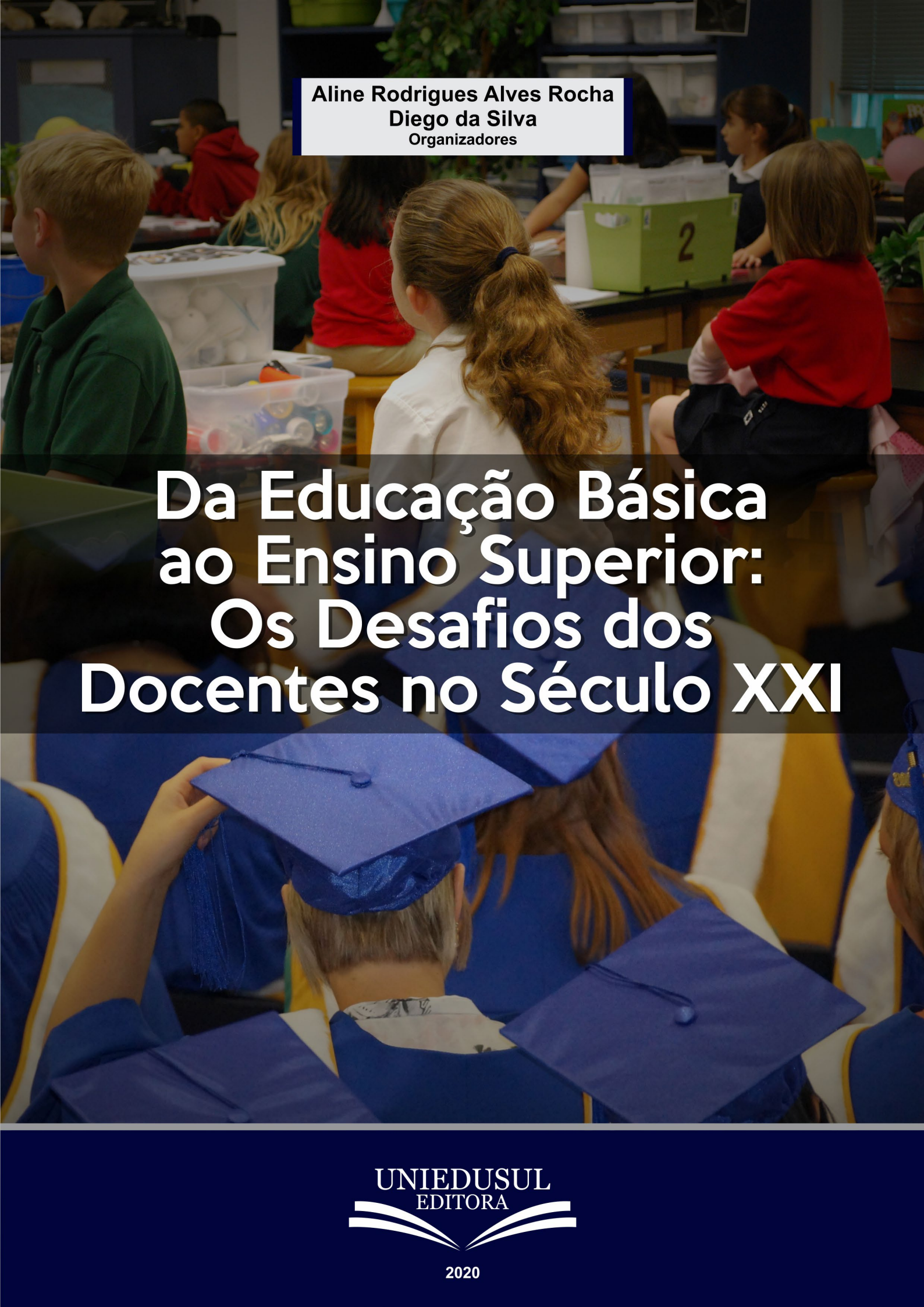




Aline Rodrigues Alves Rocha
Diego da Silva
Organizadores

Da Educação Básica ao Ensino Superior: Os Desafios dos Docentes no Século XXI

UNIEDUSUL
EDITORA

2020

ALINE RODRIGUES ALVES ROCHA
DIEGO DA SILVA
Organizadores

**DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR:
OS DESAFIOS DOS DOCENTES NO SÉCULO XXI**

Maringá – Paraná
2020

2020 Uniedusul Editora

Copyright da Uniedusul Editora
Editor Chefe: Profº Me. Wellington Junior Jorge
Diagramação e Edição de Arte: André Oliveira Vaz
Revisão: O/s autor/es

Conselho Editorial

Adriana Mello
Alexandre António Timbane
Aline Rodrigues Alves Rocha
Angelo Ferreira Monteiro
Carlos Antonio dos Santos
Cecilio Argolo Junior
Cleverson Gonçalves dos Santos
Fábio Oliveira Vaz
Gilmar Belmiro da Silva
Izaque Pereira de Souza
José Antonio
Kelly Jackelini Jorge
Lucas Araujo Chagas
Marcio Antonio Jorge da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

D111 Da educação básica ao ensino superior [recurso eletrônico] : os desafios dos docentes no século XXI / Organizadores Aline Rodrigues Alves Rocha, Diego da Silva, Wellington Junior Jorge. – Maringá, PR: Uniedusul, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-80277-45-2

1. Educação – Brasil. I. Rocha, Aline Rodrigues Alves. II. Silva, Diego da. III. Jorge, Wellington Junior.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.uniedusul.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	8
O TAMBOR DE CRIOLA NA ESCOLA: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E PRÁXIS	
PATRÍCIA DA SILVA COSTA GOMES	
ANDRESSA DIAS REIS	
JOSIKERLLEN CUTRIM SANTOS	
POLIANE DUTRA ALVARES	
LEANDRO SILVA PIMENTEL	
ELAINE DORNELAS DE SOUZA	
ANDRÉA DIAS REIS	
DOI 10.29327/513495-1	
CAPÍTULO 2	19
“POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CIDADANIA”: UