que estudam ou estudaram nos cursos técnicos do Centro de Educação Profissional (CEFORES). A relevância do estudo está em refletir sobre a educação profissional da pessoa com deficiência com vistas a contribuir para o processo inclusão desses sujeitos nessa modalidade de ensino e consequentemente no mercado de trabalho. Notou-se que a instituição já possibilita medidas como: o acesso por meio de vagas reservadas nos processos seletivos e setor que assegura os serviços de apoio e recursos de acessibilidade a esses alunos. No entanto, o perfil dos alunos com deficiência do CEFORES evidenciou que além do suporte da educação especial, há a necessidade de uma escolarização prévia consistente para que esses sujeitos alcancem a inclusão na educação profissional e tecnológica.

Palavras-chave – Pessoa com deficiência. Formação profissional. Educação Especial.

DISABLED STUDENTS FROM THE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL IN CONTEXT

Abstract
This qualitative approach study presents part of master's research and treat the inclusion of disabled students in professional education. The objectives that guided this study were: contextualize the education of disabled person who study or have studied in the technical courses of the Centro de EducaçãoProfissional (CEFORES). The relevance of the study is to reflect on the professional education of disabled person to contribute to the inclusion process of these subjects in this type of education and consequently in the labor market. It was noted that the institution already allows measures such as: access through reserved vacancies in the selection processes and sector that provides support services and accessibility resources to these students. However, the profile of CEFORES disabled students showed that in addition to the support of special education, there is a need for consistent prior schooling for these subjects to achieve inclusion in professional and technological education.

Keywords – Disabled person. Professional education. Special education.

Introdução

A conquista do direito à educação da pessoa com deficiência é ainda relativamente recente em nossa sociedade. Mazzotta (2011, p. 16) retoma que, “até o século XVIII, a concepção de deficiência se relacionava ao misticismo e ocultismo, não havia bases científicas para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado”.

A pessoa com deficiência, de acordo com a Lei 13.146/2015 em seu artigo 2º é;

> [...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 1).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva explicita a transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b).

De acordo com o Censo da Educação Básica, entre os anos de 2014 a 2018, a matrícula de pessoas com deficiência também tem aumentado na educação profissional e tecnológica (INEP, 2019). Assim, as condições de acessibilidade são fundamentais para o ingresso, permanência e sucesso no curso escolhido. Dessa forma, as instituições de ensino técnico profissionalizante vem se adaptando às mudanças que a educação inclusiva preconiza.

A educação profissional busca a superação da dualidade entre formação específica e formação geral, retirando o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para uma formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Nesse sentido, o ensino profissionalizante também deve corroborar para uma inclusão social que promova autonomia e independência abrangendo, neste contexto, a inclusão da pessoa com deficiência e sua inserção no mundo do trabalho.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Sistema Federal de Ensino é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), juntamente com a Universidade Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) remanescentes do Rio de Janeiro e Minas Gerais e as Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2008a).

As Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais oferecem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nas mais diversas áreas do conhecimento, do setor primário ao terciário. Estas escolas ofertam cursos técnicos de nível médio respeitando a vocação da região onde estão inseridas, o compromisso social das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que as mantêm e as demandas por cursos nos mais diversos níveis (AZEREDO; CARVALHO, 2010).

O Centro de Educação Profissional – CEFORES é uma instituição federal, pública, vinculada à Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e subordinada à atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Nos dias de hoje, o CEFORES oferece os cursos técnicos em Enfermagem, Farmácia, Radiologia, Análises Clínicas, Saúde Bucal, Segurança do Trabalho e Informática. Os cursos são em sua maioria noturnos, com média de 30 vagas oferecidas por curso anualmente, sendo 2 dessas vagas destinadas aos candidatos com deficiência.

Na Rede Federal, a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), que tem como objetivo promover o acesso à educação vem acontecendo desde o início dos anos 2000. No entanto, vale lembrar que âmbito das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, o atendimento aos alunos com deficiência é realizado pelos Núcleos de Acessibilidade. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, esclarece em seu artigo 5º § 5° que os "[...] núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência" (BRASIL, 2011, p. 2).

Este artigo apresenta parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Com o intuito de contextualizar como tem ocorrido a educação profissional de alunos com deficiência que estudam ou já estudaram nos cursos técnicos do CEFORES, procurou-se responder as seguintes questões: qual o perfil do aluno com deficiência que estuda ou já estudou nos cursos técnicos do CEFORES? E desde quando a instituição favorece o acesso desses sujeitos nessa modalidade de ensino e consequentemente no mercado de trabalho?

Para Mendes et al.,2004 a formação para o trabalho contribui tanto para autovalorização como para a inserção social das pessoas com deficiência. Sendo assim, tratar sobre a inclusão nas instituições de EPT pode ser considerado um meio importante e capaz de contribuir para combater comportamentos discriminatórios e colaborar para construção de uma sociedade inclusiva em que todos tenham acesso à educação e ao trabalho.

Objetivo geral

Contextualizar a educação de alunos com deficiência – que estudam ou estudaram – nos cursos técnicos do CEFORES.

Objetivos específicos

- Apresentar como as demandas desses alunos são atendidas pelo Setor de Acessibilidade da instituição;
- Analisar os editais dos processos seletivos para ingresso nos cursos técnicos do CEFORES;
- Delinear o perfil dos estudantes com deficiência no CEFORES.

Metodologia

A metodologia usada nesse estudo foi de natureza qualitativa e teve caráter exploratório. Para Gatti e André (2011) a pesquisa qualitativa atende aos objetivos de grande parte das investigações no campo da educação. Consideram, que:

> O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Como técnicas de coleta dos dados utilizamos pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento e revisão da produção acerca do tema em livros, artigos, dissertações e teses, entre outros. A pesquisa documental se constituiu no levantamento e análise dos Editais de Processos Seletivos para ingresso nos cursos técnicos dos CEFORES, legislação federal sobre ETP e educação inclusiva, bem como relatórios produzidos pela secretaria acadêmica com identificação de dados dos alunos e relatórios de gestão do Setor de Acessibilidade.

Os dados foram tratados a partir da análise do conteúdo documental, para isso, foi organizada uma pré análise onde se escolheu e preparou o material para estudo. Após a exploração do material foram efetuadas inferências finalizando com a elaboração de abordagem dos aspectos elencados.

A educação profissional de alunos com deficiência no centro de educação profissional (CEFORES)

Para a contextualização da educação do aluno com deficiência que estudam ou já estudaram nos cursos técnicos do CEFORES faz-se necessário compreender como esse aluno pode ter suas demandas atendidas pelo Setor de Acessibilidade da instituição, como é garantido o acesso através dos editais dos processos de seleção, assim como,caracterizar o perfil desse estudante.

Estruturação dos serviços de apoio ao aluno com deficiência no CEFORES/UFTM.

A partir de agosto de 2010, com a instituição da Pró-Reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) e criação do Setor de Acessibilidade da UFTM, vem ocorrendo a

sedimentação de ações que visam operacionalizar o acesso, permanência e conclusão desses alunos nos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação da instituição. Nesse sentido, o Setor de Acessibilidade disponibiliza recursos e serviços de apoio aos alunos público alvo da educação especial – APAEE, dentre esses, os alunos com deficiência.

As ações desempenhadas no Setor de Acessibilidade se estendem aos cursos técnicos do CEFORES, que desde 2014 também são atendidos pela PROACE, no Setor de Auxílios financeiros com verba do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF). Os principais serviços de apoios desenvolvidos na instituição são: Serviço de adaptação de material didático, Serviço de tradução e interpretação de Libras/Português e Tutoria Inclusiva (TI).

A *digitalização do material didático* atende principalmente ao estudante cego. Para a digitalização o Setor de Acessibilidade utiliza um programa com tecnologia para reconhecimento óptico de caracteres (OCR). Tal mecanismo permite que o material digitalizado seja convertido em um arquivo de texto editável. Depois de corrigidos e formatados, os arquivos são encaminhados por e-mail aos alunos que utilizam um leitor de tela para acessar e ouvir os textos.

Há alunos com baixa visão que também demandam adaptação de material. Dessa forma, respeitando as particularidades e preferências de cada aluno, o serviço de adaptação de material busca atender as diversas demandas que vão desde a impressão de textos com caracteres ampliados e com o uso de contraste, a confecção de diagramas em alto relevo e a impressão em Braille.

A instituição conta com o *serviço de tradução e interpretação de Libras/Português* desde o ano de 2010. No ano de 2013 foi contratada a primeira docente surda para ministrar a disciplinas de Libras nos cursos de graduação e no ano de 2016, ingressa o primeiro aluno surdo no curso Técnico de Radiologia do CEFORES. Assim, atualmente o serviço de tradução e interpretação atende as demandas de docentes e alunos surdos, assim como as demandas de outros setores da instituição (eventos e cursos), do Hospital de Clínicas e da comunidade surda.

O Setor de Acessibilidade implantou o Programa de Promoção e Efetivação da Acessibilidade e Inclusão (PROPEACI), para abarcar as inciativas e projetos desenvolvidos pelo setor para atendimento às demandas previstas para cada semestre letivo. Tal programa foi registrado na Pró-reitora de Extensão da UFTM e contém os seguintes projetos: Projeto Tutoria Inclusiva; Projeto Rodas de Conversa “Como o mundo vê a Inclusão e como podemos vê-la”; Projeto “Outros Olhos”; Projeto “Setembro Azul”.

O *Projeto Tutoria Inclusiva (TI)*, foi implementado pelo Setor de Acessibilidade no início de 2016, com intuito operacionalizar o atendimento aos APAEE. São selecionados alunos que queiram aprender sobre acessibilidade e inclusão para contribuir com atividades específicas no dia a dia desses acadêmicos com (GONÇALVES; SOARES; SILVEIRA, 2016).

Ao ser acolhido, o aluno com deficiência dos cursos técnicos e de graduação da UFTM pode solicitar atendimento exclusivo nas atividades em que apresenta maior dificuldade e/ou auxílio operacional na organização de suas atividades acadêmicas. Conforme a peculiaridade das necessidades, o aluno poderá demandar apoio específico e precisar de um ou mais tutores inclusivos.

As atividades desempenhadas pelos tutores não apresentam relação específica com o conteúdo das disciplinas, elas têm como objetivo central, auxiliar o APAEE de forma funcional em sua vida acadêmica. Nesse sentido os alunos com deficiência se beneficiam diretamente com a TI, pois podem solicitar o tutor inclusivo para diversas atividades que, sem a cooperação necessária, se tornaria uma barreira à permanência e sucesso no curso escolhido.

Gonçalves, Soares e Silveira (2016), salientam que medidas como essas contribuem inclusive para a divulgação da inclusão no meio educacional, pois a comunidade passa a ter contato com a realidade de seus alunos e vivencia a aplicação das estratégias de inclusão necessárias para que os alunos com NEE possam participar ativamente do ambiente acadêmico.

O projeto*"Rodas de Conversa"* foi o primeiro projeto a ser realizado e desenvolvido pela equipe do Setor de Acessibilidade, com início em 2013. Propôs pensar e debater temas relativos à inclusão vivenciadas pelos docentes e discentes no cotidiano acadêmico.

A vivência *"Outros Olhos"* busca a conscientização e sensibilização da comunidade acadêmica com relação à deficiência visual. A vivência tem demonstrado que na instituição escolar, a propagação de informações corretas e a aproximação com a cegueira contribuem para a efetiva eliminação de barreiras atitudinais que existem neste espaço (SILVEIRA, et al 2016).

O Projeto *"Setembro Azul"* visa contribuir para a valorização da língua e cultura da comunidade surda.

O Setor de Acessibilidade desempenha algumas de suas atividades em parcerias com outros setores e profissionais da PROACE, como o Setor de Acompanhamento Pedagógico, o Setor de Auxílios a Estudantes e o Núcleo de Atenção Estudantil em Saúde (NAES).

Além dos serviços de apoio, o Setor de Acessibilidade disponibiliza *recursos de acessibilidade*aos alunos com deficiência da instituição. O Setor possui três cadeiras de rodas para uso dos alunos que necessitem de deslocamento dentro das dependências da UFTM. Possui também 20 cadeiras para obesos em salas de aula do CE.

Na Biblioteca Universitária "Frei Eugênio" e no Campus Iturama existem salas multimeios equipadas com leitor autônomo, computador com leitor de tela, máquina de escrever Perkins, teclado em Braille, reglete, punção, sorabã, lupa eletrônica, lupas tipo régua e lupa tipo folha.

Há, também, uma sala com computadores na PROACE com leitor de tela (NVDA) instalado e fones de ouvido em que os estudantes cegos ou com baixa visão podem acessar o material didático, ou desenvolver outras atividades relacionadas às disciplinas. Nessa sala também há uma lupa eletrônica acoplada a monitor de TV 32", máquina fusora e impressora Braille.

Nesse sentido o Setor de Acessibilidade atua desde o acolhimento a esse aluno até o atendimento operacional de suas demandas.

O acesso via processos seletivos do CEFORES

Voltaremos nossa a atenção aos processos seletivos do CEFORES com o intuito de identificar quando houve a preocupação em reservar vaga à pessoa com deficiência nos cursos profissionalizantes da instituição.

A análise dos editais dos processos seletivos, mostrou que no CEFORES, somente a partir do primeiro semestre de 2014, os cursos técnicos começaram a apresentar reserva de vagas aos alunos com deficiência. O direito de inscrição desses alunos nos cursos técnicos se baseou nas prerrogativas da Constituição Federal de 1988, na Lei 7.853/89 e Decreto nº 3.298/99, que lhes facultavam a reserva de vagas. O percentual reservado era de 5% das vagas existentes, dessa forma das 30 vagas de cada curso, 2 vagas foram destinadas à pessoa com deficiência, em cumprimento ao disposto no decreto 3.298/99.

Para concorrer à vaga, o aluno deveria se declarar pessoa com deficiência no ato da inscrição e, apresentar o laudo médico recente, atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID – 10), bem como provável causa da deficiência. Nesse contexto, o candidato com deficiência poderia requerer atendimento especial para os dias da realização das provas, indicando as condições necessárias.

O edital do processo seletivo do segundo semestre de 2015 dos cursos Técnicos do CEFORES, já apresentou cinco grupos de distribuição de vagas na forma definida pela Lei 12.711/2012. Assim, os 50% das vagas destinadas a candidatos egressos do ensino público foram distribuídas das seguintes formas e modalidades:

O grupo 1 para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) com renda *per capita* até a 1,5 salário mínimo e que tenham estudado integralmente em escola pública; o grupo 2 para candidatos com renda per capita até 1,5 salário e que tenham estudado em escola pública; o grupo 3 para candidatos PPI independente de renda tenham estudado escola pública; o grupo 4: candidatos que independente de renda tenham estudado em escola pública e o grupo 5: para candidatos de ampla concorrência, que não se enquadram a nenhum dos quatro grupos descritos acima.

Nota-se que apesar de fazer parte das ações afirmativas voltadas a grupos excluídos, a lei supracitada não previa o ingresso de pessoas com deficiência. Neste edital especificamente, as vagas para pessoas com deficiência foram reservadas juntamente ao percentual de 50%, destinado às vagas de ampla concorrência.

No edital do primeiro semestre de 2016 já constava um sexto grupo, em que as vagas eram específicas para as pessoas com deficiência, mas, ainda com prerrogativas nas Lei nº 7.583/89 e Decreto nº 3.298/99.

Sob preceitos dispostos em documento nacionais e internacionais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência e do reconhecimento de suas diferenças, em 28 de dezembro de 2016 foi promulgada a Lei 13.409/2016, que especifica a reserva de vaga para esse público nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, alterando a Lei 12.711/2012 demarcando o reconhecimento dessa população no âmbito das ações afirmativas (CABRAL, 2018). Assim o artigo 5º teve sua redação modificada:

> **Art. 5º** Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016, p. 1)

Contudo, os editais de 2017 permaneceram iguais aos do ano anterior e somente no edital do processo seletivo do primeiro semestre de 2018 o grupo destinado a pessoas com deficiência, passou a ter como premissa o artigo 14, da II Portaria Normativa nº 18/2012 e a Lei nº 12.711/2012.

A instituições de ensino superior tem autonomia na elaboração de seus editais, podem fazer referência a um ou mais documentos como respaldo legal e legítimo na reserva de vagas para as pessoas com deficiência. No entanto, Cabral considera que (2018, p. 20) “a não padronização em escala nacional dos documentos a serem adotados pelas instituições, pode denotar uma fragilidade, inclusive, na própria garantia de direitos dessa população”.

Nesse sentido, pode-se constatar que o CEFORES desde o início do ano de 2014 já apresenta cotas para pessoas com deficiência em seus cursos técnicos, mesmo antes da obrigatoriedade imposta pela lei 13.409/2016. Contudo, de acordo com os registros da Secretaria Acadêmica, a instituição recebeu seu primeiro aluno com deficiência no início do ano de 2013, no curso de Técnico em Farmácia, um ano antes do primeiro edital que se atentou para a necessidade de reserva de vagas a esse público.

Desde então, a instituição tem recebido alunos com deficiência em seus cursos profissionalizantes. A sessão seguinte abordará mais detalhes sobre as característicasdesses alunos nos cursos técnicos do CEFORES.

Perfil dos estudantes com deficiência no CEFORES

De acordo com os arquivos da secretaria acadêmica, o registro mais antigo de ingresso de aluno com deficiência nos cursos técnicos do CEFORES remonta a 2013. O *quadro 1* (representado no final do trabalho) apresenta a matrícula desses alunos conforme sexo, ano de ingresso, a deficiência e o curso e situação atual.

Pela análise dos dados percebeu-se que 10 alunos ingressaram nos cursos profissionalizantes do CEFORES no período de 2013 a 2018. No ano de 2017, foi registrado o maior número de matrículas de alunos com deficiência – quatro alunos, seguido pelo ano de 2016 em que três alunos ingressaram nos cursos técnicos pela reserva de vagas à pessoa com deficiência.

Outro dado que ficou evidenciado foi o pequeno número de mulheres com deficiência nos cursos técnicos se comparados ao dos homens. Somente duas alunas com deficiência ingressaram no CEFORES no período citado. Coutinho et al., (2017), afirmam que mulheres com deficiência vivenciam um duplo preconceito, o que favorece a pouca oferta de emprego para esse público. Para os autores, a mulher sofre preconceito pela própria deficiência que, invariavelmente, lhes impõe limitações de ordem física e social e também, pelo estigma de todo o contexto histórico de exclusão da mulher do mercado de trabalho.

A maioria dos alunos com deficiência que ingressou nos cursos técnicos do CEFORES apresenta deficiência física leve. Nesse sentido, Lancillotti (2003) constatou em pesquisa realizada sobre a profissionalização da pessoa com deficiência, que, dentre os trabalhadores com deficiência, os que apresentam deficiência física são os que ocupam majoritariamente as vagas no mercado de trabalho.

Na tentativa de compreender este dado, a autora salienta que

> [...]esse grupo é que o mais facilmente chega à escola formal e, por isso é o mais escolarizado. Em maior medida, tais pessoas enfrentam barreiras arquitetônicas no acesso à escola. Nas outras formas de deficiência, o que fica dificultado é o acesso ao acervo de conhecimentos que a escola oferece. Como o grau de escolaridade é um critério importante para alcançar o mercado de trabalho, esse grupo, comparativamente, tem esta vantagem sobre os demais (LANCILLOTTI, 2003, p. 34)

A respeito do maior número de alunos com deficiência nos cursos técnicos do CEFORES apresentarem deficiência física leve, há que se levar em conta que, a grande parte de pessoas com deficiência severa, sequer ingressa na escola (MENDES et al., 2004).

Os alunos com deficiência que ingressaram nos cursos profissionalizantes do CEFORES são, em sua maioria, do sexo masculino, com média de idade de 32,6 anos. Se declararam de cor branca e eram oriundos de escolas públicas. Até o momento, sete alunos se formaram, dois estão em processo de finalização do curso e apenas um desistiu de continuar os estudos.

Considerações finais

As ações institucionais para o atendimento aos alunos com deficiência na EPT visam o cumprimento de recomendações previstas na legislação. Medidas como o acesso aos processos seletivos e estruturação de setor que assegure os serviços de apoio e recursos de acessibilidade a esses alunos puderam ser percebidas no CEFORES/UFTM com vista a apoiá-los em suas demandas de forma a garantir sua permanência e sucesso no curso escolhido para posterior ingresso no mundo de trabalho.

Há o oferecimento de cotas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos do CEFORES desde 2014, mesmo antes da obrigatoriedade imposta pela lei 13.409/2016. Entretanto, observou-se que o número de alunos com deficiência foi maior nos anos de 2016 e 2017 quando doreconhecimento dessa população no âmbito das ações afirmativas por meio desta lei se efetivou, o que leva a inferir que as cotas realmente favoreceram a entrada de alunos com deficiência.

O perfil dos alunos com deficiência que passaram pelo CEFORES no período de 2013 a 2018 evidenciou que, em sua maioria, esses alunos são do sexo masculino, oriundos de escola pública e apresentavam deficiência física leve. O que nos faz concordar com Lancillotti (2003) ao afirmar que quando o tipo de deficiência requer modificação da forma de acesso ao conhecimento científico e tecnológico, há maior dificuldade de escolarização desses sujeitos, o que se torna uma barreira real à sua inclusão na formação para trabalho.

Nesse sentido, considera-se que o sucesso na EPT para a pessoa com deficiência e sua consequente ampliação das possibilidades laborais, além do apoio de uma educação especializada, depende necessariamente de uma formação consistente nos níveis educacionais anteriores.

Referências

AZEREDO, G. A.; CARVALHO, I. H. S. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 207-219.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, [...] .**Diário Oficial União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ CCIVIL/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 2 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012 [..]. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico [...]. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Lei 11.892 de 29 dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 30 dez. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>.Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...]. **Diário Oficial União**, Brasília. 25 out. 1989. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

CABRAL, L. S. A. Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. vol. 26, n. 57, Abr. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3364/2062>. Acesso em: 03 jul. 2019.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://esforce.org.br>. Acesso em: 25 abr. 2019.

COUTINHO, B. G.; et al. Qualidade de vida no trabalho de pessoas com deficiência física. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 561-573, Aug. 2017 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462017000200561&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2019.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org**.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.29-38.

GONÇALVES, A. R.; SOARES, E. A. L.; SILVEIRA, M. A tutoria inclusiva na UFTM: vivências do aluno com necessidades específicas no ensino superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos ...** São Carlos: EDUFSCar, 2016. 1 Disponível em: <file:///C:/Users/Marieles/Downloads/galoa-proceedings--cbee7-49424-a-tutoria-inclus%20(1).pdf>. Acesso em: 27 jun.2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018. Brasília: 2019. 66 p. E-Book. ISBN 978-85-7863-070-6. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080>. Acesso em 13 mai. 2019.

LANCILLOTTI, S. S. P. **Deficiência e Trabalho**: redimensionamento no contexto universal. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 111 p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231 p.

MENDES, E. G. et al. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000200003>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SILVEIRA, M.Acesso ao material didático pelos alunos cegos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos ...** São Carlos: EDUFSCar, 2014. 1 CD-ROM

Ilustração

Quadro 1 – Alunos com deficiência matriculados no CEFORES segundo sexo, ano de ingresso, tipo de deficiência e curso.

Sexo	Ano	Deficiência	Curso Técnico	Situação
M	2013	Física – amputação transtibial direita	Farmácia	Concluído
F	2015	Física e visual – paralisia facial congênita e baixa visão do olho direito	Farmácia	Concluído
M	2016	Auditiva	Radiologia	Concluído
M	2016	Física – lesão no plexo braquial, sem mobilidade, com perda de sensibilidade	Análises Clínicas	Concluído
M	2016	Física – amputação perna direita, com uso de prótese	Farmácia	Concluído
F	2017	Física – deficiência na coordenação motora	Farmácia	Concluído
M	2017	Física – deficiência no braço direito	Informática	Concluído
M	2017	Auditiva – alteração auditiva neurossensorial de grau profundo bilateral	Radiologia	Matriculado
M	2017	Visual – visão monocular	Radiologia	Matriculado
M	2018	Física – cadeirante, sequela de poliomielite	Análises Clínicas	Abandono

Fonte: Elaborado pela Autora, 2019.

CURRÍCULO INTEGRADO E ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Ana Lúcia de Figueiredo[1]
Welisson Marques[2]
Geraldo Gonçalves de Lima[3]

[1]Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional – PROFEPT – IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, alfigueiredo2013@gmail.com

[2]Professor do IFTM – Doutor em Estudos Linguísticos, welissonmarques@iftm.edu.br

[3]Professor do IFTM, geraldolima@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 09 Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Resumo
O texto, por meio de uma revisão bibliográfica, objetiva uma análise das possibilidades de organização do currículo no Ensino Médio Integrado de acordo com os princípios e fundamentos da integração bem como apresentar reflexões sobre o ensino de literatura no ensino médio e as perspectivas para Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave – Currículo Integrado. Ensino de Literatura. Ensino Médio Integrado

INTEGRATED CURRICULUM AND LITERATURE EDUCATION IN INTEGRATED HIGH SCHOOL

Abstract
The text, through a bibliographic review, aims to analyze the possibilities of organizing the curriculum in Integrated High School according to the principles and fundamentals of integration as well as presenting reflections on the teaching of literature in high school and the perspectives for high school Integrated.

Keywords – Integrated Curriculum. Literature teaching. Integrated High School

Texto/proposta

Neste artigo, por meio de uma revisão bibliográfica, objetiva-se uma análise a respeito das possibilidades de organização do currículo no Ensino Médio Integrado, doravante EMI, de acordo com os princípios e fundamentos da integração e as perspectivas para o ensino de literatura no EMI. O texto está dividido em quatro partes, apresentando inicialmente uma visão dos conceitos e fundamentos do Ensino Médio Integrado. Na segunda parte, o texto faz um breve percurso pelo desenvolvimento do Ensino Profissional e sua relação com o desenvolvimento do EMI. A seguir, o artigo apresenta reflexões na construção do currículo integrado na disciplina de literatura, com possibilidades para o ensino de literatura no EMI. Na última parte se retoma a análise anterior do desenvolvimento do EMI, das reflexões sobre o ensino de literatura no ensino médio.

Não obstante é preciso analisar que não foram encontrados artigos, teses e dissertações que fizessem referência direta ao ensino de literatura no Ensino Médio Integrado, achando-se a maioria dos trabalhos voltados para ensino de literatura no ensino médio de modo geral, porém, a despeito disso, o texto apresenta importância primeiramente porque fornece aos professores de literatura do EMI, conhecimentos dos pressupostos e concepções desse modelo de ensino, além de apresentar uma serie de reflexões para o ensino de literatura no ensino médio e seu currículo.

Ensino Médio e Integração – o Ensino Médio Integrado

Conforme o Decreto 5154/2004

> A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2o do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio e ainda "§ 1o 'A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I – integrada.

Nesta concepção, propõe-se que o ensino médio possa ocorrer de forma integrada a uma educação técnica, profissional e tecnológica e que nesse caso teríamos o Ensino Médio Integrado. Não obstante, de acordo com Ciavatta (2005) é preciso ponderar muito bem o que vem a ser essa formação integrada. Citando Gramsci a autora faz refletir sobre a percepção do trabalho como um princípio educativo a fim de elucidar as divisões históricas que produziram uma cisão entre trabalho manual e intelectual, gerando a dicotomia.

Dermeval Saviani (2007) analisa que o advento da sociedade capitalista promove a divisão entre o trabalho e a educação. A divisão do trabalho associada à ocupação particular da terra produziu homens que donos dos meios de produção passaram a viver explorando o trabalho de

outros homens. Ora, o autor afirma que a divisão social produz uma divisão educacional, com o surgimento de uma educação intelectual para os proprietários de terras e uma educação voltada somente para a aprendizagem para o trabalho para os que trabalham na terra. (SAVIANI, 2007).

No final de Idade Média, de acordo com Saviani (2007), consolida-se a divisão entre educação e trabalho, com a escola transformando-se no principal veículo educacional, com uma educação apartada do processo produtivo. O autor explica que o advento da sociedade burguesa provoca o surgimento de uma nova cultura intelectual. Além disso, a Revolução Industrial do final do século XVIII provoca o deslocamento do trabalho para as máquinas, simplificando os processos de trabalho, o homem é agora auxiliar da máquina e a escola propaga um tipo de educação mínima, elementar, para garantir uma aprendizagem possível para que os trabalhadores operem as máquinas, provocando a divisão do ensino entre "escolas de formação geral e escolas de formação Profissional". Para o autor:

> [...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007).

Como nos explica Dante Henrique Moura (2007), não há como falar em integração sem abranger a formação integral do ser humano que têm no trabalho, ciência, tecnologia e cultura, elementos indissociáveis para sua constituição. Nesse sentido, a formação integrada conduziria os seres humanos a uma formação unitária direcionada a preparar o homem para ações de planejamento e direção suplantando o conceito histórico-social do trabalho operacional apartado da formação intelectual. (CIAVATTA, 2005). Para Ramos (2008) a educação unitária é considerada "direito de todos", o que implica o acesso universal ao conhecimento, cultura e demais intervenções que permitam a realização do trabalho que garante a sobrevivência e gera riqueza para a sociedade. Para Frigotto (2016), a educação básica deve garantir uma formação Omnilateral[3], agregando ao conceito de Politecnia[4], para que o homem se aproprie das tecnologias de seu tempo, tecnologia vista como "extensão das potencialidades do homem", que facilite o trabalho, aumentando a liberdade, o tempo "ocioso" dedicado à vivência e convivência humana.

E ainda segundo Moura (2007), o trabalho como princípio educativo em sua "dimensão ontológica e histórica", direciona o ser humano a construir sua participação na sociedade. A dimensão ontológica do trabalho envolve dois sentidos que primeiramente caracterizam o trabalho como realização humana e após atribuem-lhe o sentido econômico, com a comercialização da força do trabalho representado na sociedade do capital pelo contrato de emprego. Nessa lógica,

[3] Omnilateral – De acordo Com Frigotto, a formação em "todas as dimensões" da cultura, da ciência, da tecnologia, em oposição a uma formação unilateral, voltada para os interesses do mercado.

[4] Dermeval Saviani associa o conceito de Politecnia ao da Educação Tecnológica, fazendo alusão "*aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna*" (SAVIANI, 2007).

o trabalho e a ciência constituem uma singularidade. Isto posto, entende a dimensão do trabalho como princípio educativo, que molda a realidade do ser humano, que pode a qualquer momento transformá-la. (RAMOS, 2008)

Para Moura (2010) a importância da implantação do Ensino Médio integrado decorre desses princípios fundantes que pressupõe o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, elementos que produzem reflexos sociais, como permitir aos jovens da classe trabalhadora possibilidades de inserção social e, além disso, permitir que em longo prazo, com o auxílio da pesquisa tecnológica, crie-se um conceito de ciência e tecnologia nacional, agregando valores para o país que influam na mudança das finalidades da educação. Para o autor o EMI é também uma forma de democratizar a educação, permitindo que a classe trabalhadora tome consciência do valor do trabalho, alterando sua realidade, transformando-a. (MOURA 2010).

Nesse sentido, segundo Saviani o ensino médio deverá ser capaz de proporcionar ao aluno a formação que propicie o conhecimento e aplicação das diferentes técnicas produtivas, dominando-se também os fundamentos científicos que embasam as técnicas, possibilitando aos jovens ao final dessa modalidade de ensino engajar-se no mundo do trabalho ou mesmo prosseguirem em direção à formação universitária (SAVIANI, 2007). E ainda de acordo com a ideia de Frigotto (2016) de um ensino integrado como “travessia” para a politecnia, que vai além da interdisciplinaridade, pois a realidade é única, não fragmentada, nesse sentido, integrar se inicia na premissa de que somos seres unitários. A integração não poderá ser imposta, deverá suplantar a ideia de que é apenas separar o ensino geral “no matutino” e o ensino técnico no “vespertino”, necessitando que os Institutos onde se aplique o EMI, construam uma nova identidade.

Breve História da Educação Profissional no Brasil e o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado

No Brasil, de acordo com Moura (2007), a partir do século XIX (1809) com a inauguração do Colégio das Fábricas por D. João VI tem início a Educação Profissional, porém, o Ensino Profissional apresentou em sua gênese, um caráter assistencialista, com escolas profissionais destinadas aos “órfãos e desvalidos” que segundo o autor está em consonância com as características da sociedade escravista da época. No século XX, a precisar 1909, conta-nos Moura que a implantação das “Escolas de Aprendizes Artífices*”* destinadas ao ensino agrícola e industrial, ampliou o campo de atuação da Educação Profissional, porém ratificou a dualidade mantendo a desigualdade, pois o ensino nessas escolas era destinado somente às camadas populares.

As autoras Bittar e Bittar (2012) elucidam que as reformas na educação perpassam pela luta ideológica entre o governo de Getúlio afeito à industrialização e à consolidação de um estado burguês em contrapartida aos interesses de uma Oligarquia agrária interessada no desenvolvimento controlado e subordinado à manutenção do “status quo” e ao interesse internacional, principalmente dos Estados Unidos. Além disso, de acordo com as autoras, a forte polarização mundial ocorrida entre capitalismo x socialismo, reverberou para uma polarização extremada entre direita x esquerda no Brasil. Segundo as autoras, somente a partir de 1930, no Brasil, considerou-se a necessidade de consolidação de um sistema público de educação para o desenvolvimento socioeconômico

do país, pois segundo Moura (2007), o crescimento da burguesia nacional com a industrialização carecia de mão de obra, exigindo do governo, ampliação do acesso das camadas populares a uma educação que formasse trabalhadores destinados a atender a indústria em ascensão. Nesse sentido, segundo o autor, muitas leis e decretos foram anunciados, visando expandir a Educação principalmente profissional. Em 1964, o governo militar instaurado, alegando a necessidade de preparar o Brasil para o crescimento por meio da educação, transformou o ensino de 2º Grau (corresponde ao Ensino Médio) em ensino profissionalizante obrigatório. Na prática, de acordo com o autor, somente escolas públicas tiveram que se adaptar, pois as escolas privadas mantiveram seus currículos com ênfase no ensino propedêutico. O que aconteceu foi o enfraquecimento do ensino público, principalmente das escolas estaduais e municipais, as quais não receberam investimentos do governo federal para estruturação do ensino e formação dos professores. (MOURA, 2007). O problema, segundo o autor é que houve aumento do acesso das camadas populares a esse modelo de ensino precarizado e uma fuga da classe média para as escolas privadas, visando um ensino que proporcionasse o acesso de seus filhos ao Ensino superior, criando um quadro de crescente desvalorização da escola pública brasileira e o aumento da dualidade educação básica x ensino profissional. (MOURA, 2007).

Com o retorno da democracia no Brasil nos anos 80 surgem iniciativas para a superação dessa dualidade educacional, principalmente com o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), visando a democratização da educação. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública formado por acadêmicos e parlamentares evidenciava o conceito da Politecnia (CIAVATTA, 2005). Porém, de acordo com Moura (2007) o documento aprovado da LDB de 1996, acabou por corroborar para a manutenção da dualidade no Ensino, ao separar em sua redação, o ensino profissional das demais modalidades e transformá-lo em um *apêndice* educacional. O que fez prevalecer na condução política da educação o economicismo e o industrialismo do mercado que visava uma mão de obra atrelada à produção para o lucro. (CIAVATTA, 2005). Além disso, separava por meio de decreto presidencial (2208/1997) novamente o Ensino Médio do Ensino Profissional, ficando o Ensino Profissional assim dividido: básico, técnico; e tecnológico esse último fazendo parte da educação superior. (MOURA, 2007).

Com o Decreto nº 5.154/04 de 2004, torna-se possível novamente integrar o Ensino Médio e Educação Profissional atribuindo-lhe personalidade e aumentando sua oferta em âmbito nacional, pois segundo o autor a possibilidade de integração resgata um ensino médio em "profunda crise*",* identitária e com relação ao número de vagas ofertadas. (MOURA, 2007). Ramos (2008) salienta que a integração remete a educação profissional para uma perspectiva que vai além da simples formação para o trabalho, abarcando uma formação histórica e científica típica da "práxis" humana que permite aos indivíduos o desenvolvimento de autonomia crítica na prática de uma profissão.

Conforme Frigotto (2013) a formação técnica e profissional deve permitir dupla base. A primeira relacionada à "cidadania política", forma para a participação, conscientização e intervenção do indivíduo na sociedade e a segunda chamada "cidadania econômica", com um preparo científico e técnico de qualidade e aprofundamentos que permitam o domínio das técnicas de produção. (FRIGOTTO, 2013). Para Moura (2010), a implantação do EMI é um processo lento, gradual que necessita de um envolvimento dos entes federados para sua expansão como política pública.

O currículo Integrado e o Ensino de Literatura no Ensino Médio Integrado

O poder regulador dos currículos constitui um poder estruturante que determina os elementos estruturados do como se aprende, que conhecimentos são adquiridos, quais atividades possíveis, ritmo e sequências dos processos educacionais, entre outros. Mas a cultura inserida nos conteúdos dos currículos constitui uma cultura construída no ambiente escolar por meio do conhecimento escolar, modelados pelo contexto escolar. Os processos culturais produzidos nos contextos escolares, bem como a difusão do conhecimento, obedecem às metodologias impostas no currículo. (SACRISTAN, 2013)

Nesse sentido, no que se refere ao Currículo Integrado, Ciavatta (2005) afirma que para as escolas desenvolverem um projeto real de ensino integrado será preciso que lhes seja permitido produzir seu próprio projeto político e pedagógico respeitando sua identidade, sua autonomia no desenvolvimento de seus projetos de educação. Porquanto afirma Goodson (1997, p.18) o currículo é um instrumento de construção social destinado a atingir "objetivos humanos específicos*".*

Para orientar o currículo, Moura (2010) afirma que um princípio norteador do EMI é de que somos seres históricos e sociais, nossa realidade não está definida, mas é construída gradativamente, por isso é possível de transformação. Nesse sentido, é possível distanciar-se das ideias capitalistas, produzindo um currículo que reflita as necessidades de transformação da sociedade levando em conta a dimensão humana, ou seja, é possível "contextualizá-lo*",* tendo em vista as observações de Santomé *(1998)* de que há um abismo entre a realidade e o conteúdo aprendido nas escolas, tornando-se indispensável incluir no currículo as *"*questões sociais de vital importância e o problemas cotidianos*".*

A contextualização de acordo com Moura (2007) proporciona o enfrentamento entre conhecimento popular e conhecimento científico, utilizando-se o primeiro para buscar a ciência nele contida, surgindo também o conceito de flexibilidade do currículo para adaptar-se às constantes modificações da realidade e da sociedade, com possibilidade de "construção e reconstrução do conhecimento*".* Esses dois eixos associados à interdisciplinaridade poderão proporcionar mudanças significativas, desde que, segundo Moura se apreenda os sentidos de uma prática interdisciplinar. A interdisciplinaridade se refere ao diálogo com outras disciplinas sem perder o foco de conhecimento das mesmas, efetivado por meio de "projetos integradores" que envolvam pesquisa visando encontrar soluções para problemas locais, regionais e até mundiais. Tais projetos proporcionam a possibilidade de aquisição de "autonomia intelectual" por parte dos alunos a eles vinculados. (MOURA, 2007) Para Ramos (2008), a interdisciplinaridade permite reunir os conhecimentos das ciências em suas especificidades de forma a estabelecer relações de significado, que facilitam a compreensão das ideias, dos fundamentos e métodos reais, utilizando-os para o desenvolvimento pessoal e social. A fragmentação das disciplinas do currículo, individualizadas e desvinculadas da realidade não permitem sua compreensão. O currículo precisa favorecer seu caráter de educação de qualidade e os professores necessitam ir além do conteúdo dos currículos, promovendo a ampliação das possibilidades e as referências vitais dos indivíduos, fomentar posturas de tolerância, consolidar nos alunos princípios de racionalidade na percepção do mundo, tornando os alunos conscientes da complexidade do mundo, sua diversidade e relatividade da cultura, capacitá-los para a tomada democrática de decisões. (SACRISTAN, 2013).

Na construção do currículo deve-se observar outro princípio da integração: a noção de todo e partes como elementos indissociáveis que se integram, por exemplo, entender que a tecnologia não é aplicação da ciência, mas tem sua existência própria como princípio de integração. (MOURA, 2010). Nesse seguimento, afirma Ramos (2008) que "[...] conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente".

Outro ponto a considerar, segundo Moura (2007) é de que o currículo clássico não gradua professores para atuar na docência considerando a existência de um Ensino Médio Integrado. Dessa forma, mesmo os docentes que trabalham nessa modalidade de ensino, não compreendem os sentidos da integração. É preciso então, segundo o autor, que haja uma adequação dos professores em seu espaço e tempo, pra trabalharem de forma integrada e interdisciplinar com os demais professores e disciplinas.

Para Ramos (2008) todo conhecimento é histórico, pois é construído com a movimentação das forças de trabalho e da tecnologia por meios dos quais evoluem os processos produtivos que fundamentam as ciências e a realidade histórica e social. Essa visão permite a construção de um trabalho pedagógico que permite compreender a origem dos processos e o caminho percorrido por fenômenos que integram a realidade. Por essa ótica é possível compreender no processo de estruturação do currículo a inter-relação entre os "conhecimentos gerais" e os "conhecimentos profissionais" que se integram.

De acordo com Moura (2010) o Projeto Político e Pedagógico em uma perspectiva de integração, altera a função social da instituição que passa a considerar a dimensão do trabalho na formação do currículo. (MOURA, 2010). O autor propõe em sua pesquisa, um modelo de organização do currículo do EMI, a saber: "núcleo comum integrador das três áreas do ensino médio, uma parte diversificada com conteúdos que façam alusão ao mundo do trabalho, a formação profissional específica e a prática profissional". Tudo isso associado à existência de um "eixo integrador" que segundo Ramos (2008) é os eixo que articula "trabalho, ciência e cultura". E ainda segundo Ramos (2008), um currículo integrado deverá permitir a "problematização dos fenômenos" nos diferentes sentidos: "tecnológico, econômico, histórico, ambiental, social, cultural, etc.".

Moura (2007) salienta que a organização correta do currículo que expresse na prática pedagógica os "princípios" da integração poderá conduzir os indivíduos a apreender a linguagem para atuar como cidadãos críticos e autônomos, preparando-se também para o trabalho, entendendo seu papel como agente transformador de mudanças sociais, sendo capaz de mover-se pelas várias áreas do conhecimento científico interpretando-o com autonomia. (MOURA, 2007)

Nessa perspectiva, propõe-se a observação da organização metodológica e curricular da disciplina de literatura no ensino médio e suas perspectivas interdisciplinares que possam conduzir à integração, dentro das concepções elencadas para o EMI.

Em sua tese de Doutorado, William Roberto Cereja (2004) apresenta um esboço do surgimento da disciplina de literatura no currículo escolar brasileiro. O autor afirma que desde 1850, a historiografia literária dominou o ensino escolar da disciplina, permanecendo por mais de 150 anos, servindo de modelo para várias gerações de professores. Nos anos 1970, com a lei 5692/71

ocorre passagem do ensino para uma concepção tecnicista, como vimos no capítulo que aborda a educação profissional, o que favorece ainda mais a permanência de um ensino literário historicista, de memorização de autores, períodos e obras. Surgindo nesse período os manuais didáticos que funcionam como cartilha para professores e alunos.

Para traçarmos um pequeno esboço de como está configurado o ensino de literatura no ensino médio, atualmente, voltemos aos anos 80, onde com o término da ditadura implantada desde 1964, segundo Mortatti (2014), as discussões a respeito de novos rumos para educação e literatura, intensificaram-se com surgimento de pesquisas que propusessem métodos inovadores para o ensino de literatura na escola, que o afastasse da tradicional forma de ensino no antigo 2º grau (hoje corresponde ao Ensino Médio) baseado em um estudo de textos do cânone em perspectiva de história literária ou ainda como ensino da gramática normativa e de valores de uma "ideologia dominante". Conforme a autora o sentido atribuído ao ensino de literatura considera que "a literatura é um direito humano e desempenha papel fundamental na formação humana". Além da formação de leitores críticos, também, deverá despertar o interesse pela cultura, pelo fazer estético literário, que vai além do texto didático, visando o despertamento cultural do indivíduo. (MORTATTI, 2014). Cereja afirma que os documentos oficiais publicados nos atos 1990 a começar pela LDB de 1996, os PCN de 1999 e os PCN+ de 2002 apesar de possuírem propostas de rompimento com a visão anterior do ensino de literatura, não fomentaram as discussões e tampouco apresentaram diretrizes especificas para o ensino literário na escola.

Pagnam (2015) afirma que o ensino de literatura mantendo a mesma conformação, apresenta um ensino baseado no estudo de escolas literárias que tem início no Trovadorismo até os temas atuais. Diante disso, os alunos do ensino médio estão envoltos com nomes e características de autores e escolas literárias e mesmo que tenham uma formação para a leitura, com apreciação do texto literário na leitura de livros, diminuem o interesse quando obrigados ler de modo acadêmico textos que não condizem com seus gostos e realidade. Cereja (2004) afirma que de acordo com os dados coletados em sua tese, em sala de aula a leitura literária tem importância muito reduzida, permanecendo a historiografia literária como elemento central determinada pela elaboração de currículos e manuais didáticos.

Nesse sentido, segundo Bispo e Bezerra Júnior (2016) o ensino de literatura carece de uma urgente revisão metodológica, a fim de superar uma prática baseada na cronologia das escolas literárias, direcionando os estudos para a esfera da realidade, das motivações, das carências de determinado grupo. O ensino de literatura, na perspectiva dos autores, deve nortear para a produção de indivíduos "empoderados" diante de uma leitura que promova uma formação crítica. Além disso, expressam que "é necessário reconhecer e tratar a literatura como arte, cumpridora de sua função estética por meio da experimentação..." (BISPO e BEZERRA JÚNIOR, 2016).

Nessa perspectiva, enumeram-se três acepções que possibilitam orientar o ensino de literatura, a saber: "a literatura é um educa/ensina por ela mesma", por seus temas e conteúdos das obras literárias direcionam os leitores ao questionamento, ao desenvolvimento crítico em relação ao mundo, nesse sentido a literatura é um "meio" que poderá oportunizar a educação devido ao "caráter mediador do texto literário" e por fim a literatura é "objeto de ensino" quando se almeja

uma “educação literária”. (MORTATTI, 2014). Diante disso até mesmo o livro didático poderá ser instrumento de incentivo à leitura desde que haja um direcionamento dos textos nele contidos a fim de produzir uma educação para a leitura, por exemplo, e até mesmo a fruição estética de que trata a literatura. (LAJOLO, 1996).

Além disso, de acordo com Pagnam (2015) a obra literária deverá ser contextualizada tendo em vista a formação de leitores que compreendam as associações entre a estética utilizada e o momento histórico a que ela se refere. A literatura não pode ser encarada apenas como conteúdo de um currículo, mas segundo o autor como “como meio de ter uma experiência estética”. Ademais, os documentos oficiais como o PCN+ (de 2002), que orienta para a “formação de leitores de textos literários” e as Orientações Curriculares para o ensino médio (2006), que de acordo com as “competências a serem desenvolvidas para o século XXI” apoiam-se na necessidade de uma autonomia do aluno que sendo capaz de diferenciar o literário do não literário entende também o conceito da “fruição estética”. (PAGNAM, 2015, p 181)

Em seu livro traduzido por Neide Luzia de Rezende, Annie Rouxel (2013. p. 17-33), faz pensar a respeito de um ensino de literatura, orientado por novos paradigmas de “concepção da literatura”. As proposições da autora direcionam para um ensino médio que faz alusão à formação integral dos sujeitos por meio do desenvolvimento do espírito critico, da ampliação do conhecimento de mundo e da realidade, da formação como leitor literário, bem como à aquisição de cultura:

Consoante a autora, os avanços nos estudos em literatura sofreram alterações fundamentais nas “concepções de literatura, leitura literária e de cultura literária”. A literatura deixa ser vista como “corpus”, restrita aos clássicos e se configura, na prática, na produção literária, nos atos comunicativos. Passa a considerar os leitores reais e a contextualização do texto literário, procurando aproximar os leitores do texto, passando a respeitar também os conhecimentos interiorizados na leitura e interpretação do texto literário. (ROUXEL, 2013, p. 17-33), pois de acordo com Antônio Candido:

> A literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto a partir do com se forma texto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos. (CÂNDIDO, 2012)

As ponderações de Rouxel (2013) sobre aspectos metodológicos incluem “instituir o aluno como sujeito leitor” convidando-o à interação com a leitura no processo de construção de saberes da leitura em si em consonância com os saberes internos dos alunos, suas experiências, fazendo “emergir a subjetividade” dos educando, mas, alerta que o processo de interpretação e manifestação da subjetividade do leitor, deverá ser controlado pela ação do grupo de estudantes manifestando suas impressões se atendo aos recursos do texto, levando em conta o caráter polissêmico das obras literárias.

Outro ponto importante é a escolha das obras a serem trabalhadas que levam em conta as diversidades de gêneros, alem das diversidades geográficas e históricas. A obra deverá também ser desafiadora e cheia de significados e possibilidades de transformação para os estudantes, construindo relações de simbologia e identidade.

Os estudantes no Ensino Médio devem ser expostos à diversidade contida em textos que incentivam o interesse, relacionando obras de linguagem difícil ou pouco conhecida com outras mais atuais, ou mesmo outros gêneros ou "objetos semióticos", como música, pintura, estabelecendo diálogos.

Para tal fim, a participação do professor será decisiva, organizando, direcionando o estudo dos textos na sala de aula, sem, contudo impor sua própria visão, fornecendo elementos para o debate e para a construção dos saberes pelos educandos, colocando sempre que possível sua visão a fim de contribuir com os estudos e nunca por imposição. (ROUXEL, 2013. p. 17-33). Willian R. Cereja (2004) afirma que os alunos percebem a adesão e o comprometimento do professor o que afeta, além de outros fatores, seu nível de participação.

A questão de formar o "aluno sujeito leitor" se apoia "sobre o ato léxico e não mais sobre o texto, a fim de construir as competências de leitor." (ROUXEL, 2013).

Dalvi (2014) analisa que das "funções" destinadas à literatura, não se inclui a da "literatura como arte da palavra" mesmo que em sua manifestação artística ela possa proporcionar todos os elementos discutidos nas proposições acima. De acordo com Cândido (2012) a importância da "função educativa" da literatura vai muito além do aspecto pedagógico, tendo em vista que as obras lidas causam efeitos em nosso consciente e inconsciente que sequer supomos chegando mesmo "as camadas mais profundas da personalidade.".

Para finalizar, diz Cereja (2004 p. 16) que na prática forma-se somente um discurso didático a respeito do ensino de literatura na escola, onde os demais elementos constituintes da riqueza da literatura enquanto objeto de estudo escolar, são negligenciados por livros e manuais didáticos e principalmente pelo professor, necessitando de revisão para que se possa determinar o "papel da literatura" na disciplina de Língua Portuguesa e no ensino médio.

Considerações Finais

Ao longo do texto procurou-se apresentar primeiramente as definições de integração e como essas definições orientam a constituição do Ensino Médio Integrado, com vistas a uma formação integral do ser humano nas dimensões cientificas culturais e tecnológicas, tendo o trabalho como princípio educativo. Buscou-se também fazer um breve relato da evolução histórica da educação profissional no Brasil até a garantia novamente da possibilidade de integrar-se educação profissional e ensino médio por meio do decreto 5.154/2004. A seguir procurou-se a partir da abordagem das necessidades de um currículo integrado indicar possibilidades para a devolução de sentidos ao ensino de literatura a partir dessa modalidade de ensino.

Não obstante é preciso analisar que nas pesquisas realizadas utilizando-se o Google Acadêmico, por meio das palavras chave: ensino de literatura; literatura e ensino médio; literatura e ensino médio integrado; ensino médio integrado e literatura, não foram encontrados artigos, teses

e dissertações que fizessem referência direta ao ensino de literatura no Ensino Médio Integrado, achando-se a maioria dos trabalhos voltados para ensino de literatura no Ensino Médio de modo geral. Por essa razão não foi possível reflexões específicas no EMI. Se, por exemplo, o EMI segue a mesma conformação elencada no item anterior, ou se busca inovações relativas à construção de um currículo integrado condizente com as concepções de integração apresentadas na primeira parte do texto. Para Pagnam (2015) é preciso alteração imediata nas finalidades do ensino de literatura, estimulando os alunos a se tornarem leitores ativos e participantes. E que uma vez estimulados os estudantes aceitam os desafios impostos, não se contentando a permanecer como expectadores de uma historiografia literária empreendida pelos professores, preparando-os apenas para exames ou provas.

Referências

BRASIL. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.

BISPO, Erica Cristina; JÚNIOR, Heleno Alváres Bezerra. Por um novo currículo no ensino de literatura: fundamentos, leis e caminhos. **Abril: Revista do Estudos de Literatura Portuguesa e Africana-NEPA UFF**, v. 8, n. 17, p. 93-112, 2016.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

CANDIDO, Antonio et al. A literatura e a formação do homem. **Remate de males**, 2012..

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio. 2004. 330 f**. 2004. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado–São Paulo: PUC.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

DALVI, Maria Amélia. Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio. **Educar em Revista**, n. 52, p. 137-153, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Integrado, Politecnia e Institutos Federais: por que lutamos? Mesa redonda realizada no dia 15/04/2016, no auditório do Instituto Federal Fluminense (IFF). 2016. Vídeo. Disponível em: **Portal EMI,** https://sites.google.com/view/portalemi/v%C3%ADdeos?authuser=0. Acesso em 13/07/2019.

GOODSON, Ivor F.; CARVALHO, Maria João. **A construção social do currículo**. 1997.
LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, v. 16, n. 69, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em revista**, n. 52, p. 23-43, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Nós da Educação. Programa veiculado pela TV Paulo Freire no ano de 2010, em 3 partes. Vídeo. Disponível em: **Portal EMI,** https://sites.google.com/view/portalemi/v%C3%ADdeos?authuser=0. Acesso em 16/07/2019.

PAGNAN, Celso Leopoldo. O ensino de literatura: novas perspectivas. **Interfaces da Educação**, v. 6, n. 16, p. 170-189, 2015.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008**, v. 8, 2008.

ROUXEL, Annie. Trad. REZENDE Neide Luzia de. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, p. 17-33, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, AIP. O que significa o currículo. **Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso**, p. 16-37, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**/. Jurjo Torres Santomé; trad. Cláudia Schilling. 1998.

SAVIANI, Dermeval et al. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, 2007

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS DIAS ATUAIS

Deliane Gomes Botelho[1]
Geraldo Gonçalves de Lima[2]

[1]Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional –PROFEPT – IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, alfigueiredo2013@gmail.com
[2]Professor do IFTM, geraldolima@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 09 Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Resumo
O presente trabalho tem como objetivo apresentar o cenário em que se encontra o Ensino Médio Integrado à Formação Profissional Técnica de Nível Médio (EMI). Para isso foi realizada pesquisa bibliográfica em que o foco se deu na origem dessa modalidade de ensino, seu processo histórico desde a concepção da Educação Profissional, da Educação de Nível Médio e da tentativa de superação da dualidade estrutural que surgiu entre essas duas formações a partir da unificação delas. Foi realizada também a demonstração dos pontos diferenciais do EMI e por último foi feito um levantamento da situação do EMI no Brasil. Verificou-se que o processo de constituição do EMI foi controverso, e passou por várias mudanças, ora sendo permitido, ora não, até ser regulamentado pelo Decreto n. 5154/2004, vigente até os dias atuais. Em número de matrículas, essa modalidade evoluiu consideravelmente no período de 2008 a 2018, mas ainda consiste em um percentual pequeno, 7,6%, comparado ao total de estudantes do nível médio.

Palavras-chave – Ensino Médio Integrado. Educação Profissional. Formação Integral.

INTEGRATED HIGH SCHOOL IN CURRENT DAYS

Abstract
This paper aims to present the scenario in which Integrated High School to Technical Vocational High School (EMI) is found. To this end, a bibliographic research was conducted in which the focus was on the origin of this teaching modality, its historical process since the conception of Professional Education, Middle Level Education and the attempt to overcome the structural duality that emerged between these two formations from of their unification. It was also performed the demonstration of EMI differential points and lastly a survey of the situation of EMI in Brazil. It was found that the process of constitution of the EMI was controversial, and underwent several changes, sometimes being allowed, sometimes not, until it was regulated by Decree no. 5154/2004, effective to the present day. In terms of enrollment, this modality has evolved considerably in the period from 2008 to 2018, but still consists of a small percentage, 7.6%, compared to the total of high school students.

Keywords – Integrated High School. Professional education. Integral Formation.

Introdução

Os estudos de nível médio no Brasil tentam conquistar sua identidade própria ao longo dos anos, visto que por muito tempo ele foi considerado apenas a transição entre o ensino básico e o nível superior. Ele apresenta uma característica que o torna ambíguo, pois precisa preparar o aluno para a continuidade dos estudos em nível superior bem como prepara-los para o Mercado de trabalho.

Além desse caráter intermediário, o Ensino Médio também enfrenta a dualidade estrutural que nasceu junto com sua criação, isso porque antes mesmo de sua concepção, já existia no país a educação profissional com o intuito de formar os cidadãos para o mercado de trabalho. Kuenzer (2009) afirma que a origem dessa dualidade estrutural está no fato de o ensino médio e o ensino profissional terem sido criados para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho, em que o Ensino Médio foi destinado à qualificação das elites, para o prosseguimento dos estudos em nível superior e o Ensino Profissionalizante criado para a qualificação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho. A autora sustenta que a partir da criação das duas modalidades de ensino “essas redes sempre estiveram (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde a demandas de inclusão/exclusão” (KUENZER, 2009, p.26).

Faz-se necessária a explanação sobre as das modalidades de ensino a fim de chegar ao ponto alvo desse artigo, qual seja o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EMI), que se constitui a partir dos princípios do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante, que tem sua origem na necessidade de mão de obra especializada ocorrida nos primórdios da industrialização.

A educação básica de nível médio se constitui como um direito social universal e é também a base para o ensino profissionalizante. Por meio da formação ampla o cidadão está preparado para se adaptar às mudanças ocorridas nos meios de produção e se tornar um trabalhador ativo na busca de sua emancipação. Assim, é possível superar a visão de educação profissional apenas como uma doutrinação para o mercado e para as demandas do capital (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS; 2005).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.15) é possível "qualificar o EMI como uma proposta de "travessia" imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno, e ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo". Sendo assim, o EMI visa a formação de nível médio integrada à formação científica e tecnológica bem como o acesso do estudante aos conhecimentos de cunho histórico e social, propiciando a eles a assimilação dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos que atuam no sistema produtivo (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS; 2005).

Diante da grandiosidade da proposta do EMI, objetivou-se nesse estudo, apresentar sua origem e seus diferencias, bem como dados a respeito de sua implementação no Brasil, que apesar de tão importante ainda se mostra tímida, conforme pode ser verificado nas informações a seguir.

Origem e Trajetória do EMI no Brasil

A educação profissional no Brasil surgiu como política pública em 1909, com a criação das Escolas de Artes e Ofícios. Nessa época, o desenvolvimento industrial do país era ínfimo, e a criação das escolas era destinada a capacitação dos órfãos, pobres e desvalidos da sorte, para que eles não ficassem nas ruas e para que pudessem ser educados pelo trabalho (KUENZER, 2009). A princípio, o ensino era realizado no interior dos arsenais militares e da marinha, locais em que os "desvalidos" ficavam em regime de internato e tinham que trabalhar. Eles viviam nessas condições durante anos, até terem condições de serem liberados e a partir de então poder escolher onde trabalhar. Mais tarde, a aprendizagem de ofícios e o trabalho passaram a ser realizados no interior das indústrias, denominadas Escolas de Fábrica, estas que foram utilizadas como parâmetro para as unidades de ensino profissional que surgiram no país (SAVIANI, 2007).

A educação profissional passou a ter destaque no país a partir da industrialização iniciada na década de 1930. A abertura do país para o mundo e o aumento de demanda nos setores secundário e terciário fez com que o país passasse a necessitar de mão de obra capacitada para atuar nas fábricas. Para essa atuação o conhecimento passado de geração para geração já não era suficiente, ele não conseguia atender às diferentes necessidades que surgiam constantemente com a abertura das indústrias. Por isso, foi necessário um posicionamento dos dirigentes em relação a educação no país, e para atender as novas demandas foi necessária a criação das legislações, visando normatizar a educação nacional.

Para Saviani (2007), a partir da Revolução Industrial foi necessária a incorporação de funções intelectuais no processo produtivo das organizações. Nesse sentido, o ensino básico, que oferecia um conhecimento mínimo para operar a maquinaria, qualificou os trabalhadores para integrar o processo produtivo. E, a partir do surgimento da necessidade de qualificação específica para operação, manutenção e reparo das máquinas começaram a ser organizados cursos profissionais nas empresas ou no sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo.

Em contrapartida, o Ensino Médio, à época denominado segundo grau, tem seu surgimento registrado somente nos anos 40, com o objetivo de preparar os filhos da elite para o acesso ao Ensino Superior (KUENZER, 2009). O ensino superior, por sua vez, não formava profissionais para

o chamado “chão de fábrica”. Sendo assim, instalou-se uma insuficiência de mão de obra técnica para os trabalhos operacionais. E a fim de resolver esse problema de capital humano foi ampliada a oferta de cursos profissionalizantes para a população operária.

Nasceu junto com as duas modalidades de ensino a dualidade estrutural, pois desde a concepção delas foi estabelecida uma segmentação da educação de acordo com os setores produtivos e profissões, ocasionando trajetórias educacionais diferentes para os que iriam desempenhar as funções intelectuais e para o desempenho das funções instrumentais. Havia uma clara separação entre capital e trabalho, podendo ser percebida da divisão das funções, planejamento e supervisão para a população advinda da elite e execução para a população proletária (KUENZER, 2009).

O Ensino Profissionalizante esteve ligado ao Ensino Médio em muitos momentos desde sua concepção. Em 1942, com a implementação da reforma Capanema, foram criados os cursos médios de 2º ciclo, nas versões científico e clássico, com foco na formação do estudante para ingressar no nível superior. E por meio de leis orgânicas foram criadas opções para a formação profissional em nível médio de 2º ciclo. Esse foi o marco inicial de articulação entre os ensinos médios científico, clássico e profissionalizante, pois passou a ser permitido que concluintes da modalidade profissionalizante tivessem acesso ao Ensino Superior se aprovados em testes de adaptação (KUENZER, 2009).

A Lei n. 1.076/50, passou a permitir que concluintes de cursos profissionais continuassem os estudos no nível superior, desde que fossem aprovados em exames das disciplinas não cursadas, conforme trecho da Lei:

Art. 2º Aos diplomados pelos cursos comerciais técnicos, nos termos do Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, e de acordo com a legislação federal anterior, será permitida a matrícula nos cursos superiores uma vez que provem, em exames vestibulares, possuir o nível de conhecimentos indispensável à realização dos aludidos estudos (BRASIL, 1950).

Já a Lei n. 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garantiu a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, e, portanto, os concluintes de cursos profissionalizantes de nível médio não eram mais obrigados a fazer exames para ingressar no Ensino Superior (BRASIL, 2000).

Posteriormente a Lei n. 5.692/71, tornou obrigatória a integração entre ensino médio e ensino profissionalizante, por meio do oferecimento de um núcleo comum de ensino e a habilitação profissional. Essa medida “pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória do Ensino Médio; dessa forma, todos teriam uma única trajetória” (KUENZER, 2009, p.29). Porém, na realidade, a obrigatoriedade que foi estipulada pelo Decreto foi implementada efetivamente somente no âmbito público, principalmente nos sistemas de ensino estadual e federal. As escolas privadas continuaram, em sua grande maioria, a oferecer somente o ensino propedêutico voltado para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites (BRASIL, 2007).

Posteriormente a Lei n. 7.044/82, oficializou a retirada da obrigatoriedade de a formação profissionalizante ser compulsória nos estudos de nível médio. E, em 1996, foi estabelecida a segunda LDB, a Lei 9.394/96, vigente até os dias atuais. (BRASIL, 2000)

A Lei 9.394/96, estabelece em seu artigo 39 que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). A referida Lei foi regulamentada pelo Decreto n. 2.208/97, o qual previa a separação dos ensinos médio e profissionalizante e, portanto, impedia a oferta de Cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico. Hoje, ela é regulamentada pelo Decreto n. 5.154/2004, que revogou todo o texto do Decreto n. 2.208/97. Em seu artigo 4º, o Decreto n. 5.154 dispõe que “a educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio”, e no parágrafo primeiro desse mesmo artigo, dispõe que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio poderá ser feita por três modalidades diferentes, sendo elas: Integral, em que há uma única matrícula para os ensinos médio e técnico; concomitante, em que há duas matrículas diferentes, uma para o ensino médio e uma para o técnico; ou subsequente, na qual o estudante já concluiu o ensino médio anteriormente (BRASIL, 2004). O propósito da LDB e do Decreto n. 5154/2004, é consolidar uma base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade da realidade brasileira, visando uma possível superação do dualismo na educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Diferenciais da Proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico

O Ensino Médio Integrado tem como proposta ser mais abrangente que o Ensino Médio convencional, ele se preocupa não só com a formação dos sujeitos para o ingresso no Ensino Superior, tampouco não tem como preocupação apenas capacitar o estudante para o mercado de trabalho. O EMI preocupa-se com formação humana, visando a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, quais sejam trabalho, ciência e cultura, buscando com isso atingir a formação omnilateral dos indivíduos (BRASIL, 2007). Para Ciavatta e Ramos (2011) o EMI teria como propósito fundamental proporcionar aos estudantes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. Nessa perspectiva

> O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007, pag. 40-41).

O EMI busca uma Formação Humana Integral, com o intuito de que a educação geral se torne indissociável da educação profissionalizante. Significa que se pretende enfocar o trabalho como princípio educativo, para alcançar a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual (BRASIL, 2007), entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Sendo assim, o indivíduo pode ser formado para ser um cidadão consciente de suas potencialidades, podendo atuar em atividades intelectuais e/ou técnicas.

Para Pacheco (2012, p.60), o propósito da educação integrada no nível médio é fazer com que a Educação Profissional se torne parte inerente da Educação Geral, em todas as áreas da preparação para o trabalho.

O EMI entende o trabalho como princípio educativo, isso quer dizer que além dele ser constituído como prática econômica, necessária para manter a existência dos seres humanos, ele também é visto como indissociável da ciência, tecnologia e cultura, o que para Ramos (2004), não significa "aprender fazendo", nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se usurpa dela e pode transformá-la. O trabalho é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos (RAMOS, 2004).

Outro conceito ligado ao EMI, é o conceito de Omnilateralidade. A palavra se trará de um neologismo que se refere à formação humana oposta à formação unilateral, esta que é produzida pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas parciais e limitadas. A omnilateralidade diz respeito à ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista, isto é, o homem deve atingir uma variedade de aspectos da formação do ser social, englobando os campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, entre outros. Essa ruptura não quer dizer que serão formados gênios, mas sim cidadãos que se afirmam historicamente, que se reconhecem reciprocamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa (SOUZA JÚNIOR, 2008).

Em se tratando de Ensino Médio, verifica-se que ele tem como finalidade, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

> Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:
>
> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Kuenzer (2009) resume os objetivos do Ensino Médio em educar o jovem para que ele tenha condições de participar do mundo das relações sociais nos âmbitos político e produtivo por meio do aperfeiçoamento de sua autonomia intelectual e moral.

O ensino médio, na visão de Lima (2011), precisa passar por um redimensionamento e com isso conquistar uma identidade definida. Isso porque o avanço da tecnologia, as transformações sociais, e a busca do estudante pela sua identificação com conhecimentos e saberes passados pela escola, se constituem em desafios a serem superados.

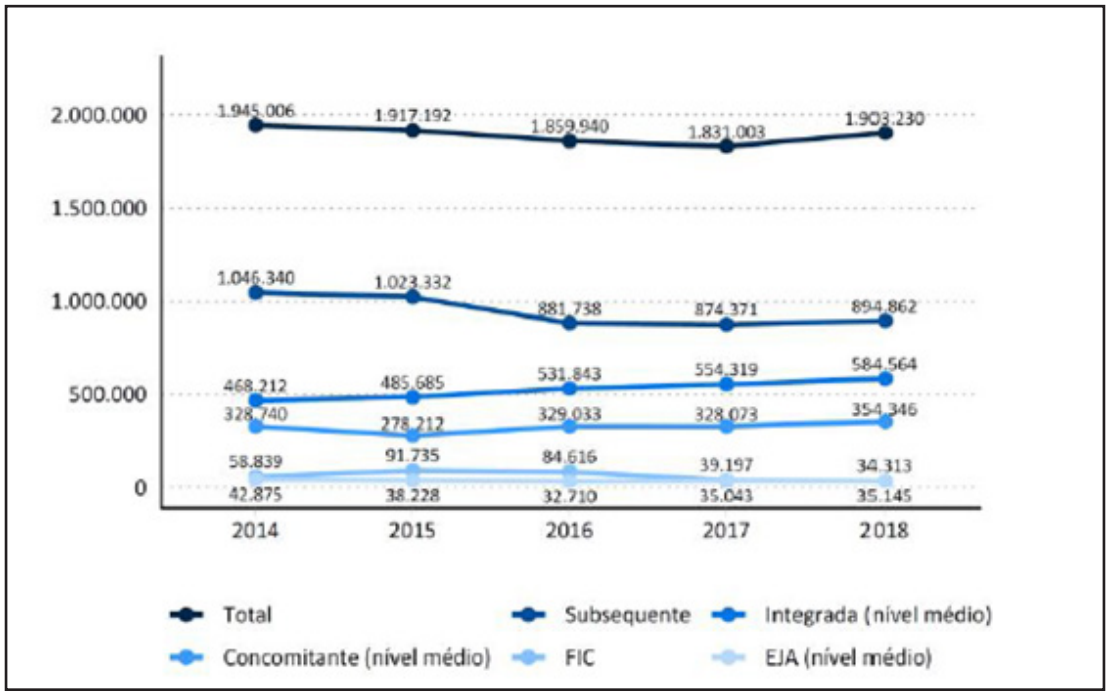
Ao se comparar as questões conceituais, o Ensino Médio e o EMI se aproximam muito, pois ambos objetivam oferecer ao estudante uma formação que possibilite a ele conquistar autonomia intelectual e moral para acompanhar as transformações da sociedade. Porém, o que faz diferença para os alunos do EMI é a formação mais abrangente, de forma integral, oferecendo uma superioridade tanto em carga-horária, quanto em conteúdo, o que pode colaborar para uma formação mais sólida e diversificada, e com um desempenho melhor pós conclusão dessa etapa da vida estudantil.

Retrato do EMI no Brasil

Desde sua concepção, o Ensino Médio Integrado passou por expansões, chegando em 2015 a ser oferecido por 1.308 instituições de ensino distribuídas em todo o país (BRASIL, 2016). Como a Escola Técnica Estadual de São Paulo – ETESP, a Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, localizada no Rio de Janeiro, as Escolas Técnicas Estaduais – Etec, distribuídas por todo o país, e também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), da qual fazem parte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e que também estão localizados por todo o país.

Em número de matrículas pode-se observar a abrangência do Ensino Médio Integrado no Brasil. Em 2018, foram 7.709.929 matrículas no Ensino Médio no País, 1.903.230 na Educação Profissional, sendo 584.564 matrículas na modalidade Ensino Médio Integrado, como pode ser observado no gráfico abaixo (BRASIL, 2019).

Gráfico 1 – Número de matrículas na educação profissional – Brasil – 2008



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2018

O número de matrículas pode ser considerado pequeno, pois o percentual de matrículas no EMI em 2018, equivale a 7,6% do total de alunos no Ensino Médio. Mas comparando os dados de matrículas no EMI de 2018, com os de 2008, que apresentou 132.252 matriculados no EMI, diante de um total de 8.366.100 matriculados no Ensino Médio, o que equivale a 1,6% do total de alunos no Ensino Médio, pode-se perceber o tamanho da evolução da modalidade de ensino em 10 anos, com um aumento de mais de quatro vezes em 10 anos.

Apesar do crescimento ao longo dos anos, na prática a aplicação dos princípios do EMI, como descrito até o momento, em que a preocupação maior é a formação integral do aluno, e com o trabalho entendido como princípio educativo, ainda não é vivida em sua plenitude nas instituições, como apontado em estudos realizados sobre essa temática.

Silva (2009) ao realizar um estudo a respeito da implementação do currículo integrado entre o ensino médio e a educação profissional, percebeu a dificuldade da integração e constatou que as disciplinas da formação técnica estavam sendo trabalhadas visando as competências profissionais exigidas pelo mercado e a as disciplinas do nível médio voltadas para que os alunos conquistassem bons resultados nas avaliações externas. Dessa forma não houve o trabalho interdisciplinar entre os conteúdos que os alunos estavam aprendendo.

Já o estudo realizado por Melo (2015) objetivou conhecer a percepção dos alunos sobre o EMI. Ela como professora, desenvolveu um trabalho com seus alunos realizando a integração entre quatro disciplinas do EMI em Eletrônica em um Instituto Federal, e constatou que os alunos desconhecem o significado da formação integrada e acreditam ser somente as duas formações realizadas ao mesmo tempo, em separado. A autora destacou também que teve muita dificuldade para realizar o experimento utilizando a integração entre as disciplinas e concluiu que a dificuldade pode ser consequência da lacuna de formação docente que não ofereceu o preparo necessário para a atuação no EMI.

Ao se realizar um estudo sobre a metodologia de ensino empregada no EMI das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará, Nascimento, Moura e Damascena (2017) constataram que o modelo de gestão inspirado na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), não atendiam à proposta de formação integral e sim tem o foco voltado para a formação empresarial. Os autores evidenciaram que

> a concepção de educação presente na Tese/TEO e concretizada nas EEEPs cearenses é voltada a um projeto de integração de forte cunho empresarial, que transpõe o modelo e os conceitos do mundo produtivo/empresarial de forma acrítica para o interior da escola. Com esse modelo baseado em resultados, eficiência e racionalismo anunciam-se como a solução dos problemas da educação. Entretanto não explicitam que “solucionar os problemas da educação”, para eles, significa formar a classe trabalhadora para atender aos interesses do capital e, em consequência, contra os próprios interesses dos trabalhadores, agudizando a subsunção real do trabalho ao capital. (NASCIMENTO, MOURA, DAMASCENA, 2017, p. 212)

Os números apresentados demonstram que está havendo uma evolução no número de matrículas no EMI com o passar dos anos, por outro lado, os estudos são uma amostra de como está sendo desenvolvido o EMI na prática pelas instituições e revelam que elas apresentam dificuldades e limitações para a implantação dos princípios do EMI em sua totalidade.

Considerações Finais

Neste estudo, foi realizado um apanhado sobre o assunto EMI, apresentando sua origem, o que passou pela concepção da educação profissional e também do Ensino Médio. Buscou-se também evidenciar os pontos relevantes acerca do EMI que o difere do Ensino Médio convencional. Por último foi feito um levantamento de números a respeito de sua aplicação no Brasil. Diante do enfoque trabalhado, reiteramos os assuntos abordados a título de considerações finais e fizemos breves considerações em relação ao futuro da modalidade de ensino no País.

O EMI surgiu em um cenário em que os jovens precisavam conquistar a formação geral, que seria a formação comum a todos os que estavam nessa fase do aprendizado, e também para que conquistassem a formação profissional, tendo em vista a necessidade de atuação deles no mercado de trabalho logo após a conclusão do nível médio. Mas a proposta dessa formação conjunta não é apenas oferecer as duas modalidades de ensino, geral e profissional, ao mesmo tempo, mas uma isolada da outra, a proposta visa realmente integrar as duas modalidades de ensino de forma a torna-las indissociáveis, uma não fazendo sentido sem a outra na proposta de integração. Esse seria o caminho para a superação da Dualidade Estrutural existente no ambiente escolar desde a criação do ensino médio.

O EMI tem como proposta a formação do ser humano de forma integral, visando a omnilateralidade, o que quer dizer que ele, ao concluir essa etapa do ensino, teria plenas condições de transformar a sua própria realidade, através do pensamento crítico e da condição de interferir na sociedade em que está inserido, não sendo um sujeito passivo no que se refere ao seu desenvolvimento e às possibilidades para seu futuro.

A partir da formação de nível médio, por meio do EMI, o cidadão se torna apto a decidir qual será o seu caminho, de forma consciente, assim decidindo dar continuidade aos estudos no nível superior ou ingressar no mercado de trabalho. Ou até mesmo escolher as duas opções. Se dedicando ao trabalho e aos estudos simultaneamente.

No que diz respeito à origem do EMI, percebeu-se que primeiro foram criados os cursos profissionais, em uma época em que o governo precisava criar uma solução para que os órfãos e desvalidos da sorte tivessem uma ocupação e não se tornassem um problema maior na sociedade. Posteriormente, após o período de revolução industrial no país, verificou-se a necessidade de capacitar o pessoal que trabalharia nas fábricas, pois somente o conhecimento repassado de geração em geração já não era suficiente. Então foram criados pelo governo, a partir do gérmen já existente, as escolas de fábrica, para proporcionar conhecimento profissional ao operariado. Em torno de uma década depois, surgiu no Brasil o Ensino Médio, esse voltado para os filhos das famílias oriundas da Elite, com o objetivo de repassar aos alunos os conhecimentos necessários para o prosseguimento dos estudos no nível superior.

Inicialmente os jovens que se formavam por meio do ensino profissional não conseguiam prosseguir nos estudos do nível superior, os ensinos médio e profissional de nível médio não eram equivalentes. Depois de longos períodos e de tentativas no sentido de superar essa dualidade que se formou, primeiro foi possível que os egressos do Ensino Profissional fizessem um exame e se aprovados nos conteúdos básicos do Ensino Médio, poderiam prosseguir no Ensino Superior.

Posteriormente os ensinos Profissional e Médio se tornaram equivalentes, e deixou de ser exigido dos egressos a aprovação em exame para se candidatar aos estudos de nível superior. Desde então houve momentos em que por força de Lei a oferta do Ensino Profissional integrada ao ensino médio foi obrigatória e houve momentos em que a integração foi proibida. Até chegar ao ano de 2004 no qual, por meio do Decreto n. 5154, que tem validade até os dias atuais, foi implementada a opção do EMI, sendo permitida além da formação técnica integrada, as modalidades concomitante e subsequente.

Como diferencial, o EMI, apresenta a preocupação com a formação do sujeito de forma integral, com conhecimentos que visam superar a dicotomia entre educação voltada para o trabalho e educação geral, e que abarque as dimensões, ciência, cultura, trabalho e tecnologia.
Nessa concepção o trabalho é visto como princípio educativo e não somente uma forma de o indivíduo conseguir sua subsistência, o que considera que o indivíduo é um ser capaz de transformar a sua realidade a partir do trabalho.

O EMI também se preocupa com a formação omnilateral dos sujeitos, que visa superar o indivíduo unilateral, fragmentado, a separação por classes, a especialização da formação, para certa atividade laboral ou com o foco no ensino superior. O objetivo da omnilateralidade é que o indivíduo tenha uma formação que abarque vários aspectos da vida humana, incluindo a formação geral, profissional e a formação do ser social.

Os números apresentados sobre o EMI evidenciaram que houve um crescimento de mais de 400% no número de matrículas em 10 anos, porém, se comparado ao total de alunos cursando o Ensino Médio, ele ainda tem atingido uma pequena parte da população. Para que a abrangência do EMI seja ampliada é necessário que haja investimentos na educação pois, conforme afirma Ciavatta (2005, p.101-102), “não se faz boa educação, e nenhum país oferece aos seus cidadãos bons serviços sociais, sem uma opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos”. Ainda de acordo com a autora, “a aprovação do Decreto n. 5154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe garantia de sua implementação” (CIAVATTA, 2005, p.102). Senso assim, para a efetiva implementação da formação integrada, para a geração de resultados efetivos, é necessária e interesse por parte das escolas, dos professores, dos alunos e das famílias.

Além dos investimentos na educação integrada, para a sua correta implementação, é necessário que haja capacitação para os professores, tendo em vista que na formação docente, de maneira geral, muitas vezes eles não trabalham os princípios da educação integral e de como ela deve ser realizada pelos docentes. Então, quando o professor é designado para lecionar no EMI, por desconhecimento ou por falta de interesse em buscar conhecimentos, ele continua trabalhando como faria para as turmas do ensino médio regular ou do técnico profissionalizante, não aplicando os princípios da integração entre os conteúdos e sem trabalhar focando a formação omnilateral dos estudantes.

Diante do exposto, é perceptível os benefícios que a educação integral pode trazer para os estudantes de nível médio, permitindo que eles conquistem uma formação que vá além da preparação para o ensino superior ou para o trabalho, tornando-os cidadãos críticos e conscientes

da importância de sua participação na construção de sua própria história. É perceptível também que há sim dificuldades a serem superadas na implantação e ampliação do EMI para que seja possível abranger um número cada vez maior de estudantes e se possa transformar a educação de nível médio brasileira.

Referências

BRASIL, *Lei n. 1.076 de 31 de março de 1950*. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 29 de jun. 2019.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 de jun. 2019.

_____, Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Brasília: ProEp, 2000.

_____, Ministério da Educação. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*: Documento Base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 29 de jun. 2019.

_____, Ministério da Educação. *Resultados de 2015 das escolas integradas estão disponíveis*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/41011-resultados-de-2015-das-escolas-integradas-estao-disponiveis>. Acesso em: 25 de jun. 2019.

_____, Ministério da Educação. *Notas Estatísticas Censo Escolar 2018*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf> Acesso em 27 de jun. 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise (orgs.) *Ensino médio integrado*: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 22 de jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise (orgs.) *Ensino médio integrado*: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia (org.). *Ensino médio*: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, José Fernandes de. Ensino médio: identidade, finalidade e diretrizes. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 57-68, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/47 >. Acesso em: 27 de jun. 2019.

MELO, Luciane Magda. *Uma proposta didática com perspectiva politécnica para o ensino médio integrado*: um estudo de caso no ensino de química no curso técnico em eletrotécnica. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de Ciências, Instituto de Ciências Biológicas/Instituto de Física/Instituto de Química/Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do; MOURA, Dante Henrique; DAMASCENA, Edilza Alves. Ideologia empresarial nas escolas estaduais de educação profissional cearenses. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

PACHECO, Eliezer (org.) *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio*: Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Ensino médio*: ciência, cultura e trabalho. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Estácio Moreira da. *A implementação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária: o caso de Guanambi*. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SOUSA JUNIOR, Justino. *Omnilateralidade.* in: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

MATERIALIZAÇÃO DA RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 2.842/16 EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DA CIDADE DE ARAXÁ/MG

Lucas Fernando Lasara[1]
Geraldo Gonçalves de Lima[2]

[1]Instituto Federal do Triângulo Mineiro, lasalufe@gmail.com
[2]Instituto Federal do Triângulo Mineiro, geraldolima@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 09 Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Resumo
O presente estudo busca discutir as implicações obtidas através da Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 e Instrução Normativa nº 002/2016, no que diz respeito à efetivação da disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" na carga horária do ensino médio noturno em uma escola da Rede Estadual do Município de Araxá/ MG. Para tanto, apresentou os principais direcionamentos advindos da Resolução através de estudo documental. Para construção dos resultados empíricos, aplicou-se o questionário semiestruturado para os alunos de uma turma do 2ª ano do ensino médio noturno. Realizou-se ainda entrevista com os professores responsáveis pela disciplina e direção escolar. Os dados obtidos, evidencia o distanciamento do ideal desenhado pela SEE/MG enquanto proposta e o que verdadeiramente tornou efetivo no âmbito escolástico. Todavia, não restam dúvidas que a proposta se constitui como potencial ferramenta no combate à evasão e melhoria na qualidade das orientações em favorecimento ao ensino médio noturno, porém a carência de recursos como: formação de professores; estrutura física/material e direcionamentos desassistidos pelas Secretarias de Educação, tende a tornar o processo dúbio.

Palavras-chave: Resolução 2.842/16; Secretaria de Educação de Minas Gerais; Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho.

MATERIALIZATION OF THE RESOLUTION SEE/MG No. 2.842/16 IN SCHOOL OF THE STATE NETWORK OF THE CITY OF ARAXÁ/MG

Abstract
The present study seeks to discuss the implications obtained through the SEE/MG Resolution No. 2,842, of January 13, 2016 and normative instruction No. 002/2016, with regard to the effectivation of the discipline "diversity, inclusion and world of work " in the workload of High school at night at a state network of the municipality of Araxá/MG. To this end, he presented the main directions arising from the resolution through documentary study. To construct the empirical results, the semi-structured questionnaire was applied to students of a 2nd year high School Night class. The professors responsible for the discipline and school direction were also interviewed. The data obtained, evidences the distance of the ideal designed by the SEE/MG as a proposal and what truly made it effective in the scholastic context. However, there is no doubt that the proposal constitutes a potential tool in combating evasion and improvement in the quality of guidelines in favor of high school night education, but the lack of resources such as: teacher training; Physical/material structure and directionings unassisted by the secretaries of education, tends to make the process dubious.

Keywords – Resolution 2.842/16; Secretariat of Education of Minas Gerais; Diversity, Inclusion and World of Labor.

Texto/proposta

Introdução

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais/SEE-MG promulgou, para o ano de 2016, a incorporação da disciplina “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” – DMI, nas Escolas Estaduais que ofertam o Ensino Médio noturno, através da Resolução SEEMG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 e Instrução Normativa nº 002/2016. Trata-se de uma intervenção pedagógica no resgate aos jovens de 14 a 29 anos, evadidos ou não concluintes da referida etapa escolar. Das 800 horas curriculares anuais obrigatórias previstas pela Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional/LDBEN de 1996, 200 horas serão disponibilizadas ao efetivo trabalho da disciplina “Diversidade Inclusão e Mundo do Trabalho” desveladas, para que oportunize e ratifique práticas a serem desenvolvidas além do espaço escolar formal.

A inquietude pelo tema surgiu através do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica Aplicada à Gestão de Programas e Projetos de Aprendizagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro/IFTM, *Campus* Uberaba/MG. Em decorrência da rápida explanação sobre os objetivos da Resolução em algumas aulas do Módulo I da Pós-Graduação, compreendeu-se como oportuno e viável um maior estudo sobre a temática.

Dessa forma, por tratar-se de uma Resolução recentemente vigorada, e considerando a escassez de pesquisas já desenvolvidas sobre, justifica-se a elaboração do presente estudo. Propositalmente espera-se alcançar novas discussões sobre o tema, o que acarretará maior acervo teórico sobre o teor e a viabilidade da inclusão dessa importante e substanciosa disciplina pelo menos em tese, além de contribuir ao campo educativo e ao pesquisador que se propõe a pesquisar.

Objetivos

Geral

Discutir as implicações obtidas através da Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 e Instrução Normativa nº 002/2016, no que diz respeito à efetivação da disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" na carga horária do Ensino Médio noturno em uma escola da Rede Estadual de Araxá- MG.

Específicos

- Identificar fundamentações teóricas para pesquisas que versem sobre as questões relacionadas: currículo do ensino médio noturno, formação dos alunos, Mundo do Trabalho, Inclusão e Cidadania;
- Apresentar a Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016, que trata da reorganização do ensino médio noturno da rede estadual de ensino de Minas Gerais, a partir do significado atribuído à escola e ao mundo do trabalho;
- Investigar como ocorreu a implementação da disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do trabalho", na carga horária do ensino médio noturno em uma escola Estadual do de Araxá - MG, na perspectiva do aluno e do professor;
- Averiguar de que modo, ou estratégia (atitudinal) os gestores da referida escola acolhem (ou recusam) a Resolução em pauta. Vale dizer, desde sua incorporação (ou não) ao PPP da escola aos seus efeitos na gestão das relações com professores e alunos, em favor (ou não) da gestão de aprendizagem da disciplina, em sua articulação interdisciplinar na “lógica” de funcionamento do ensino médio da escola.

Problematização

Quais as implicações obtidas através da implementação da disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho na carga horária do ensino médio noturno em uma escola da Rede Estadual de Araxá-MG?

Hipóteses

- A Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 compreende como uma intervenção assertiva em cumprimento às reais necessidades e interesses dos alunos do ensino médio noturno do Estado de Minas Gerais.
- As instituições de ensino não foram preparadas para estruturar junto ao Projeto Político Pedagógico da escola a proposta da Secretaria de Educação de Minas Gerais, através da inclusão da disciplina “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” na grade curricular do ensino médio noturno.

Referencial Teórico

No campo educativo, discussões sobre a construção de uma educação propícia e de qualidade aplicada aos alunos do ensino médio noturno se tornam cada vez mais frequentes (FRIGOTTO, 2009). Um dos principais motivos centra-se na dificuldade das instituições de ensino e do poder público, criarem artifícios e estratégias pedagogicamente viáveis para que os jovens e adultos se mantenham efetivos na escola**.**

Nessa linha de raciocínio, Madeira (1998, p. 448) pontua:

> [...] é fácil entender as enormes dificuldades que enfrentam os setores responsáveis pelo delineamento das políticas educacionais, já que está claro que é extremamente difícil reverter um quadro como este, pois trata-se não só de qualificar os professores do ponto de vista pedagógico, mas também de reverter toda uma cultura de raízes profundas.

Diante disso, compreende os obstáculos das instituições de ensino e do poder público em romper com uma cultura de educação, muitas vezes retrógrada e substanciada por um ensino distante do ideal. Tal situação acaba sendo ferramenta que afasta o aluno da escola, elevando cada vez mais a disparidade social entre os sujeitos.

A Lei de Bases e Diretrizes da Educação/LDB n.9394/96, no título III, Art. 40, item VII, atribui ao governo como de sua responsabilidade:

> [...] oferta de ensino regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Constitucionalmente, os alunos do ensino médio estão amparados pela LDB (1996) no que diz respeito ao acesso e à permanência ao ensino, levando em consideração suas singularidades. O fato de a maior parte dos alunos necessitarem conciliar o estudo com o trabalho torna-se fator condicionante para se pensar em estratégias aceitáveis que os assegurem uma formação flexível e de qualidade**.**

A questão de se fazerem ativos no mundo do trabalho perpassa por uma conveniência social, que afeta direta e indiretamente na relação educando e escola. Ao contrário da prevalência dos atores ativos no ensino médio matutino, eles precisam conciliar os estudos com o trabalho, o que acarreta um maior esforço para que consigam se perdurar operante na escola.

De acordo Pucci; Oliveira e Sguissardi (1995 p.139) [...] “o ensino noturno, portanto, não é uma escolha: é a única alternativa de que pode lançar mão o trabalhador, na tentativa, em grande medida frustrada, de conciliar duas jornadas: a de trabalho e a de estudo” [...]. Tal referência deixa claro suas dificuldades em apropriarem o ofício com a escola, em que o Ensino Médio tem fim em si mesmo, em tese, pelo menos.

Logo, os alunos do ensino médio noturno, em sua maioria, demonstram consigo o peso de ter que criar formas para conseguir alinhar o estudo com o trabalho. A escola e seu capital humano precisam estar preparados para refletir suas práticas de acordo com essa realidade. Porém, Leão (1998, p.1), ressalta:

> Os profissionais da escola, muitas vezes, expressam uma visão negativa do ensino noturno e do seu público. Devido à precariedade de condições de trabalho e aos baixos resultados alcançados, o clima entre educadores é de que no noturno não tem solução.

A escola não deve tornar-se um espaço de exclusão social, mas sim assegurar que todo e qualquer aluno, independente de sua realidade, obtenha uma formação digna, e que essa seja ponte na construção de sua identidade enquanto sujeito reflexivo e atuante socialmente.

Seguindo essa linha de raciocínio, Frigotto (2009) lembra que a desigualdade social amplia a problemática em torno da condição juvenil no Brasil. Logo, compreende-se que omitir discussões e estratégias no âmbito educativo que tenham como competência a compreensão das singularidades dos alunos do ensino médio noturno caracteriza-se como um retrocesso democrático ao ensino público e de qualidade.

Dessa forma, a Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 busca ser um artifício para criar um currículo mais complacente e atrativo voltado às necessidades desse alunado**.** É de responsabilidade do poder público gerar recursos e orientações necessárias para sua efetivação. Em contrapartida cabe às escolas acatarem a proposta e multiplicá-la para os alunos, validando assim a ingerência pedagógica substanciada. Logo, garantir uma proposta que, relacionada às reais necessidades desse público, é uma forma de prover uma educação de direito a todos.

Metodologia

Para cumprir a fundamentação teórica do trabalho supracitada, realizou-se a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Oliveira (2007), é o estudo e a análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, sendo a principal finalidade proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

> Além dessa, utilizou-se do estudo documental acerca da Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 para preceitos de análise e discussão da proposta. Seguindo essa linha de ampliação do real teor da Resolução acima, Oliveira (2007) pontua que a pesquisa documental nos instiga a enveredar pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Para elaboração do estudo realizou uma investigação de caráter qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), compreende os fenômenos em toda sua complexidade e privilegia, essencialmente, a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Traça-se como objeto de pesquisa os alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio noturno de uma escola da Rede Estadual da cidade de Araxá – MG, e não menos os docentes incumbidos pela construção e efetivação da disciplina “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” no âmbito escolar.

Para realizar a pesquisa de campo foram efetivadas três visitas à escola em estudo. A primeira e a segunda tiveram como objetivo o cumprimento das exigências éticas/legais, ou seja, obter autorização da direção, professores e alunos. A terceira centrou na aplicação do questionário

semiestruturado. Através deste, buscou-se identificar a visão dos alunos sobre a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” e de que forma eles compreendem a função do trabalho e educação em suas vidas.

Além disso, realizou-se entrevista com os professores responsáveis por trabalhar à disciplina, objetivando analisar as possíveis dificuldades e êxitos em sua efetivação.

Não menos, buscou-se compreender sob a ótica do Gestor Escolar até que ponto a Resolução cumpriu o seu objetivo, no que se refere a fomentar maior atração aos jovens e adultos em se manter no ensino médio noturno, através de uma metodologia viável e atrelada ao seu contexto histórico e sociocultural.

Análise e Discussão dos Dados

Vale ressaltar que dos 30 alunos da turma do 2ª ano escolhida como laboratório de pesquisa, obteve-se a colaboração de 18, ou seja, todos que estavam presentes na aula. A escolha da classe se deu de forma aleatória sem nenhum critério previamente analisado, objetivando maior imparcialidade frente aos resultados propostos na pesquisa.

Perfis dos alunos

A primeira parte do questionário semiestruturado objetivou analisar o perfil dos alunos através dos seguintes aspectos: sexo; faixa etária; renda per capita familiar e índice de reprovação durante o percurso escolar.

No que se refere ao gênero, identificou-se que em sua maioria é feminino. Sobre a faixa etária, grande parte está na média dos 17 a 18 anos de idade, seguido de 19 a 20 anos. A renda per capita familiar dos alunos em sua maioria enquadra-se na faixa de 1 salário e meio e 2 salários mínimos, seguido de acima de 3 salários. No quesito de repetências durante o percurso escolar, a maior parte nunca reprovou.

Análise do questionário

A segunda parte do questionário é composto por 9 questões fechadas, com 5 alternativas cada, sobre a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” e concepção sobre trabalho e educação.

- **Motivo de cursar o ensino médio noturno**

Ao questionar o motivo pelo qual o aluno cursa o ensino médio no noturno, grande parte posicionou que é devido ao fato que carecem trabalhar no turno inverso necessitando assim conciliar os estudos com a atividade empregatícia, o que acarreta maior empenho físico e emocional dos discentes para se manterem ativos pedagogicamente e atuantes no espaço escolar.

- **Educação como principal ferramenta para a construção de uma nova realidade social**

Sobre a ideia de que a educação é o principal condicionante para reverter à situação socioeconômica do indivíduo e do seu meio familiar, grande parte compreende que sim, apesar de pontuarem que apenas isso não é suficiente para mantê-lo efetivo na escola.

- **Sequência nos estudos após conclusão do Ensino Médio**

Atrelada à questão anterior, interrogou aos alunos, se eles objetivam dar sequência nos estudos após a conclusão do ensino médio. Evidenciou que um pouco mais da metade devem prosseguir. Dessa forma, o quadro revela o que vem sendo bastante discutido no campo da educação atualmente, sobre às expectativas dos alunos do ensino médio noturno pós formação básica.

- **Apoio da família na continuação dos estudos**

Neste ponto, propôs verificar a compreensão da família do aluno sobre a importância do mesmo dar sequência nos estudos após conclusão do ensino médio. Predominantemente inferiu que o seu meio familiar compreende como relevante que ele prossiga com os estudos, apesar de que isso não é condicionante crucial enquanto ação efetiva por parte do discente.

- **Compreensão do objetivo da disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"**

A priori, questionou a percepção dos alunos sobre os reais direcionamentos da referida disciplina no currículo do ensino médio noturno. Um pouco mais da metade afirmaram que tem conhecimento sobre. Acredita-se que devido à complexidade das diretrizes e condução da disciplina, a compreensão dos reais objetivos da mesma pelos alunos, não sejam tão claros.

- **Avaliação da carga horária da disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"**

O quesito objetivou analisar como os alunos enxergam a carga horária da disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho". Houve empate frente aqueles que concordam totalmente e parcialmente na assertividade da carga horária. Seguido, alguns discordam parcialmente e um número menor trata como indiferente. Nesta linha de raciocínio, percebe-se um distanciamento na visão deles do que serial o ideal com o que está em vigência.

- **Relevância da disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" na significação dos conceitos de educação e trabalho para a vida do sujeito**

Nesse aspecto, a maioria dos alunos posicionaram que a disciplina traz condicionantes que os oportunizam refletir sobre a importância da educação e trabalho em suas vidas. Todavia, alguns concordaram parcialmente, outros discordam parcialmente e tratam como indiferente. Logo, percebe certa lacuna na validez da carga horária da disciplina de acordo com a visão dos alunos.

- **Desempenho dos professores responsáveis pela disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"**

No que se refere ao desempenho dos professores responsáveis pela construção e acompanhamento da disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho", percebeu que a maioria validam que os docentes estão tendo um bom desempenho sobre o conteúdo ministrado. Seguido, alguns concordam parcialmente e a minoria trata como indiferente.

- **Disciplina: Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho atrelada a diminuição da evasão escolar no ensino médio.**

Sobre a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” está atrelada à diminuição da evasão escolar, questionou se essa é condicionante para que os alunos não desistam de cursar o ensino médio noturno. A maioria posicionou que a disciplina é um dos fatores. Obteve também aqueles que concordam parcialmente sobre, seguido de discordo parcialmente e por fim os que tratam como indiferente.

Análise das entrevistas com os professores

A entrevista com os professores foi feita em sala de aula de forma individual. Ao total, dois professores, os quais são responsáveis pela disciplina se propuseram a participar do estudo. Sobre o sexo: 1 é masculino e 1 feminino. A idade varia dos 37 e acima de 48, e o tempo de atuação dos 2 está entre doze a vinte anos. Ambos além de ministrar a disciplina, são responsáveis pelas matérias de Letras e Matemática. Cada entrevista levou em média 30 minutos. A título de identificação atribuiu-se as siglas “Prof1” e “Prof2” para representar a fala dos professores e “P” para o pesquisador.

- **Capacitação para ministrar a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”**

Ao questionar se passaram por algum tipo de capacitação para ministrar a disciplina, percebe-se que não foram preparados para tal:

> P: Você recebeu alguma capacitação para ministrar a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?
>
> (Prof1): Não..., não tivemos uma preparação para ministrar o projeto.
>
> P: Não teve nenhum tipo capacitação? Nem mesmo online?
>
> (Prof1): Não, na verdade como minha carga horária é uma das maiores no noturno, fiquei incumbido para ministrar a disciplina juntamente com os demais professores, mas não recebi nenhum curso.

Nessa mesma linha de raciocínio, o segundo professor retrata que não foi submetido a nenhuma qualificação com esse objetivo:

> P: Você recebeu alguma capacitação para ministrar a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?
>
> (Prof2): Deixa eu pensar....., não realmente não tive nenhuma capacitação
>
> P: De acordo com sua visão, não ter passado por um curso de capacitação para ministrar a disciplina, gerou alguma inconformidade em relação a sua prática?
>
> (Prof2): Acredito que em alguns aspectos sim..., por exemplo: caso tivesse tido uma capacitação específica para ministrar a disciplina, acredito que poderia oportunizar aos alunos uma melhor prática, junto com os demais professores que também ministram essa disciplina.

Percebe-se assim, as lacunas que ainda existem frente à formação de professores principalmente quando o assunto é implementação de novas diretrizes em prol de melhorias no sistema de educação. Por vezes a divergência ocorre em decorrência da falta de direcionamento ao que se propõe efetivar.

- **Seletiva dos professores para ministrar à disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”**

Ao serem questionados sobre como se estabeleceu o processo de escolha dos professores responsáveis pela disciplina, analisou que o direcionamento não foi feito de forma participativa, mas sim endereçado aos docentes com carga horária favorável para tal.

> P: Como se deu o processo de escolha dos professores que ficariam responsáveis por ministrar a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?
>
> (Prof1): No meu caso foi por que eu tenho o número maior de aulas durante a semana, o que me foi passado é que teria que ministrar junto com outros dois professores essa disciplina também.
>
> P: Você teve a opção em não querer ministrar à disciplina?
>
> (Prof1): Não..., realmente não tive! Não que isso tenha sido imposto, mas foi feito meio que direcionado já.

Seguindo essa linha de raciocínio, o mesmo ocorreu com o segundo professor entrevistado, segue abaixo o respaldo:

> P: Como se deu o processo de escolha dos professores que ficariam responsáveis por ministrar a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?
>
> (Prof2): No meu caso foi devido à designação.
>
> P: Como assim?
>
> (Prof2): Como participei do processo de designação, minha grade estava inclusa que também ministraria à disciplina em questão.

Diante das falas, percebe a omissão no envolvimento do quadro de professores na tomada de decisão, relacionada a escolha de ministrar ou não a referida disciplina.

- **Interdisciplinaridade entre as áreas responsáveis pela disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”**

> P: É possível realizar um trabalho de interdisciplinaridade com os demais professores e suas áreas de conhecimento através da disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?
>
> (Prof2): É possível...., porém é complexo!
>
> P: Como assim complexo?
>
> (Prof2): Falta recurso.... a capacitação dos professores igual afirmei antes.
>
> P: Me explique mais.
>
> (Prof2): O Projeto em si é legal, mas hoje vejo que muita coisa precisa ser revista, até o fato que o ideal seria apenas um professor ficar responsável por essa disciplina.
>
> P: Por quê?
>
> (Prof2): Ele teria mais condição de se dedicar ao máximo à disciplina... Um... deveria ser alguém formado em Administração, que trabalhasse com empreendedorismo, pois acredito que seria mais efetivo.

Os professores trouxeram à tona que é possível trabalhar com a interdisciplinaridade, porém como ministram a aula juntos, a situação gera certo desconforto na autoridade partilhada em sala de aula. Além disso, a falta de recursos (espaço, material, ferramentas, capacitação) torna o trabalho dificultoso o que prejudica a efetivação da proposta de ensino. Logo, ambos se mostraram enfáticos ao afirmar que à disciplina deveria ser ministrada somente por um professor, preparado exclusivamente para tal, pois esse estaria mais apto a cumprir com exatidão as exigências que a Resolução propõe.

- **Maiores desafios referente à disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"**

> P: Quais os maiores desafios referente à disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"?
>
> (Prof1): Falta de capacitação, sem dúvidas.
>
> P: Capacitação dos professores?
>
> (Prof1): Sim, capacitação dos professores, recursos de material, melhores direcionamentos, temos vários desafios cotidianamente em sala de aula.

Diante disso, evidencia a dificuldade dos professores, principalmente no que se refere à capacitação direcionada a construção do trabalho a ser desenvolvido seguindo as orientações da Resolução. Nesse viés de raciocínio, compreende-se que a falta de recursos para trabalhar à disciplina torna o processo moroso e não assertivo frente as reais necessidades do aluno do ensino médio noturno.

- **Disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" atrelada à diminuição da evasão escolar**

> P: Você acredita que a disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" consiste em um dos condicionantes para a diminuição do número de evasão no Ensino Médio Noturno?
>
> (Prof1): Sim
>
> P: Por quê?
>
> (Prof1): Por que eu enxergo que de certa forma essa disciplina faz com que o aluno reflita um pouco sobre o mercado de trabalho, prosseguimento aos estudos. Apesar de não estar totalmente "redonda" acredito que ela ainda faz o aluno pensar

Sobre a questão acima, os professores não tiveram o mesmo posicionamento sobre a ideia de que à disciplina é condicionante para diminuir a evasão no ensino médio noturno. De acordo com a visão do primeiro professor, mesmo diante de todas as lacunas identificadas, à disciplina auxilia o aluno a não desistir de cursar o ensino médio, diferente da percepção do segundo professor que tem consciência da importância dela, porém julga que essa não é fator primordial na visão do aluno para se manter frequente e ativo na escola.

> P: Você acredita que a disciplina: "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" consiste em um dos condicionantes para a diminuição do número de evasão no Ensino Médio Noturno?
>
> (Prof2): Um..., acredito que não.

P: Por quê não?

(Prof2): O interesse do aluno do Ensino Médio Noturno é, em sua grande maioria apenas concluir essa fase.

P: Como assim?

(Prof2): A ideia da disciplina é muito boa, porém vejo que independente dela o aluno que tiver que finalizar o Ensino Médio ele irá terminar e aquela que não quiser não vai.

Percebe que as visões dos professores divergem sobre essa questão, pois um afirma de forma veemente que a disciplina é um dos fatores que auxilia a permanência do aluno na escola. Todavia, o segundo explana que o aluno do ensino médio noturno objetiva somente finalizar essa etapa de ensino, independente dos conteúdos apresentados.

Análise da entrevista com o Gestor Escolar

A entrevista com à Direção escolar foi feita na sala da coordenação. A Diretora possui entre 6 e 11 anos de direção, com formação em Estudos Sociais e Direito e Pós-Graduação nas áreas de: História do Brasil Republicano; Supervisão e Inspeção Escolar e Processo Civil. A mesma se mostrou extremamente solista para participar do trabalho, o que contribuiu significativamente. A entrevista levou em média 40 minutos. O questionário aplicado está estruturado em duas partes sendo elas: 1ª identificação do professor e a 2ª questões abertas sobre à disciplina. A título de identificação atribuiu-se a sigla “GE” para representar a fala da Direção Escolar e “P” para o pesquisador.

- **Orientações recebidas pela Secretaria de Educação/MG**

P: Quais as orientações recebidas da Secretaria de Educação/MG para a implementação da disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” na escola?

(GE): Recebemos treinamentos presencial, a distância e material impresso.

P: Os professores responsáveis pela disciplina passaram por esse processo de capacitação?

(GE): Na verdade foi alguns direcionamentos após o início da implementação da disciplina.

P: Como assim?

(GE): É que o direcionamento veio um pouco tarde, mas acredito que é pelo fato que ainda é uma proposta nova, que ainda será melhor revista.

De acordo com a fala da Gestão Escolar, alguns professores foram capacitados, todavia conforme exposto anteriormente os docentes afirmaram que não foram capacitados para ministrar a disciplina. O fato ocorrido é que essa capacitação ocorreu após implementação da disciplina, algo direcionado a Direção que teve o papel de multiplicar o conteúdo. Reuniões foram realizadas entre os professores, porém algo considerado superficial. Logo, a Direção compreende que ainda existe aspectos que precisam ser revistos sobre à implantação da disciplina, tendo em vista que se trata de uma proposta recém-vigorada e que carece de um melhor acompanhamento via Secretaria de Educação.

- **Implantação da disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” no Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP**

> P: De que forma a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” foi inclusa no Projeto Político Pedagógico da escola?
>
> (GE): Por meio de projetos inclusos no Currículo Escolar.

Percebe-se que a implantação da disciplina no Projeto Político Pedagógico da escola se deu através de projetos direcionados ao plano de ensino da instituição.

- **Definição dos professores responsáveis pela disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”**

> P: Como se deu o processo de escolha dos professores que ficariam responsáveis por ministrar a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?
>
> (GE): Dentro do quadro de pessoal com melhor perfil

A escolha dos professores responsáveis por ministrar à disciplina foi feita através da análise dos melhores perfis que se enquadravam a vaga. Todavia, os docentes que participaram da pesquisa posicionaram que foram condicionados a ministrar à disciplina em decorrência da grade horária. Logo, percebe certo distanciamento entre as ponderações.

- **Decréscimo no número de evasão no Ensino Médio Noturno**

> P: O número de evasão na escola no ensino médio noturno diminuiu após a efetivação da disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?
>
> (GE): Ainda é cedo para mensurar esse dado
>
> P: Como assim?
>
> (GE): Ainda não temos estes dados de forma definitiva..., mas é importante lembrar que o projeto é uma proposta muito interessante, porém é recente.

A Direção Escolar acredita que ainda é cedo para mensurar o índice de evasão na escola atrelada à disciplina. Todavia, apesar da carência de indicadores compreende-se que a proposta é muito válida, carece apenas de alguns acertos, mas com o tempo tende a entrar no eixo.

- **Maiores desafios da disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”**

> P: Quais os maiores desafios referente a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho”?
>
> (GE): A conscientização da finalidade do Projeto
>
> P: Em que sentido?
>
> (GE): Conforme dito anteriormente, o Projeto é muito interessante em sua essência, porém ainda faltam alguns processos que precisam ser revistos.
>
> P: Quais?
>
> (GE): Um..., maior conscientização dos professores, alunos, sobre a magnitude que ele pode gerar.

De acordo com a fala da Direção Escolar, o grande desafio frente à disciplina, trata-se da conscientização sobre à potencialidade dessa direcionada aos professores e alunos do ensino médio noturno. A mesma possui potencial para despertar nos discentes o interesse em se manter ativo na escola e consequentemente buscar um futuro preferível para si próprio e família.

- **Efetivação da proposta e direcionamento da resolução na escola**

> P: Enquanto Gestor (a) Escolar, o (a) senhor (a) acredita que a Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 vem cumprindo com excelência a proposta em oportunizar ao jovem do Ensino Médio Noturno a prática que favoreça sua condição espacial e que desperte nesse, o interesse em continuar os estudos, gerando assim uma nova percepção sobre suas potencialidades enquanto sujeito?
>
> (GE): Ainda é um processo em construção é complexo para realizar uma análise definitiva.
>
> P: Como assim?
>
> (GE): A proposta é excelente, plausível, porém precisa-se rever investimento com estrutura, recursos financeiros para excursão, parceria com as empresas na organização de feiras, trabalho de conscientização com os alunos em relação a este projeto. O mesmo vale para os professores. “Fazer acreditar”.

Considerações finais

O presente estudo objetivou discutir as implicações obtidas através da Resolução SEE/MG nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016 e Instrução Normativa nº 002/2016, no que diz respeito à efetivação da disciplina “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” na carga horária do Ensino Médio noturno em uma Escola da Rede Estadual de Araxá/ MG.

Ao longo do trabalho analisou-se que a disciplina: “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” em tese, caracteriza-se como uma proposta potencial no apoio a diminuição do índice de evasão no ensino médio noturno, se for aplicada de forma coesa. A compreensão dos efeitos que propõe ela propõe é algo que carece de ser construída de forma analítica e participativa envolvendo todos os atores constituintes do espaço escolar. Todavia, o diagnóstico realizado através da coleta de dados, evidencia certo distanciamento do que foi desenhado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais enquanto objetivo e o que realmente tornou efetivo no espaço escolar.

A formação dos professores responsáveis pela disciplina não perdurou conforme o ideal. Nesse viés de análise, construir e posteriormente multiplicar qualquer que seja o conhecimento está atrelado ao processo de aprendizagem, ou seja, aquele que não aprende, dificilmente será capaz de transmitir. Na fala dos docentes isso ficou claro, pois foi evidenciado o prejuízo em relação ao conteúdo ministrado para os alunos, decorrente da falta de instrução e ferramentas de apoio.

Ademais, os alunos inseridos no ensino médio noturno, em sua grande maioria, carregam consigo o peso em conciliar os estudos com o trabalho nos turnos inversos. Políticas públicas de Educação direcionadas a esse perfil precisam ser crescentes a fim de oportunizar condições para mantê-los ativos e atuantes na escola. Além disso, fazer com que essa clientela se enxergue como agente de mudança é o primeiro passo na ruptura de um futuro fadado ao contexto socioeconômico que o sujeito se encontra inserido.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN, **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, v.14, n.40, p.168-194. ISSN 1413-2478.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **A Gestão da Escola Noturna:** ainda um desafio político. Belo Horizonte: FAE/UFMG, mimeo, 1998. 19p.

MADEIRA, Felícia Reicher. **Recado dos jovens**: mais qualificação. Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas. Brasília, DF: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, 1998. p. 427-496.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação de Minas Gerais**. Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA.** Resolução n° 2.842/2016. Belo Horizonte: CNS; 2016.

OLIVEIRA, Maria Marli. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. **O ensino noturno e os trabalhadores**. 2. ed. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

Ilustrações

Gráficos obtidos através do questionário aplicado aos alunos.

- Perfis dos alunos

Gráfico 1 – Gênero dos alunos participantes da pesquisa

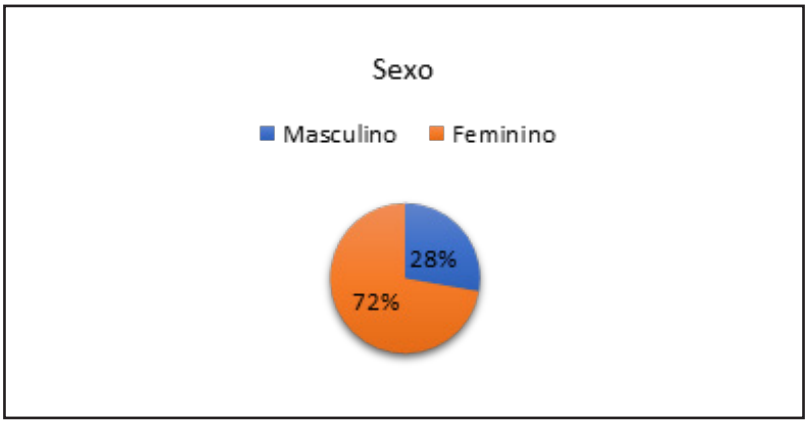


Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos participantes da pesquisa

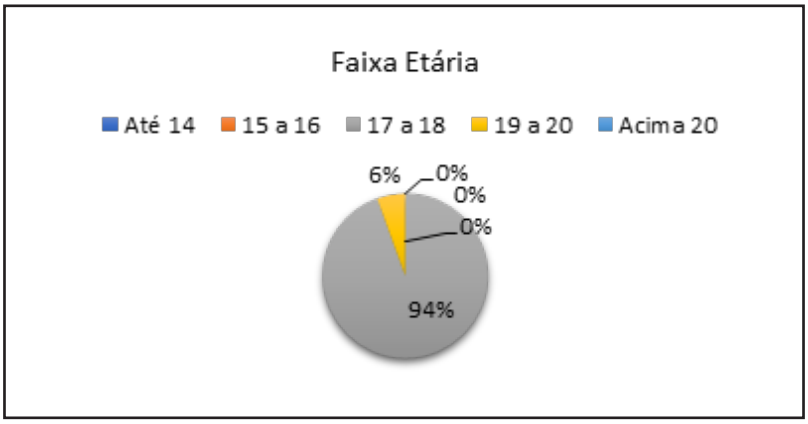


Gráfico 3 – Renda per capita dos alunos

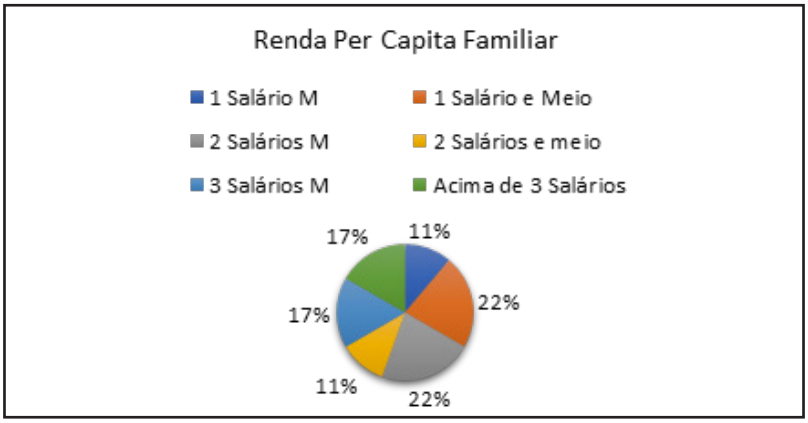
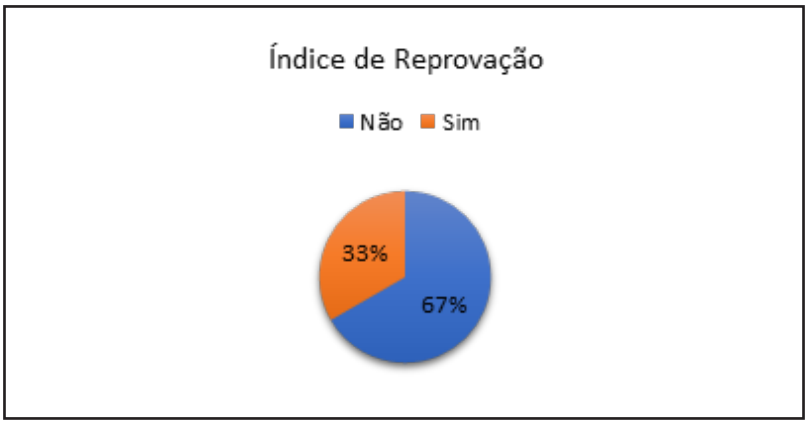
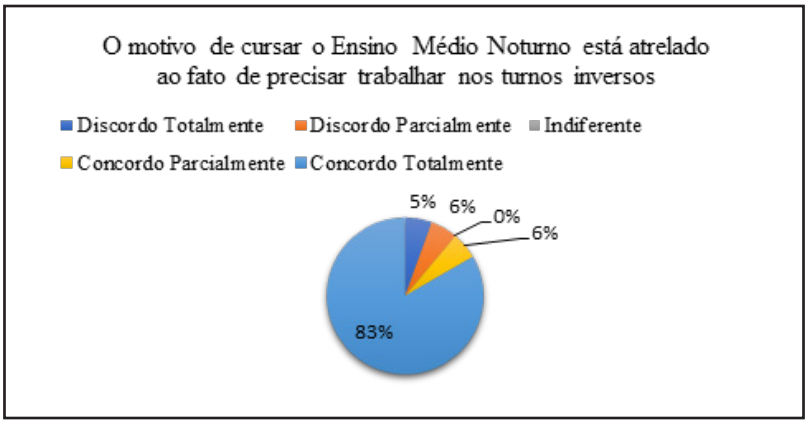
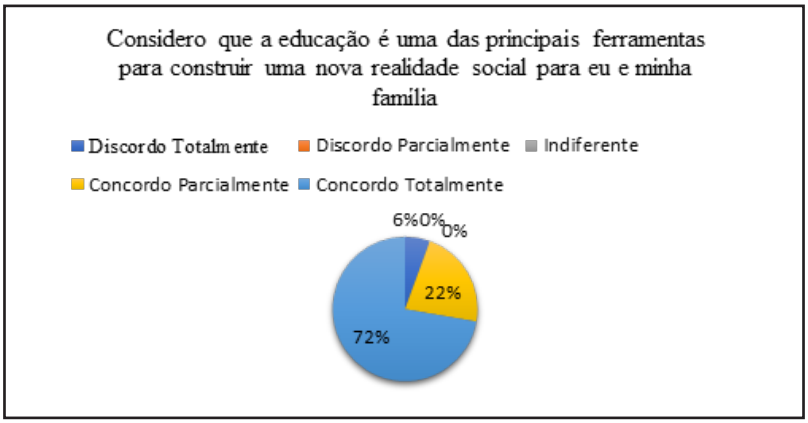


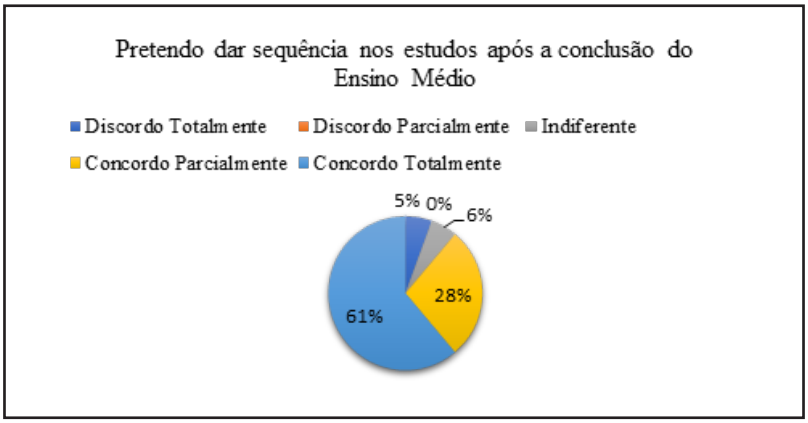
Gráfico 4 – Índice de Reprovação dos alunos

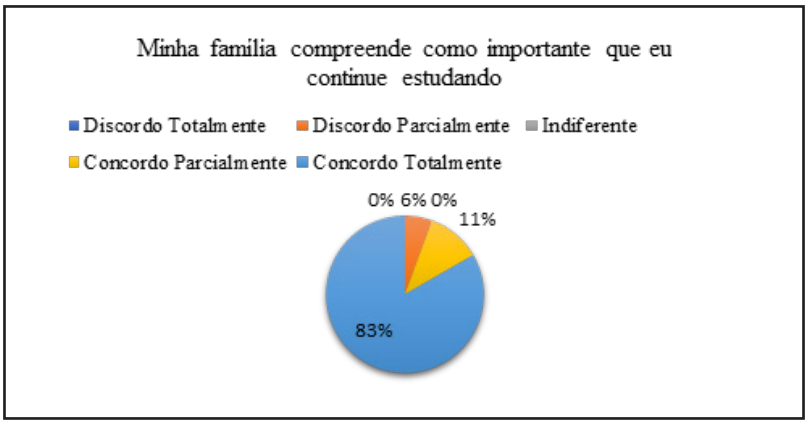


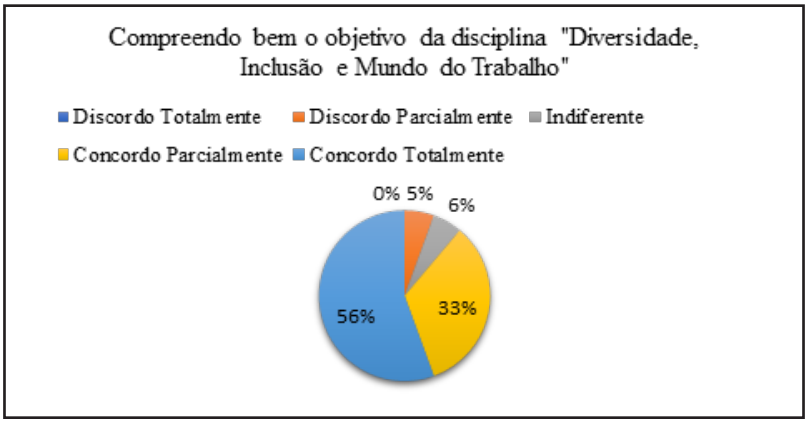
- Análise do questionário

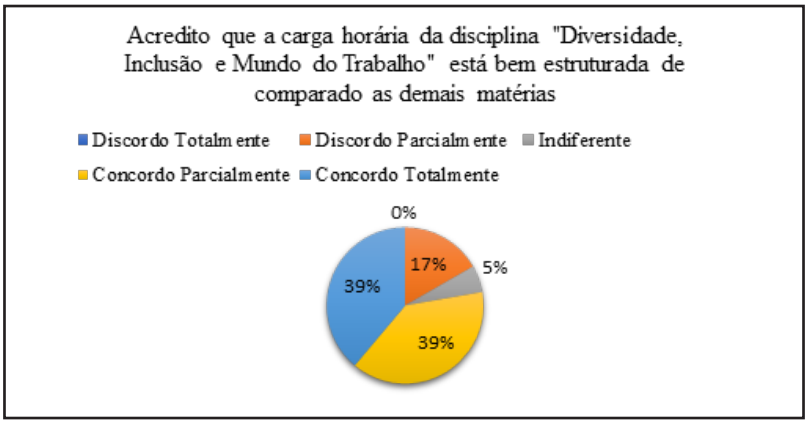


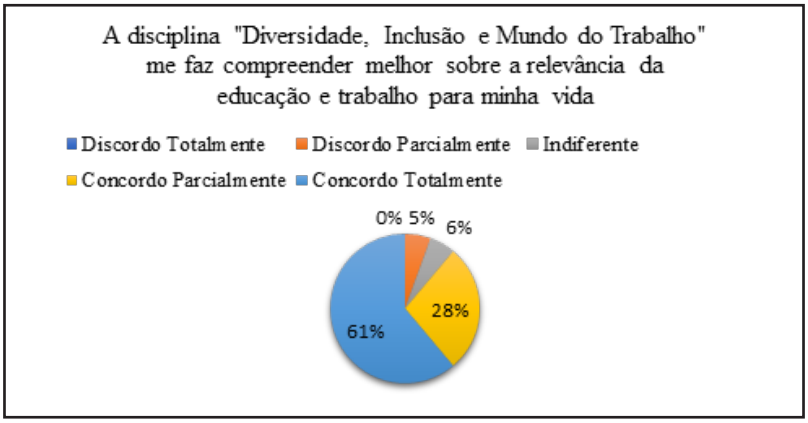


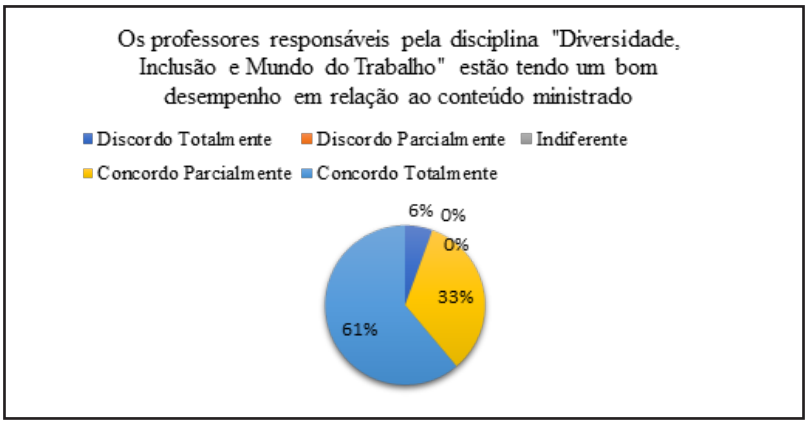


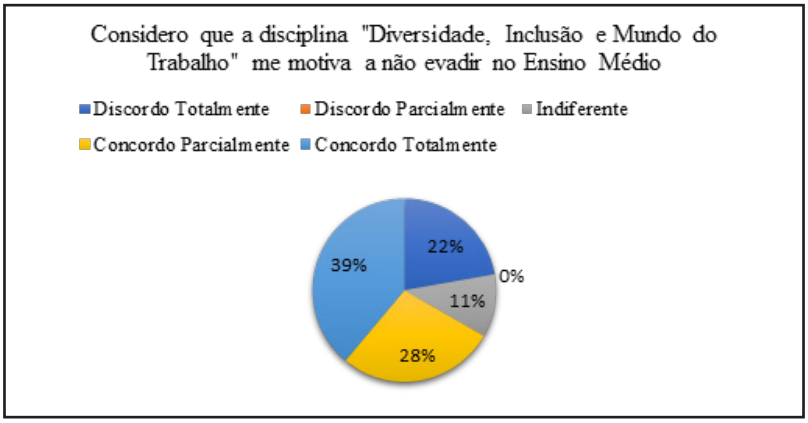

Minha família compreende como importante que eu continue estudando
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente
Indiferente
Concordo Parcialmente
Concordo Totalmente
0%
6%
0%
11%
83%


Compreendo bem o objetivo da disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho"
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente
Indiferente
Concordo Parcialmente
Concordo Totalmente
0%
5%
6%
56%
33%


Acredito que a carga horária da disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" está bem estruturada de comparado as demais matérias
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente
Indiferente
Concordo Parcialmente
Concordo Totalmente
0%
17%
5%
39%
39%


A disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" me faz compreender melhor sobre a relevância da educação e trabalho para minha vida
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente
Indiferente
Concordo Parcialmente
Concordo Totalmente
0%
5%
6%
28%
61%


Os professores responsáveis pela disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" estão tendo um bom desempenho em relação ao conteúdo ministrado
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente
Indiferente
Concordo Parcialmente
Concordo Totalmente
6%
0%
0%
33%
61%


Considero que a disciplina "Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho" me motiva a não evadir no Ensino Médio
Discordo Totalmente
Discordo Parcialmente
Indiferente
Concordo Parcialmente
Concordo Totalmente
22%
0%
11%
28%
39%

GT: 10 ORGANIZAÇÕES E MEMÓRIAS DE ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

COORDENADOR:
PROF. DR. LUCIANO MARCOS CURI

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 10 E-POSTERES

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

A INVESTIGAÇÃO DO CLIMA ORGANIZACIONAL NO IFTM – *CAMPUS* UBERABA

Cristina Bárbara Martins Teixeira[1]
Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima[2]

[1]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), cristina.bm.fp@gmail.com
[2]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), geraldolima@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 10 Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Resumo
A globalização juntamente com as inovações tecnológicas e as novas formas de gestão causam rápidas transformações no mundo do trabalho. Essas mudanças, somadas às exigências por maior produção, aumentam as pressões ao nível mental e emocional dos trabalhadores. Já que são exigidas do trabalhador maior habilidade e agilidade nas atividades, podendo levar os menos resistentes ao adoecimento. O sucesso de uma instituição depende da colaboração de seus servidores. São eles que proporcionam às instituições conhecimentos, habilidades, competências, possibilitando impulso, inteligência e dinâmica necessários para o seu funcionamento e desenvolvimento. Identificar os comportamentos dos servidores e as causas de suas insatisfações no ambiente de trabalho é um fator relevante para o desenvolvimento institucional, já que os seus comportamentos podem influenciar nas relações interpessoais, bem como no desempenho de cada servidor. É importante compreender os efeitos das características da gestão da instituição sobre os servidores como possível geradora de condições estressantes que apontam para uma ameaça ao seu bem-estar e

consequentemente, para a perda de efetividade. Existe relevância na compreensão do modo como o contexto profissional afeta o comportamento dos servidores, bem como sua saúde, seu desempenho e sua qualidade de vida. A partir de pesquisas sobre as condições de trabalho nas instituições, nas quais são levantados às pretensões, anseios e necessidades dos funcionários, é possível atender às expectativas do indivíduo no trabalho, além de adotar medidas apropriadas para que a instituição possa alcançar seus objetivos e metas institucionais. Dentre essas pesquisas, destaca-se a pesquisa de clima organizacional, que consegue fazer esses levantamentos possibilitando intervenções nas organizações com base na análise de seus resultados. A pesquisa de clima organizacional pode colaborar para melhoria na qualidade de vida do trabalhador e para uma otimização do desempenho das instituições. Conhecendo o clima organizacional prevalente na instituição, é possível o correto manejo de seus consequentes desdobramentos. Dessa forma, entende-se que existe pertinência em entender as necessidades dos servidores para possibilitar intervenções que contribuam tanto com o seu bem estar, quanto com as organizações. Busca-se, com essa pesquisa, realizar um estudo investigativo sobre o clima organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, *Campus* Uberaba. A fim de responder a seguinte questão: como se apresenta o clima organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM *Campus* Uberaba? Será realizada uma pesquisa descritiva, a partir da análise dos resultados da Escala do Clima Organizacional – ECO que será aplicada em todos os docentes e técnicos administrativos do IFTM *Campus* Uberaba. A literatura demonstrou que os estudos já realizados em instituições de ensino diagnosticaram um clima mediano, destacando que o fator que apresentou maior média foi coesão entre colegas, e os fatores que apresentaram piores médias foram conforto físico, apoio do gestor e reconhecimento.

Palavras-chave – Clima Organizacional. Gestão de Pessoas. Administração Pública.

THE INVESTIGATION OF THE ORGANIZATIONAL CLIMATE AT THE IFTM – *CAMPUS* UBERABA

Abstract

Globalization along with technological innovations and new forms of management cause rapid transformations in the world of work. These changes, added to the demands for greater production, increase the pressures on the mental and emotional level of the workers. Since workers are required greater skill and agility in activities, it may lead to less resistant to illness. The success of an institution depends on the collaboration of its servers. They provide institutions with knowledge, skills, competence, giving them the momentum, intelligence and dynamics necessary for their functioning and development. Identifying the behaviors of the servers and the causes of their dissatisfactions in the workplace is a relevant factor for institutional development. Since their behaviors can influence interpersonal relationships, as well as the performance of each server. It is important to understand the effects of the management characteristics of the institution on the servers, as a possible generator of stressful conditions that point to a threat to their well-being and consequently, to the loss of effectiveness. There is great relevance in understanding the way in which the professional context affects the behavior of the servers, as well as their health, performance and quality of life. From research on the working conditions in the institutions, where they are raised to the pretensions, desires and needs of the employees, it is possible to meet the expectations of the individual at work, besides adopting appropriate measures for the Institution can achieve its institutional goals and goals. Among these researches, we highlight the research of organizational climate, which manages to make these surveys enabling interventions in organizations based on the analysis of their results. The organizational climate research can collaborate to improve the quality of life of the worker and to optimize the performance of the institutions. Knowing the

organizational climate prevalent in the institution, it is possible the correct management of its consequent developments. Thus, it is understood that there is relevance in understanding the needs of employees to enable interventions that contribute both to the collaborators and to the organizations. This research seeks to conduct an investigative study on the organizational climate of the Federal Institute of Education, Science and technology of the Triângulo Mineiro-IFTM, Campus Uberaba. In order to answer the following question: How do we present the organizational climate of the Federal Institute of Education, Science and technology of the Triângulo Mineiro-IFTM Campus Uberaba? A descriptive research will be conducted, based on the analysis of the results of the organizational climate scale-ECO that will be applied in all professors and administrative technicians of IFTM Campus Uberaba. The literature showed that the studies already performed in educational institutions diagnosed a median climate, highlighting that the factor that presented the highest mean was cohesion among colleagues, and the factors that presented worse averages were physical comfort, support of Manager and recognition.

Keywords – Organizational climate. People management. Public administration.

Referências

CASTRO, M. L. P. de. **Fatores significativos do clima organizacional, na percepção dos docentes de uma instituição de ensino superior privada**. 2003. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2003.

CHIAVENATO, I. [2005]. **Comportamento organizacional:** a dinâmica do sucesso das organizações. 4. ed. Barueri: Editora Manole, 2014.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. **Revista gestão organizacional**, v. 6, n. 3, 2014.

DUTRA, J. S. **Gestão de Pessoas: Modelos processos, tendências e perceptivas**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. 2019. **Campi e Polos presenciais.** Disponível em: < http://www.iftm.edu.br/>. Acesso em: 22 abr. 2019a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. 2019. **Indicadores.** Disponível em: <http://indicadores.iftm.edu.br/>. Acesso em: 28 maio. 2019b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA. 2019a. **Cursos.** Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/uberaba/cursos/>. Acesso em: 22 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA. 2019b. **Histórico do IFTM *Campus* Uberaba.** Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/uberaba/historico/>. Acesso em: 22 abr. 2019.

LACOMBE, F. J. M. **Recursos humanos:** Princípios e tendências. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MARTINS, M. C. F. Clima organizacional: o estado da arte**. Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 12-18, 2000.

MARTINS, M. C. F.; OLIVEIRA, B.; SILVA, C. F.; PEREIRA, K. C.; SOUSA, M. R. Construção e validação de uma escala de medida de clima organizacional. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho.** Florianópolis, SC, v. 4, n. 1, p. 37-60, 2004.

MARTINS, M. C. F. Cima Organizacional. In: SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias (Org.). **Medidas do comportamento organizacional**: ferramentas de diagnóstico e de gestão. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 31-42.

MEDEIROS, L. S. **A Importância do clima organizacional no desempenho das equipes de trabalho: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**. 2010. 134 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional do Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra – Portugal, 2010.

MOREIRA, B. B. M. **Gestão de pessoas na administração pública: um estudo da legislação, do comprometimento organizacional e do engajamento de servidores públicos.** 2018. 162 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2018.

NEVES, A. **Serviço público:** para uma cultura de gestão na administração pública. Pergaminho/Bertrand. 2001.

OLIVEIRA, D. A. A. **Políticas e práticas de gestão de pessoas: um estudo entre os servidores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.** 2018. 203 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2018.

RIZZATTI, G. **Categorias de análise de clima organizacional em universidades federais brasileiras**. 2002. 307 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2002.

SILVA, J. A. **Pesquisa de clima organizacional: proposta de modelo de diagnóstico para uma universidade federal**. 2017. 117 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2017.

TYBEL, A. J. **Clima organizacional no serviço público: um estudo com servidores da Ufes, Campus de São Mateus**. 2018. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus – ES, 2018.

VENTURA, V. L. S; LEITE, N. R. P. A percepção da Influência da Gestão Estratégica de Pessoas no Comprometimento Organizacional. **Pretexto,** Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2014.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIEIRA, M. S. O. C. **Clima organizacional na UFRN/Campus de Currais Novos**. 2015. 131 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão de Processos Institucionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN, 2015.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa.** 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

CANTINAS ESCOLARES EM EPT: REGULAMENTAÇÃO DO COMÉRCIO DE ALIMENTOS NAS ESCOLAS NO BRASIL

Larissa Vieira de Melo[1]
Luciano Marcos Curi[2]

[1]Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Patrocínio, larissa@iftm.edu.br
[2]Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, lucianocuri@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 10 Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Resumo
A escola constitui um ambiente favorável a promoção da alimentação saudável e ao estímulo de hábitos alimentares adequados. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), diante da oferta de cursos em diferentes níveis da educação atende a adolescentes, jovens e adultos. Essa situação traz visíveis peculiaridades quanto à alimentação dentro dessas instituições. No âmbito federal, em 2006 a Portaria Interministerial 1.010 instituiu a restrição ao comércio e à promoção comercial de produtos com altos teores de gordura saturada, gordura trans, açúcar livre e sal e o incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras como diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas. Como parte integrante de uma pesquisa que visa avaliar a realidade das cantinas escolares em EPT no Triângulo Mineiro, realizou-se um estudo da arte dos dispositivos legais brasileiros a nível estadual, referentes ao comércio de alimentos nas escolas. A metodologia consistiu em um levantamento das normativas sobre a temática nos sites das Assembleias Legislativas dos estados em maio de 2019 e sua análise crítica. Utilizou-se como referencial teórico os documentos dos Ministérios da Saúde e da Educação sobre o assunto e as pesquisas realizadas por Gabriel et al (2010 e 2012). Foram encontradas legislações pertinentes à comercialização de alimentos nas escolas em 11 Estados e no Distrito Federal. Na região

Norte apenas o Estado do Amazonas normatiza a oferta de alimentos por cantinas escolares enquanto que no Sul todos os estados regulamentam esse objeto, sendo o Estado de Santa Catarina o pioneiro nessa legislação no país em 2001. As determinações observadas nos documentos variam quanto à abrangência, proibições, obrigatoriedades, recomendações, fiscalizações e sanções. Com exceção dos estados do Mato Grosso do Sul e do Rio Grande do Norte que normatizam apenas escolas públicas e escolas estaduais respectivamente, as legislações abrangem a rede pública e privada no nível da educação básica. Não há referência específica às instituições em que a EPT é ofertada na forma articulada com a educação básica. Verificou-se que algumas das legislações encontradas tiveram sua vigência ou alcance alterados por normativas promulgadas posteriormente, como em Minas Gerais onde o Decreto 47.557/2018 teve a sua vigência suspensa em julho de 2019, para a realização de estudos e análises sobre a aplicação da normativa. Quanto à determinação de itens proibidos de venda pelas cantinas escolares, a lei publicada pelo Rio Grande do Norte não os especifica, estabelecendo apenas as suas características nutricionais. As demais legislações são mais criteriosas e detalhistas nomeando os itens vetados no seu próprio texto ou em regulamento para esse fim. Considera-se a identificação nominal do item essencial, uma vez que descrições generalistas ou que especifiquem parâmetros nutricionais podem não ser corretamente interpretados, prejudicando o cumprimento das leis e ainda dificultando a fiscalização. Conclui-se que a regulamentação do comércio de alimentos no ambiente escolar ainda não foi reconhecida por todos os governos estaduais como fundamental para a promoção da alimentação saudável nas instituições de ensino.

Palavras-chave – Cantinas; EPT**;** Regulamentação;

SCHOOL CAFETERIAS IN EPT: REGULATION OF FOOD TRADE AT SCHOOLS IN BRAZIL

Abstract

The school is a favorable environment for promoting healthy eating and stimulating proper eating habits. The institutions of Professional and Technological Education (EPT), faced with the offer of courses at different levels of education, serves adolescents, young people and adults. This situation brings visible peculiarities regarding the food within these institutions. At the federal level in 2006 the Interministerial Ordinance 1.010 established the restriction on trade and commercial promotion of products with high levels of saturated fat, trans fat, free sugar and salt and the encouragement of consumption of fruits and vegetables as one of the guidelines for the promotion of healthy eating in schools. As part of a research that aims to evaluate the reality of school cafeterias in EPT in the Triangulo Mineiro, a study of the art of Brazilian legal devices, at state level, related to food trade in schools was carried out. The methodology consisted of a survey of the normative about the topic in the websites of the Legislative Assemblies of the states in May 2019 and their critical analysis. The theoretical framework used was the Ministry of Health and Education documents on the subject and the research conducted by Gabriel et al (2010 and 2012). Legislation pertinent to the commercialization of food in schoool was found in 11 states and the Federal District. In the northern region only the state of Amazonas regulates the supply of food by school cafeterias while in the south all states regulate this object, and the state of Santa Catarina pioneered this legislation in 2001. The determinations observed in the documents vary in scope, prohibitions, obligations, recommendations, inspections and sanctions. With the exception of the states of Mato Grosso do Sul and Rio Grande do Norte that regulate only public schools and state schools respectively, the laws cover public and private schools at the level of basic education. There is no specific reference to the institutions in which EPT is offered in articulated form with basic education. It was found that some of the legislations found had their validity or scope changed by normative

promulgated later, as in Minas Gerais where the Decree 47.557/2018 was suspended in July 2019, for studies and analysis on the application of the law. Regarding the determination of prohibited items for sale by school cafeterias, the law published in Rio Grande do Norte do not specify prohibited items, establishing only their nutritional characteristics. The other legislations are more careful and detailed in naming the vetoed items in the text or in regulation for this. It's considered the nominal identification is essential since generalist descriptions or specifying nutritional parameters may not be correctly interpreted impairing the compliance with the laws and even making enforcement harder. It is concluded that regulation of food trade in the school environment has not yet been recognized by all state governments as fundamental for the promotion of healthy eating in educational institutions.

Keywords – Cafeterias; EPT; Regulation

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde e Ministério da Educação. *Portaria interministerial nº 1010 de 08 de maio de 2006*. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Brasília, Ministério da Saúde e Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Manual das cantinas escolares saudáveis : promovendo a alimentação saudável.* Brasília: Ministério da Saúde, 2010

GABRIEL, Cristine Garcia; SANTOS, Melina Valério; VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de; MILANEZ, Glays Helena Gonçalves; HULSE, Sanlina Barreto. Cantinas escolares de Florianópolis: existência e produtos comercializados após a instituição da Lei de Regulamentação. *Revista de. Nutrição*, Campinas, v.23, n.2, p.191-199, 2010.

GABRIEL, Cristine Garcia; RICARDO, Gabriela Dalsasso; OSTERMANN, Roberta Melchioretto; CORSO, Arlete Catarina Tittoni; ASSIS, Maria Alice Altenburg de; PIETRO, Patrícia Faria Di; VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Regulamentação da comercialização de alimentos no ambiente escolar: análise dos dispositivos legais brasileiros que buscam a alimentação saudável. Rev. Inst. Adolfo Lutz, São Paulo, v.71, n.1, p.11-20, 2012.

PEDAGOGIA DA MEMÓRIA: FOTOGRAFIAS DA ESCOLA DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA DE UBERABA – ESERD (1954-1978) PELOS OLHARES DE ALUNOS DO IFTM

Juno Alexandre Vieira Carneiro[1]
Otaviano José Pereira[2]

[1]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), junovieira@iftm.edu.br

[2]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), otavianopereira@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 10 Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Resumo

Nessa pesquisa-ação com alunos do 2º ano técnico em Alimentos integrado ao ensino médio, sob a ótica da Pedagogia da Memória, objetivamos evidenciar as interações dos alunos com as fotografias da Escola de Economia Rural Doméstica de Uberaba (ESERD). O problema proposto direciona-se à questão das possibilidades emergentes de uma Pedagogia da Memória orientada pelos usos do passado institucional. A metodologia, numa pesquisa-ação na disciplina de Artes do IFTM, apoiou-se na abordagem qualiquantitativa subdividida em dois momentos. Partimos do princípio de que os resultados da pesquisa-ação permitem aproximar alunos e professores com vistas à transformação da realidade, sob dois sentidos: (a) o fomento à formação do professor, uma vez que os conteúdos ministrados na disciplina de Artes passam

a dialogar com a construção coletiva da história da instituição; (b) a apropriação dessa história pelos alunos, posto que o passado pode ser apreendido como substância de memória em sala de aula, em apoio aos conteúdos de Artes visuais, estas entendidas enquanto estímulo à percepção das continuidades e rupturas históricas que constituem a experiência humana, tanto na educação como em outras esferas.

Palavras-chave – Pedagogia da Memória. Fotografia. Pesquisa-ação

PEDAGOGY OF MEMORY: PHOTOGRAPHS OF THE UBERABA DOMESTIC RURAL ECONOMY SCHOOL – ESERD (1954-1978) IN THE LOOK OF IFTM STUDENTS

Abstract
In this action research with students of the 2nd technical year in Food integrated with high school, from the perspective of the Pedagogy of Memory, we aimed to highlight the interactions of students with the photographs of the School of Rural Economy of Uberaba (ESERD). The proposed problem addresses the question of the emerging possibilities of a Memory Pedagogy guided by the uses of the institutional past. The methodology, in an action research in the discipline of Arts of IFTM, was based on the qualitative and quantitative approach subdivided into two stages. We assume that the results of action research allow students and teachers to be brought closer to the transformation of reality, under two directions: (a) the promotion of teacher education, since the contents taught in the arts discipline begin to dialogue with the collective construction of the institution's history; (b) the appropriation of this story by the students, since the past can be apprehended as a substance of memory in the classroom, in support of the visual arts contents, which are understood as stimulating the perception of the continuities and historical ruptures that constitute the human experience. , both in education and elsewhere.

Keywords – Memory Pedagogy. Photography. Action Research

X EPEDUC

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

GT: 10 TRABALHOS COMPLETOS

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

POLITEC: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FOMENTO À LEITURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Fernanda Faustino Nogueira Nunes
Luciano Marcos Curi

[1]IFTM Campus Patrocínio, fernandafaustino@iftm.edu.br
[2]IFTM Campus Uberaba, lucianocuri@iftm.edu.br

Sem financiamento

GT: 10 Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Resumo
O Relato de experiência se refere ao projeto *POLITEC*: uma proposta de fomento à leitura institucionalizado no IFTM Campus Patrocínio, realizado no curso Ensino Médio Integrado em Administração. *POLITEC* faz alusão ao termo POLITECnia que significa o ensino de muitas técnicas e preconiza a formação *omniliateral*, uma das propostas de formação para o Ensino Médio Integrado no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A escolha do curso se deu em virtude de ambas as áreas, Administração e Biblioteconomia estarem reunidas dentro da grande área das Ciências Sociais e Humanas. O projeto objetivou levar os estudantes a desenvolverem o hábito da leitura compreensiva, analítica e interpretativa da realidade. Além de envolver todas as disciplinas do curso, professores e estudantes participaram do "ciclo dinâmico de leitura" proposto pelo projeto durante o período de três meses. Durante todo o período os estudantes puderam conhecer as obras sugeridas, sendo uma literária e uma científica. O projeto contou com o apoio da Coordenação do Curso

e alguns professores que se disponibilizaram para auxiliar na realização das atividades além de, sempre que possível, contemplar as temáticas dos livros em suas aulas. Além de possibilitar a integração biblioteca-ensino o projeto fomentou a leitura, integrou estudantes das três séries suscitando a importância da biblioteca escolar como poderoso recurso de ensino a aprendizagem.

Palavras-chave – *POLITEC*. Leitura. Integrado

POLITEC: REPORTING DEVELOPMENT REPORT IN MEDICAL EDUCATION THE INTEGRATED

Abstract
The Experience Report refers to the *POLITEC* project: a proposal to foster institutionalized reading at IFTM Campus Patrocínio, held in the Integrated High School in Administration course. *POLITEC* alludes to the term POLITECnia which means the teaching of many techniques and advocates omniliateral training, one of the training proposals for Integrated High School within the Federal Institutes of Education, Science and Technology. The choice of the course was due to the fact that both areas of Administration and Library Science were brought together within the large area of Social and Human Sciences. The project aimed to lead students to develop the habit of comprehensive, analytical and interpretive reading of reality. In addition to involving all course subjects, teachers and students participated in the "dynamic reading cycle" proposed by the project over a three-month period. Throughout the period the students were able to know the suggested works, being a literary and a scientific one. The project had the support of the Course Coordination and some teachers who were available to assist in carrying out the activities and, whenever possible, address the themes of books in their classes. In addition to enabling library-teaching integration, the project fostered reading, integrated students from all three grades, raising the importance of the school library as a powerful teaching-learning resource.

Keywords – *POLITEC*. Reading. Integrated.

Introdução

O fomento à leitura nas escolas é uma demanda urgente no Brasil, sobretudo no Ensino Médio, pois a literatura impressa tem se tornado algo cada vez mais distante da rotina dos adolescentes, que por sua vez, vivem em uma época mais dinâmica e automatizada e que por sinal o acesso a outros suportes e modos de leitura tem sido entraves a esta prática.

As práticas de fomento e incentivo à leitura vislumbram a apropriação cultural e devem servir como meios para erradicação do analfabetismo e analfabetismo funcional nas populações, sobretudo às mais marginalizadas e esquecidas pelo poder público. De acordo com dados retirados do levantamento realizado pela obra Retratos da Leitura no Brasil, 4. ed., organizado por Zoara Fallila (2016, p. 28) a leitura se constitui numa ferramenta indispensável para a aprendizagem e para uma educação de qualidade. A pesquisa aponta também um cenário pouco promissor: estima-se que 56% da população brasileira se enquadram como leitores regulares, aqueles que leem pelo menos parte de um livro a cada três meses.

Diante da necessidade de desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura e consequentemente o senso crítico, a escola e a biblioteca escolar podem contribuir para o alcance deste objetivo, sendo

que só se concretiza por meio do fomento à leitura. De acordo com Hillesheim (2003), o objetivo principal da escola consiste em oferecer aos seus alunos habilidades e competências necessárias para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Sendo a leitura uma dessas habilidades, possui ampla diversidade de uso e aplicação e pode ser realizado para informar, investigar, aprender, ensinar, divertir, entre outros (HILLESHEIM, 2003).

Ademais, sendo as bibliotecas imprescindíveis como recurso pedagógico e porque guardam e preservam a memória e patrimônio da escola, consideradas como espaços genuínos de incentivo do saber, torna-se necessário que dentro delas, os profissionais sejam educadores, agentes culturais e que possibilitem a valorização dos estudantes. Para Hillesheim (2003), Campello (2012), Macedo (2005), a biblioteca escolar é um espaço em que os alunos encontram material para complementar sua aprendizagem e desenvolver sua criatividade, imaginação e senso crítico.

A proposta do *POLITEC* é pautada na leitura que constrói e auxilia na minimização de estatísticas precárias no quesito de leitura, sendo uma ferramenta importantíssima para que se construam leitores profícuos e críticos, demandados pelo contexto em que vivemos. *POLITEC* é uma abreviação de Politecnia que significa formação integral e integrada, ou ominilateral (todos os lados, todos os aspectos – diferente de unilateral). O termo existe desde meados do século XIX para se referir a uma Formação Humana completa e/ou integral. O projeto tem como eixo pedagógico norteador a *Leitura* que objetiva desenvolver, cultivar e preparar os estudantes para o hábito consistente de leituras analíticas, interpretativas e úteis para a Vida, para o Trabalho e para a Continuidade dos Estudos.

Relato do Experimento

O experimento foi realizado em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, no primeiro trimestre de 2019, entre os meses de Fevereiro a Maio, totalizando 123 pessoas, sendo 93 alunos e 30 professores, em um curso de Ensino Médio Integrado.

Após reunião com o Colegiado do curso, realizada no dia 11 de dezembro de 2018, foi deliberado a autorização para aplicação do Projeto no Curso, sendo que no dia 04 de fevereiro houve a apresentação do projeto aos docentes e no dia 26/02 a mestranda, juntamente com orientador e o Prof. coordenador do Curso de Técnico Integrado em Administração, conversaram com os estudantes sobre a proposta do *POLITEC*, que logo seria iniciada.

Explicamos sobre a proposta do, que consistiria em três etapas na perspectiva dos estudantes: Etapa 1: Leitura individual de duas obras – uma literária e uma científica; Etapa 2 – Discutindo as Obras – Participação de Atividade Coletiva e debate das obras. Nesta etapa realizamos atividades integradoras, onde os alunos e professores puderam confrontar suas leituras por meio de um debate e 3ª etapa e última – Realização da Atividade de Verificação de Leitura, contendo questões dissertativas e contextualizada sobre as obras.

Decorrido o período de lançamento e divulgação do projeto, as obras foram disponibilizadas aos discentes, na biblioteca. Em virtude de não termos o número suficiente de exemplares, buscamos parceria com outras bibliotecas em outros campi do IFTM e Biblioteca Pública Municipal

da cidade, além do recebimento de algumas doações, o que possibilitou a disponibilidade de um número satisfatório de exemplares aos alunos.

Estipulamos o período compreendido entre os meses de março e abril para a leitura das obras indicadas para leitura: sendo a obra literária, O grande Mentecapto, e a obra científica, George e o Segredo do Universo.

Os prazos para as realizações das etapas que se seguiram foram definidas juntamente com a Coordenação de Curso, mestranda, e orientador.

O cronograma com a realização das etapas foi amplamente divulgado aos discentes e docentes do curso. Com a colaboração dos discentes representantes de cada sala, foi criado um grupo de whatsapp, canal de comunicação que possibilitou a otimização da participação destes inclusive para sanarem dúvidas sobre o projeto.

Escolha das obras

A leitura literária tem perdido espaço na vida dos adolescentes, pois muitos a veem como uma leitura por vezes não atrativa, em comparação à leitura de mercado ou de consumo ou até mesmo denominados de paraliterários conforme aponta Couégenas (1992) apud Tomé (2013): estes textos “paraliterários não preveem a participação dinâmica dos leitores na leitura do texto, reduzindo-os a meros consumidores passivos de uma mensagem mais ou menos lúdica, mais ou menos simplista e redutora” (COUÉGENAS, 1992, apud TOMÉ 2013). Nesse sentido a escola juntamente com os documentos que orientam as normativas curriculares para o Ensino Médio, tem discutido e por vezes proposto a criação de espaço para este tipo de leitura em sala de aula, por considera-la mais que informativa, a que de fato constrói a reflexão, a crítica e melhora a capacidade de interpretação por possibilitar um maior aprofundamento, imprescindível à formação dos adolescentes.

A obra de Fernando Sabino, O Grande Mentecapto é um clássico da literatura brasileira, que narra as aventuras de Geraldo Viramundo, que percorreu várias cidades de Minas. O texto envereda no humor retratando as situações muito cômicas, outras nem tanto, do protagonista. Fernando Sabino traz à luz, temas muito atuais ao retratar as questões de exclusão, loucura, preconceito, ditadura, temas presentes em nossa sociedade. Outra indicação para o projeto foi a obra científica: George e Segredo do Universo. A escolha se deu em virtude da necessidade de trazer aos alunos um estilo de literatura que divulga a ciência e suas particularidades, haja vista que nesta obra são apresentados conceitos sobre o Universo apresentados numa leitura interessante e investigativa. Escrito por um dos principais cientistas da atualidade, vencedor do prêmio Nobel Stephen Hawking, e sua filha, a jornalista e escritora Lucy Hawking, o livro une uma narrativa bem construída ao interesse pela ciência.

Para Bueno, pesquisadora no campo da divulgação científica há muitas formas de divulgar a ciência e muitos meios de comunicação como jornais, revistas que já o fazem, porém, acabam por afastar a sociedade deste universo:

> Muitas vezes, porém a ciência é comunicada de modo a causar mais um afastamento do que uma aproximação real com a população, sem que esta possa efetivamente, fazer parte desse mundo, tomando parte em suas decisões, discutindo seus aspectos positivos e negativos, seu fomento, suas aplicações, refletindo sobre sua função na sociedade e sobre seu impacto direto em seu cotidiano. (BUENO, 2012).

Nesse sentido, a literatura de divulgação científica pretende oferecer aos jovens, participantes da pesquisa, apropriação dos conhecimentos científicos presentes na obra, para que possam emitir opiniões acerca do assunto, sob uma visão crítica e científica.

Atividades realizadas

No dia 02/04 realizamos a Primeira Atividade Integradora que contou com a participação de um número expressivo de estudantes. Projetamos o filme, no anfiteatro, baseado no livro O Grande Mentecapto, de Fernando Sabino, e sem seguida os professores de língua portuguesa e história, cada um, sob sua perspectiva, debateu a obra. Este momento foi muito importante, pois as leituras e comentários dos docentes, além de enriquecerem a atividade, trouxeram impressões diferentes acerca da obra aos estudantes. Em virtude do tempo restrito para a realização da atividade, que durou aproximadamente 2 horas e 40 minutos, não foi possível abrir o debate para os estudantes. Para a realização da segunda Atividade Integradora, realizada no dia 16/04/2019, novamente os reunimos os estudantes no Anfiteatro, onde assistiram ao documentário sobre a Descoberta do Universo, intitulado De onde vem o Universo, com o Físico Stephen William Hawking. Em seguida, os professores convidados que ministram a disciplina de física e artes abordaram sobre a obra aos estudantes. Em seguida, o orientador do projeto também teceu alguns comentários sobre a obra, contribuindo com o debate. A participação dos alunos ocorreu no momento da fala da professora de física, que conseguiu atrair a participação dos presentes, principalmente dos estudantes que já tinham lido a obra.

Importante ressaltar que, no período compreendido entre 08 a 17 de abril, aplicamos o primeiro questionário aos discentes, para que pudéssemos conhecer o perfil dos mesmos antes da realização da Atividade de Verificação de Leitura. Os questionários foram aplicados em sala, com a colaboração dos professores que cederam 20 minutos de suas aulas. Houve a necessidade de replicação dos questionários para os discentes ausentes.

Em virtude de a Avaliação de Verificação de Leitura ser realizada em quintetos, os estudantes foram sorteados, utilizando-se o método a seguir: os quintetos constituídos somaram 18 e com os estudantes restantes, formamos 4 quartetos. Após listagem de todos matriculados, de todas as turmas, os nomes foram depositados em três recipientes numerados de 1 a 3 (por serem 3 turmas) para serem sorteados. Essa forma de sorteio permitiu a maior combinação dos participantes e evitou a repetição além de possibilitar uma maior homogeneidade das turmas. Definidos os grupos, divulgamos a listagem no grupo de whatsapp e nos murais afixados na biblioteca e na escola.

Às vésperas da aplicação da Atividade de Verificação de Leitura, convidamos alguns servidores, professores, Técnicos Administrativos e estagiários, que, voluntariamente aceitaram participar no dia, como fiscais de sala. No dia 23/04, após o intervalo do período vespertino, no

horário de uma atividade integradora, foi realizada a Atividade de Verificação de Leitura. Foram reservadas 5 salas de aula, sendo que em cada uma, havia a presença de 2 fiscais, com 4 quintetos ou quartetos. Minutos antes da atividade, repassamos as orientações aos fiscais, que após receberem os documentos se dirigiram até as salas dos discentes. A atividade transcorreu normalmente, no prazo de 110 minutos. A atividade precisou ser aplicada novamente no dia 30/04 na biblioteca para duas discentes do 1º ano, que não compareceram no dia.

Em relação à correção das avaliações, utilizou-se a seguinte regra: após a correção por dois corretores, que leram as duas obras, foi observado se houve divergência entre as notas. Caso afirmativo, verificou-se se a diferença foi igual ou superior a 20%. Como não houve tal diferença, não foi necessário solicitar um terceiro corretor para auxiliar na correção. Assim, calculou-se a média simples e procedeu-se o arredondamento, com apenas uma casa depois da vírgula na nota final. Finalizado esta etapa da correção, as notas foram redigidas por listagem das turmas, e posteriormente enviadas por e-mail aos docentes que divulgaram aos discentes por meio do lançamento nos respectivos diários eletrônicos.

Finalizado as etapas iniciais, procedeu-se para a próxima, que foi a aplicação dos questionários após a Avaliação de Verificação de Leitura. No período compreendido entre os dias 05 a 20 de maio, discentes e docentes puderam avaliar o experimento, inclusive apontando críticas e sugestões para uma próxima edição.

Resultados e Discussão

Além de fomentar a leitura, a pesquisa objetivou também analisar as impressões dos alunos sobre questões de leitura. Para isso, como coleta de dados, utilizamos a técnica de questionários que foram aplicados aos estudantes em dois momentos distintos: um na fase inicial da pesquisa e outro após a finalização da Atividade de Verificação de Leitura, realizada pelos estudantes.

Afim de traçarmos o perfil dos nossos participantes, o primeiro questionário contemplou um breve levantamento sócio econômico (dados pessoais, escolaridade, renda familiar, moradia dentre outras questões familiares) e outras questões relativas às práticas de leitura e concepções acerca deste tema. No segundo momento, os participantes responderam a questões mais pontuais sobre suas impressões sobre o projeto em que participaram. Perguntados se eles costumavam ler no tempo livre: 16,1% responderam não, 20,4% responderam Sim, 63,4% responderam Às vezes. Questionamos o tipo de texto que leem com frequência: 64,5% responderam Mensagens do whatsapp, 34,4% Sites e blogs da Internet, 31,2% Notícias da Internet, 9,7% e-mails, 34,4% Livros, 6,5% Livros Didáticos, 6,5% Artigos Científicos. Perguntamos também, em relação à leitura se os estudantes haviam lido pelo menos 01 livro completo em sua vida: por unanimidade todos os alunos responderam Sim. Em relação ao tempo de leitura: 6,5% disseram que leem menos de 30 minutos por semana, 10,8% 30 minutos por semana, 20,4% 1 hora, 21,5% dedicam 3 horas, 14% 6 horas por semana, e 19,4% afirmaram que não possuem hábito da leitura. Questionados a respeito do gênero de leitura preferido, obtivemos os seguintes resultados: Autoajuda: 11,8%, Aventura: 38,7%, Policial e Suspenses: 23,7%, Política e Economia: 7,5%, Romance e Poesias: 45,2%, Científico: 3,2%, Biografias e Históricos: 4,5%, Contos e Crônicas: 17,2%, Religiosos e

Esotéricos: 2,2%, Histórias em Quadrinhos (HQ): 16,5% e Terror: 7,5%, o que se pode inferir que há uma diversidade de estilos e gostos em relação ao gênero. Em relação à existência de livros em casa, a maioria respondeu que Sim, sendo 88,2% e 11,8% responderam Não. Sobre o quantitativo de livros lidos no último ano, temos os seguintes resultados: 9,7% leram 01 livro, 38,7% leram de 2 a 4 livros, 17,2% leram de 5 a 8 livros, 15,1% leram de 9 a 12 livros, 3,2% leram de 13 a 15 livros, 15,1% leram acima de 15 livros, 1,1% dos estudantes afirmaram ler nenhum livro em todo ano. Questionados se recomendam os livros que leem aos colegas, parentes, amigos: 43% responderam Sim, 8,6% responderam Não, 45,2% Responderam Às vezes, 3,2% Responderam Não leio livros.

Pesquisas apontam que os grandes influenciadores da leitura, sobretudo na infância e adolescentes são os professores e pais. Questionamos nossos alunos sobre quem foi a pessoa que despertou o interesse pela leitura: 35,5% responderam Pais; 41,9% Responderam Professores; 26,9% Internet, 29% Amigos, 12,9% Filmes, seguido de irmãos: 9,7%, Colegas: 6,5%, TV: 4,3%, Documentários: 2,2%, e Vontade Própria: 1,1%.

A escola juntamente com a biblioteca, deve sempre procurar incentivar a leitura em seus alunos. Nesse sentido, perguntamos se na Escola onde os estudantes estudaram nos anos anteriores havia alguma atividade de incentivo à leitura: 86% responderam Sim, 9,7% responderam Não, 4,3% Responderam Não se/Não me lembro.

O suporte de leitura e seus modos bem como o ambiente utilizado para leitura evoluíram com a humanidade inclusive em seu aspecto tecnológico. Chartier (1999) disserta que nas sociedades literárias, havia várias formas e lugares para se ler; carruagens, cafés, salões, eram lugares para se ler, preferencialmente em voz alta, o que atualmente, contrapõe-se para um tipo de leitura mais isolada e silenciosa. Afim de identificarmos como leem e o que utilizam para leitura no caso dos nossos estudantes, 23,7 leem somente livros físicos (livros impressos), 3,2% leem somente em tablets, celulares, notebook e afins, 73,1% Leem livros físicos (livros impressos), tabletes, celulares, notebook e afins. E ainda sobre o ambiente preferido para realização das leituras, obtivemos as seguintes respostas: 8,6% Biblioteca; 1,1% Escola; 3,2% Praça; 81,7% Quarto; 10,8% Salas de um modo geral; 14% Varanda. Sobre este ponto, os alunos ainda sugeriram a leitura em Lugares calmos 1,1% e Banheiro: 1,1%.

Questionamos os alunos se eles frequentam ou tem o hábito de frequentar a biblioteca da escola e com qual periodicidade: 31,2% responderam Geralmente, 40,% Às vezes, 23,7% Raramente, 4,3% Nunca. Sobre a questão da periodicidade com que frequentam, eles responderam: 62,4% Uma vez por semana, 25,8% Uma vez por mês, 9,7% Uma vez ano, 2,2% Nunca fui a biblioteca da escola. A biblioteca escolar tem um papel primordial na difusão do conhecimento em uma escola. Contudo, poderia ser mais frequentada se houvesse maior estímulo por parte dos profissionais que atuam nela por meio da proposta de atividades com os alunos.

Sobre a importância dada à biblioteca em relação ao desempenho escolar, temos os seguintes resultados: 47,3% Muito Importante, 40,9% Importante, 7,5% Mais ou menos importante, 3,2%, De pouco importância; 1,1% Sem importância. E perguntamos também se os alunos conheciam a Biblioteca Pública da cidade onde vivem: 87,1% responderam Sim, 1,1% Responderam Não, 5,4% Já ouviram falar, mas não sabiam onde fica, 6,5% Já ouviram falar, mas

nunca frequentaram. Precisávamos saber também como os alunos obtinham seus livros para leitura. Vejamos os resultados: 49,5% Por meio de Empréstimos em bibliotecas, 7,5% Emprestado com amigos, 9,7% Apenas internet (e-books), 3,2%, 30,1% Compram ou ganham, Responderam não terem o hábito de leitura de livros. Por último, neste questionário, perguntamos aos alunos como se avaliam enquanto leitores: 10,8% Muito Bom, 39,8% Bom, 34,4% Aceitável, 12,9% Ruim, 2,2% Péssimo.

No segundo momento, após a realização da Atividade de Verificação de Leitura, aplicamos o 2º questionário aos estudantes que participaram da atividade, que inicialmente buscou identificar as impressões destes acerca das leituras das obras. Importante ressaltar que 72% pertenciam ao sexo feminino, e 26,9% masculino. Apenas 1,1% dissertam se classificar em outro sexo.

As perguntas deste questionário foram elaboradas para identificarmos a percepção tanto das leituras, a participação individual no *POLITEC* e suas acepções sobre o projeto que foi desenvolvido. Perguntamos aos alunos, qual a impressão sobre a obra científica George e o Segredo do Universo: 38,7% responderam Muito Boa, 49,5% Boa, 11,8% Aceitável. Nenhum dos entrevistados respondeu Ruim ou Muito Ruim. Sobre a impressão do livro literário O Grande Mentecapto, 16,1% responderam Muito Bom, 41,9% Bom, 33,3% Aceitável, 6,5% Ruim, 2,2% Muito Ruim. Sobre qual obra os alunos mais gostaram de ler 59,1% dos alunos responderam George e o Segredo do Universo, 23,7% O Grande Mentecapto, 15,1% disseram que gostaram de ler os dois livros, e 2,2% Não gostaram de ler nenhum dos dois livros.

Comparando os dois gêneros adotados, percebe-se que a leitura do livro de divulgação científica conseguiu agradar mais os estudantes, em comparação ao livro de literatura. No que se refere à importância dos dois livros para o estudante do Ensino Médio Integrado ao Técnico, 41,9% disseram que George e o segredo do Universo é mais importante, contra 20,4% do Grande Mentecapto, 34,4% Os dois livros, 3,2, Nenhum dos dois livros. Sobre a contribuição da leitura dos livros do projeto na melhoria da capacidade de leitura e interpretação de textos: 25,8% Responderam Sim, 54,8% Um pouco, 19,4% Não percebi nenhuma melhora.

Perguntados se os alunos precisaram de dicionário ou internet para saber o significado de algumas palavras existentes nos livros que eles desconheciam: 53,8% responderam Sim, 46,2% Não. Esta pergunta foi pensada em virtude de o livro literário possuir algumas palavras que poderiam causar certo estranhamento no leitor. Perguntamos se a realização de leitura do *POLITEC* produziu melhorias nos resultados das avaliações escolares: 21,5% responderam Sim, 20,4% Um pouco, 38,7% Não percebi melhora nos resultados, 19,4% Não soube avaliar/ Não soube responder. Em relação aos que responderam Não percebi melhora nos resultados, deduz-se que seja em virtude de os alunos ainda não terem realizado avaliações até o momento em que foram questionados. Mas em um outro momento, poderemos questioná-los acerca destes resultados. As perguntas que se seguiram foram em relação ao envolvimento no projeto, de cunho pessoal: Como você avalia o seu envolvimento no *POLITEC*? 33,3% Muito Bom, 36,6% Bom, 24,7% Aceitável, 4,3% Ruim, 1,1% Muito Ruim**.** Sobre o que os alunos acharam da proposta do *POLITEC* que foi apresentada: 20,4% Muito Bom, 38,7% Bom, 26,9% Aceitável, 12,9% Ruim, 1,1% Muito Ruim. Em relação à postura do leitor após o *POLITEC*, vejamos as respostas: 4,3%

Desenvolvi maior interesse por leituras, 43% Descobri que preciso melhorar e ampliar minhas leituras, 15,1% Percebi que é possível desenvolver o hábito da leitura, 37,6% Continuo com o mesmos interesse por leituras antes do *POLITEC*. Nenhum aluno declarou que não seja possível desenvolver o hábito da leitura. Dessa forma, podemos aferir que mais projetos de fomento à leitura precisam ser desenvolvidos pela biblioteca. Questionados sobre a importância da biblioteca escolar no seu desempenho escolar, 66,7% disseram Muito Importante; 26,9% Importante; 6,5% Mais ou menos importante**.** Se a leitura pode transformar sua maneira de perceber e vivenciar os fatos e acontecimentos pessoais e sociais: 88,2% responderam Sim, 11,8% Um pouco. Se a leitura pode melhorar o rendimento escolar e contribuir para os estudantes alcançarem melhores notas: 90,3% Sim; 9,7% Um pouco. Perguntamos também como eles avaliaram as atividades realizadas pelos professores em suas disciplinas com os livros adotados no *POLITEC*: 14,1% Muito Boas, 43,5% Boas, 19,6% Aceitáveis, 7,6% Ruins, 1,1% Muito Ruins e em relação às Atividades Integradoras realizadas pela equipe do *POLITEC* para discussão, aprofundamento e debate das obras. Em relação à obra de divulgação científica, 72% responderam Suficiente, 6,5% Insuficiente, 21,5% Não souberam opinar; sobre a obra literária, 75,3% responderam Suficiente; 4,3% Insuficiente; 20,4% Não souberam opinar. Perguntamos a opinião dos alunos sobre a avaliação dissertativa final proposta pelo *POLITEC* (Avaliação em quintetos): 34,4% responderam Muito Boa, 44,1% Boa, 16,1% Aceitável, 5,4% Ruim. E por fim, perguntamos o que eles acharam da participação direta da Biblioteca Escolar nas atividades de ensino de fomento à leitura: 55,9% Muito importante, 34,4% Importante, 8,6% Mais ou menos importante, 1,1% De pouca importância. Percebe-se nesse aspecto, que os alunos acreditam que a biblioteca pode participar nos projetos de fomento à leitura, e atribuem grande importância a ela. Ao analisar os comentários registrados pelos estudantes, percebeu-se a importância dado ao projeto desenvolvido, bem como à biblioteca escolar:

Considerações finais

Fomentar a leitura na escola, tem se tornado uma prática cada vez mais necessária, pois a melhoria da educação no Brasil, passa pelo acesso contínuo às informações disponíveis tanto em textos literários quanto científicos e artísticos. Dessa forma o contato diário com uma biblioteca que ofereça suporte informacional, se torna essencial para a formação de estudantes para vida, para o trabalho e continuidade nos estudos.

A avaliar pelos resultados obtidos por meio das respostas dos alunos, considerou-se que o *POLITEC* atingiu os resultados esperados. Contudo, como uma proposta inicial, por vezes, não atingiu uma adesão total no que se refere ao envolvimento de todos os estudantes na leitura das obras. Porém, o objetivo principal proposto pelo Projeto, quanto à fomentar a leitura, foi cumprido.

Ultrapassando seu objetivo principal, o projeto demonstrou que a escola juntamente com os professores, pode fomentar a leitura, mas cabe ao bibliotecário escolar por meio de sua atuação, interagir na estrutura escolar, passando a participar do processo educacional, fazendo-se presente além dos projetos também no planejamento anual, sempre defendendo a importância destas atividades para na vida dos estudantes.

Referências

BUENO, Christiane Cardoso. **Imagens de crianças, ciências e cientistas na divulgação científica para o público infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2012.

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Ed.UNESP, 1998.

FALILA, Zaira. **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro (RJ): Sextante, 2016.

HAWKING, Stephen; HAWKING, Lucy. **George e o Segredo do Universo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Biblioteca Escolar e a Leitura. **Revista ACB**, Florianópolis (SC), v. 8, n. 1, 2003.

MACEDO, Neusa Dias de (Org). **Biblioteca escolar Brasileira em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Senac, 2005.

SABINO, Fernando. **O grande Mentecapto**. Rio de Janeiro: Record, 1979.

TOMÉ, Maria da Conceição; BASTOS, Glória. **Leitura (as) na adolescência e a formação do leitor literário**: missão (quase) impossível? In: ENCONTRO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM LEITURA, v. 9., 2013, Minho. Anais....Minho (Portugal): Universidade do Minho, 2013.

X EPEDUC
ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Internacionalização, Processos Educativos e Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade

UMA ANÁLISE SOBRE AÇÕES DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Juliana Soares de Oliveira[1]
Gyzely Suely Lima[2]
Ricael Spirandeli Rocha[3]

[1]Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro, julipasoares@yahoo.com.br
[2]Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro, gyzely@iftm.edu.br
[3]Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro, ricael@outlook.com

GT: 10 Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Resumo
O objetivo deste trabalho consiste em apresentar um levantamento e análise de aspectos da divulgação científica na área da Educação registrados em Uberlândia e região. Nesse sentido, a proposta de tratar da divulgação científica na área da Educação, este estudo discorre sobre o cenário da educação brasileira e o que se entende por ciência para compreender o campo da divulgação científica e suas dimensões, as quais propiciam a ciência a dialogar com atividades sociais. Fundamentando-se nessas questões que a metodologia desenvolvida nesta pesquisa auxiliou apontar como resultados tabulados o quantitativo de eventos sobre Educação na região de Uberlândia-MG, bem como uma análise sobre como a divulgação científica torna a ciência mais acessível e incentiva a pluralidade dos contextos formativos educacionais como pesquisa e educação.

Palavras-chave – Divulgação Científica; Educação; Compartilhamento; Conhecimento.

AN ANALYSIS ON SCIENTIFIC DISCLOSURE ACTIONS IN THE AREA OF EDUCATION

Abstract
The aim of this paper is to present a survey and analysis of aspects of scientific dissemination in the area of Education found in Uberlândia and region. Moreover, this study proposes to analyse the scientific disclosure in the area of Education, in order to discuss the scenario of Brazilian education and what is meant by science to understand the field of scientific dissemination and its dimensions, which provide affordances to Science promote dialogue with social activities. Based on that, the methodology developed in this research allowed to point out as results a quantitative of events about Education in the region of Uberlândia city, as well as an analysis of how scientific dissemination may turn Science more accessible and encourages the plurality of educational formative contexts such as research and education.

Keywords – Scientific Disclosure; Education; Sharing; Knowledge.

Introdução

Atualmente a sociedade acadêmica é marcada pelo evidente fenômeno do compartilhamento público de conhecimento promovendo a difusão pedagógica representada pela elaboração de trabalhos científicos, tais como: obras bibliográficas, protótipos, artefatos e relatos de experiência. Segundo Estrada (2011), a divulgação científica contribui para o desenvolvimento social, impactando diretamente na aplicação dos saberes, legitimando recursos e aplicando conhecimentos. Nesse contexto, a divulgação científica (DC) na área da Educação tem se consolidado por meio de anais de eventos científicos, periódicos, revistas e livros.

Este artigo propõe-se a fazer um levantamento e analisar aspectos da divulgação científica na área da Educação que compõem as principais microrregiões do triângulo mineiro. No sentido de corroborar para a investigação desta temática, foram realizados amplos levantamentos de estudos acadêmicos, identificando produções realizadas na área de Educação, além de uma reflexiva análise sobre a proporção e tendência da DC. Portanto, a pesquisa realizada configurou-se não apenas na abordagem quantitativa, mas também qualitativa de forma descritiva e exploratória.

Amplamente as DCs na área da educação são centradas tanto para a comunidade interna quanto para a externa. Percebe-se que ações de divulgação popularizam a promoção de chamadas públicas para que haja integração da sociedade, ocorrendo por meio de recursos midiáticos como rádio, jornais de grande circulação, material impresso e eletrônico, site, redes sociais entre outros (CARVALHO; GONZAGA; NORONHA, 2017).

Outro ponto importante é a contextualização do ensino e aprendizagem onde o docente utiliza a DC em duas fases distintas. A primeira é na condição de locutor direto da DC onde esse compreende a potencialidade para o ensino educacional, produzindo em determinado momento uma criação social e humanitária. Por outro lado, em um segundo momento o docente pode produzir um discurso de divulgação científica (DDC) apoiando-se em gêneros discursivos próprios no propósito de atrair um amplo e diversificado público (LIMA, 2016).

Nessa perspectiva, todos os recursos e estratégias são meios de trazer e atrair o público a conhecer as áreas de conhecimento científico de uma forma abrangente. Dessa forma, a promoção da DC populariza mais a ciência criando e integrando uma rede mais dinâmica com a academia,

destacando um complexo processo de construção capaz de colaborar na vida social, cultural e pessoal dos colaboradores (CARVALHO; GONZAGA; NORONHA, 2017).

Ademais, a divulgação científica tende a proporcionar e cumprir uma função democrática para o acesso ao conhecimento científico. Em contribuição, Bueno (2010) aponta que se estabeleça e proporcione mais ações para alavancar a comunidade científica em relação a produção entre comunidade e cientistas precisando assim estar mais interligadas, facilitando a interação de experiências. Assim, a divulgação científica tende a aprofundar conhecimentos e dimensionar a ciência, fundamentando-se no conhecimento científico a fim de ampliar produções e desenvolver a potencialidade colaborativa.

Considerando que ao se falar de divulgação científica na área da Educação é essencial compreender o cenário da educação brasileira e o que se entende por ciência, este artigo apresenta considerações sobre ambos aspectos respectivamente. Na sequência, trata-se do campo da divulgação científica e suas dimensões que propiciam a ciência a dialogar com atividades sociais. Fundamentando-se nessas questões que a metodologia desenvolvida nesta pesquisa auxiliou apontar como resultados tabulados sobre o quantitativo de eventos na área da Educação e uma análise sobre como a DC torna a ciência mais acessível e incentiva a pluralidade dos contextos formativos educacionais como pesquisa e educação.

A educação brasileira

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE a população brasileira chegou a 208.494.900 de habitantes, com data de referência em 1º de julho de 2018. Desse total, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,8%, isto é, 11,3 milhões de pessoas no Brasil não sabem ler e escrever um simples bilhete, ou seja, são analfabetas. Desse total de analfabetos, 13,9% concentram-se na Região Nordeste, enquanto 3,5% estão na Região Sudeste e 3,6% no Sul do país. Na Região Norte essa taxa foi 8,0 % e na Região Centro-Oeste, 5,4%. Dentre esses números, 18,6% , isto é, quase 6 milhões de analfabetos possui 60 anos ou mais. Incluindo, paulatinamente, os grupos etários mais novos, observa-se a queda do analfabetismo para 11,5% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 7,2% entre aquelas com 25 anos ou mais e 6,8% entre a população de 15 anos ou mais.

É importante ressaltar, nesse levantamento, que a taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 7% e para as mulheres, 6,6%. Para as pessoas pretas ou pardas a taxa de analfabetismo chega a 9,1%, sendo esse resultado mais do que o dobro do que foi observada entre as pessoas brancas, 3,9%.

Ainda segundo o PNAD Contínua, 48,1% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente; 27% tinham o ensino médio completo ou equivalente; e 16,5%, o superior completo.

É importante esclarecer que foi estimado um público de pessoas de 25 anos ou mais de idade, pois estas pertencem a um grupo etário que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização.

Vale ressaltar que a Constituição Brasileira de 1988 garante a todos e todas brasileiros (as) o direito à educação básica gratuita e de qualidade, porém, segundo os dados acima informados, esse direito não está acessível a toda população, e por isso a divulgação científica se faz tão necessária, pois ela veio para preencher uma lacuna de informações que uma parcela significativa da sociedade não possui em relação à ciência.

A ciência no Brasil

A pesquisa "Wellcome Global Monitor 2018", feita com 140 mil pessoas de 144 países (incluindo o Brasil) entre setembro de 2017 e junho de 2019 mostra que os resultados benéficos da ciência e o conhecimento científico nem sempre são percebidos ou estão disponíveis para todos, sendo que algumas pessoas não consideram eles mesmos incluídos nos benefícios da ciência.

Entre a população dos países da América do Sul e Central que são mais céticos em relação à ciência, o Brasil ocupa a 9ª posição. Já no ranking dos países que mais confiam na ciência, entre as 144 nações, o Brasil ocupa o 111º lugar. Isso se deu pois, segundo a pesquisa, 35% dos brasileiros desconfiam da ciência e um a cada quatro cidadão acredita que a produção científica não contribui para o Brasil.

Em relação à ciência e religião os números são mais assustadores, 46% dos brasileiros afirmaram que a ciência discorda da sua religião, sendo que destes 46%, 75% afirmaram que quando ciência e religião discordam, eles escolhem a religião. Apenas 13% dos brasileiros entrevistados afirmaram ter muita confiança na produção científica.

Essa pesquisa foi amplamente divulgada na mídia brasileira em um momento em que o governo do nosso país anunciou um contingenciamento de 30% do orçamento para verbas destinadas ao custeio, atingindo tanto valores fundamentais ao funcionamento das instituições como de fomento à graduação, pós-graduação, ensino, pesquisa e extensão, de modernização, capacitação das instituições federais, associando a redução das verbas a "balbúrdia" praticada em universidades, colocando em descrédito as instituições federais, haja vista que as universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil.

A divulgação científica e suas dimensões

Abordagens diferenciadas sobre divulgação científica têm sido realizadas por diversos profissionais, buscando estratégias eficazes e efetivas de aproximação entre cientistas e população. Para que haja maior clareza sobre a DC, cada conceito reflete em uma dimensão diferente, fazendo valer cada conceito a partir de sua aplicabilidade. Com essa premissa, Da Silva conceitua essa área da seguinte forma:

> Divulgação científica é o reflexo de um modo de produção de conhecimento restringido e, consequentemente da constituição de um efeito-leitor específico relacionado à institucionalização, profissionalização e legitimação da ciência moderna, e que opõe produtores e usuários/consumidores e, cria a figura do divulgador, que viria, imaginariamente, restabelecer a cisão, e minimizar a tensão instaurada ao longo da história no tecido social da modernidade (DA SILVA, 2007, p.57-58).

O conceito de divulgação científica possui várias dimensões, no entanto, é evidente a apropriação do conhecimento como uma dimensão bastante relevante. Lopes (2007), contribui afirmando que a divulgação científica é compreendida como uma particularidade da comunicação em vias públicas, dimensionando a ciência a dialogar com atividades sociais.

No entanto, atravessamos uma contemporaneidade em que a DC é observada por outro ângulo, destacando uma nova dimensão a fim de promover reflexões atreladas à realidade do cotidiano, onde a produção científica destaca e perfaz o uso do conhecimento sendo "um objeto de estudo que já está incorporado à pesquisa em ensino da ciência" (LIMA, 2016, p.04).

No que tange a divulgação científica, voltada para a área da educação, aponta-se como grande desafio a expansão de uma "alfabetização científica", a qual promove a compreensão funcional da ciência. Na perspectiva pedagógica, a DC se expande no seguinte conceito ético social:

> Tal prática exige repensar a função social das práticas de divulgação científica levando em consideração a dimensão educativa, para que a ciência em suas formas de apropriação e partilha não sejam apenas práticas neutras, vinculadas apenas aos interesses políticos, econômicos, ou ainda, influenciadas por contextos sociais e culturais distantes da realidade do cidadão comum (CARVALHO; GONZAGA; NORONHA, 2017, p.102).

Diante disso, as multidimensões que a DC possui recorre ao uma reflexão bastante ampliada do conceito, cada dimensão corrobora de forma significativa para expansão científica, fazendo com que possamos compreender a produção científica como um fator extremamente relevante para a sociedades, colaborando ativamente no processo educacional e social.

Metodologia

De acordo com a fundamentação sobre divulgação científica e suas dimensões, a metodologia utilizada neste estudo propiciou evidenciar a DC na dimensão educacional. Destaca-se a divulgação científica na área da educação, compreendendo essa esfera como subconjuntos pedagógicos, multidisciplinar, científicos educacionais, produções de saberes e ciências humanas.

Com intuito de alcançar os objetivos propostos, desenvolveu-se uma metodologia ampla em que a pesquisa fundamentou-se em uma análise quantitativa para fazer o levantamento de eventos científicos divulgados nos últimos dois anos (2017-2018) em anais de eventos, fóruns, colóquios, congressos, seminários, workshops, periódicos entre outros. Todos os eventos foram circundados nas oito microrregiões do triângulo mineiro (Araguari, Araxá, Frutal, Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia). Além dessa análise, contemplou-se uma dimensão dinâmica, por meio de uma observação qualitativa de modo a refletir sobre os aspectos da DC, sua relevância e importância para a comunidade acadêmica interna e externa.

Os eventos de divulgação científica na área da educação encontrados vêm ocorrendo desde 2014, porém existem alguns que estão ativos desde 2000. Os artigos desses eventos foram registrados nos sites institucionais das universidades e sites específicos dos eventos, criando verdadeiros repositórios de produção científica.

Esta pesquisa não se restringiu em analisar apenas eventos científicos, mas também em examinar periódicos eletrônicos, os quais são importantes para a comunidade acadêmica interna e o público externo, pois passam por rigorosos crivos de avaliação em anonimato por pareceristas, assegurando que os trabalhos científicos submetidos à publicação em periódicos e revistas não estão a mercê de sofrer nenhuma diferenciação de examinação nem reconhecimento dos autores, a fim de evidenciar tão somente a qualidade dos estudos.

Ademais, esta pesquisa não se limitou a um eixo temático específico, houve a preocupação em identificar eventos que possuam divulgação científica na área da educação em geral. Almejou-se evidenciar eventos que estivessem atrelados à divulgação científica, a fim de expor a produção da ciência, incluindo também eventos pedagógicos que contemplam modalidades que não possuem uma formalidade de registro de produção científica.

Para tanto, o processo metodológico ocorreu em três etapas: primeiramente, foi feito um levantamento teórico sobre a divulgação científica e suas dimensões. Em seguida, iniciou-se a pesquisa de busca dos eventos que possuíam DC na área da educação. Essa identificação ocorreu por levantamento de dados em sítios eletrônicos, sites dos eventos e periódicos de revista eletrônica.

A partir dos resultados obtidos nessa etapa de identificação das divulgações científicas, iniciou-se o processo organizacional dos dados gerando a relação dos eventos, anos de acontecimentos, expansão para comunidade interna e/ou externa, instituição promotora do evento e cidade em que foram realizados.

Para última etapa, a fim de corroborar com a democratização da ciência, entende-se que a divulgação científica também está presente nas produções acadêmicas e pedagógicas. Segundo Massarani e Moreira (2004), a DC inclui em sua estrutura um coletivo processo de investigação envolvendo universidades, governos e instituições educacionais como forma de exaltar a ciência. Nesse sentido, buscou-se investigar e analisar os periódicos eletrônicos, com base na premissa educacional de que a maioria das instituições de ensino possuem uma revista digital para divulgação científica. Nesse sentido, foram selecionadas detalhadamente produções acadêmicas já divulgadas no período de dois anos, entre 2017 e 2018.

Resultados e discussão

Na primeira fase do levantamento de dados aferiu-se um total de 118 eventos com divulgação científica, publicados em anais de eventos no ano de 2017. Dando destaque para os eventos científicos que englobam palestras, mesas redondas, oficinas e rodas de conversa com intuito de divulgar ciência. A tabela 1 evidencia os tipos e total de eventos de 2017.

Visto que 35,6% são destacados pelos eventos científicos que agregam conhecimento acadêmico, 19% são conferências que tem como objetivo reunir a comunidade interna e externa para destacar as produções científicas, ideias, problemas e inovações da academia. Ainda em destaque 18,6% são evidenciados por colóquios que debatem ciência, produção e saberes da educação, conforme representados no gráfico 1.

No ano seguinte, 2018, foram registrados 68 eventos com divulgação científica publicados em anais de eventos, um pouco mais da metade constatada no ano anterior. A tabela 2 mostra os tipos e total de eventos em 2018. Ainda nesse ano, os eventos científicos também foram destaques, atingindo 40% de divulgação científica, quase a metade do levantamento realizado. Em seguida os encontros e congressos evidenciaram 25% dos resultados, mostrando que iniciativas educacionais e pedagógicas estão sempre ativas a fim de divulgar produções científicas e reunir a diversidade acadêmica e cultural. É importante ressaltar, também, que os seminários estão cada vez mais em alta, no ano coletado representou 19% de divulgação científica sendo esse tipo de evento muito importante para transmitir temas, produções e produtos científicos uma vez que este, engloba a comunidade interna e externa, conforme representado no gráfico 2.

De modo a comparar a maior quantidade de trabalho de um ano para o outro, destacamos que no ano de 2017 foram divulgados mais trabalhos na área da Educação, observando uma quantidade significativa de eventos científicos. Contudo, no ano de 2018 houve maior número de encontros e congressos na região. Essa comparação está sistematizada no gráfico 3.

Por meio dos dados apresentados, percebe-se uma quantidade significativa de divulgações científicas, sendo essa uma tendência cada vez mais forte na academia, todos os eventos estão voltados para área educacional notando uma queda de um ano para outro, pressupondo o baixo investimento que as políticas públicas fazem para eventos tão importantes que semeiam divulgação científica para toda comunidade.

Além disso, é possível observar diferentes tendências em eventos de Educação, para cada momento um tipo de evento foi mais evidente que o outro, sobressaindo apenas os eventos científicos que se destacaram nos últimos dois anos. Outrossim, compreende-se que a produção científica publicada em periódicos, também, preenche o índice da DC, representando a última etapa do levantamento, a qual é tida como bastante criteriosa por passar por rigorosa seleção e submissão. Como resultado, a tabela 3 aponta os dados dessa DC.

Tendo em vista as 22 publicações, pode-se caracterizar uma divulgação científica muito importante, predominando artigos que exploram a temática educacional, sendo todos com registro de Número Internacional Normalizado para Publicações (ISNN), possuindo abordagens de diversos espaços e produções. Ao analisar os dados, notam-se resultados muito relevantes de divulgação científica na área da educação, despertando mais interesse em apresentar produções científicas em eventos que tendem a agregar mais conhecimento educacional.

Destarte, os resultados apresentados evidenciam aspectos muito positivos em DC, independente do tipo de evento científico é importante destacar o fundamental papel do professor como um ator ativo de produção de conhecimento científico no contexto da prática pedagógica. Entende-se que o professor deve envolver-se em discursos de divulgação científica sempre no intuito de compartilhar experiências e produzir conhecimento sobre ensino, ciência e educação. Dessa forma, a divulgação científica é destacada como um amplo agente de compartilhamento do conhecimento e saberes, levando ciência e incentivando a pluralidade dos contextos formativos educacionais como pesquisa e educação.

Conclusão

Dentre as considerações finais deste estudo, destaca-se a contribuição que esse levantamento realizado traz para a área de divulgação científica, possibilitando visualizar quantitativamente as ações de DC em Educação na região de Uberlândia, onde se concentram muitas instituições de ensino públicas e privadas. Por meio da análise dos dados tabulados, percebe-se que esses eventos ainda mantêm recursos acadêmicos tradicionais, os quais tendem a garantir a formalidade e o rigor científico da academia. No entanto, na conclusão desta pesquisa é possível interpretar esse fato como um obstáculo que criar o abismo na comunicação entre universidades e população, uma vez que nem sempre há uma adequação de linguagem para explicação de termos técnicos de nichos específicos de pesquisa para que se democratize o conhecimento.

Portanto, entende-se que a divulgação científica consistentemente existe e resiste nos últimos dois anos, apesar dos inúmeros cortes e discursos de desprestígio social que tanto a Ciência quanto instituições federais têm sido alvos. Percebe-se que as ações governamentais restritivas desencadeou reações múltiplas das instituições de ensino que passaram a reconhecer a relevante necessidade de aproximação entre cientistas e população por meio da divulgação do conhecimento científico. Dessa forma, estudantes, professores e pesquisadores têm promovido apresentações de trabalhos acadêmicos nas ruas, parques e praças no intuito de mostrar aos cidadãos a relevância de produzir ciência dentro das instituições públicas. Assim sendo, percebe-se que a urgência da divulgação científica atingiu um patamar diferente.

Quando se relaciona os dados da pesquisa "Wellcome Global Monitor 2018" com os ataques do governo que coloca a educação pública e a ciência como inimigas da sociedade, observamos a importância da divulgação científica para o país. Pois, como mostram os dados do IBGE e da PNAD Contínua 2018, uma parte significativas da população brasileira não tem acesso aos recursos acadêmicos tradicionais de divulgação científica e, consequentemente, se informa e concebe o mundo e a ciência somente a partir das limitantes fontes de comunicação de massa: programas de televisão e redes sociais.

Referências

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação Científica e Divulgação Científica**: Aproximações e Rupturas Conceituais. Londrina, V. 15, n. esp. 2010.

CARVALHO, Mary; GONZAGA, Amarildo; NORONHA, Evelyn. Divulgação científica: dimensões e tendências, tendências no ensino de ciências e matemática. **Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 4, n. 7, p. 99-114, 2017.

DA SILVA, Henrique César. O que é divulgação científica? **Ciência & Ensino (ISSN 1980-8631)**, v. 1, n. 1, 2007.

ESTRADA, J. C. O. Educación y Divulgación de la Ciencia: tendendo puentes hacia la alfabetización científica. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 8, n .2, 137-148, 2011.

IBGE – AGÊNCIA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **IBGE divulga as Estimativas de População dos municípios para 2018**. Brasília, ago. 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/22374-ibge-divulga-as-estimativas-de-populacao-dos-municipios-para-2018. Acesso em: 26 jul. 2019.

_____. IBGE Educa. **Educação**. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 26 jul. 2019.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 26 jul. 2019.

LIMA, Guilherme da Silva. **O professor e a divulgação científica**: apropriação e uso em situações formais de ensino. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

LOPES, M. Margaret. **Construindo públicos para as ciências**. Rio de Janeiro: MAST, 2007.

MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C. Divulgación de la ciencia: perspectivas históricas y dilemas permanentes. **QUARK**, n. 33, 2004.

WELLCOME GLOBAL MONITOR 2018. **How does the word feel about science and health?** Disponível em: https://wellcome.ac.uk/sites/default/files/wellcome-global-monitor-2018.pdf. Acesso em 26 jul. 2019.

Tabelas e gráficos

Tabela 1 – Eventos com divulgação científica em 2017

Tipo de evento	Ano	%	Quantidade de eventos com DC
Colóquio	2017	18,6	22
Conferência	2017	19	23
Encontros/Congresso	2017	1,7	2
Eventos Científicos	2017	35,6	42
Fórum	2017	2,6	3
Jornada Científica	2017	3,4	4
Mostra Científica	2017	7	8
Seminário	2017	7	8
Simpósio	2017	4,3	5
Workshop	2017	0,8	1
Total		**100**	**118**

Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 1 – Eventos com divulgação científica em 2017

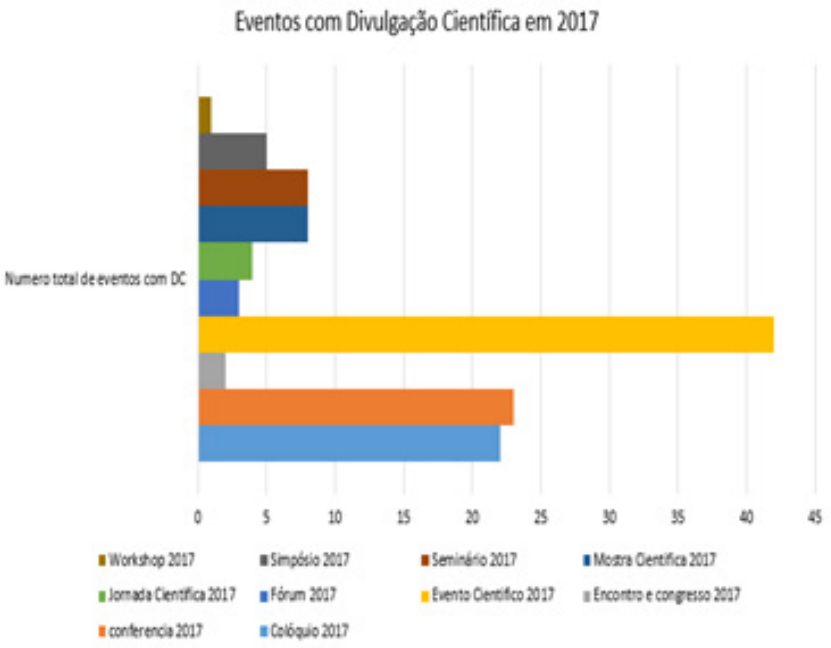


Tabela 2 – Eventos com divulgação científica em 2018

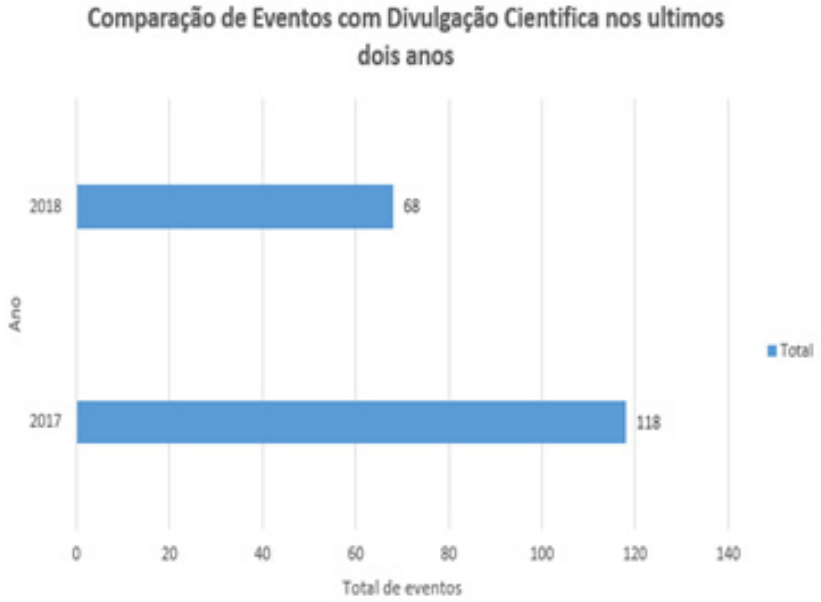
Tipo de evento	Ano	%	Quantidade de eventos com DC
Colóquio	2018	3	2
Conferência	2018	0	0
Encontros/Congresso	2018	25	17
Eventos Científicos	2018	40	27
Fórum	2018	1,4	1
Jornada Científica	2018	1,4	1
Mostra Científica	2018	4,4	3
Seminário	2018	19	13
Simpósio	2018	1,4	1
Workshop	2018	4,4	3
Total		**100**	**68**

Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 2 – Eventos com divulgação científica em 2018

Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 3: Comparação de eventos com divulgação científica nos últimos dois anos



Fonte: Elaborado pelos autores

Tabela 3 – Periódicos publicados nos últimos dois anos

Divulgação Científica	Ano	%	Quantidade de periódicos
Periódicos online	2017	54,6	12
Periódicos online	2018	45,4	10
Total		**100**	**22**

Fonte: Elaborado pelos autores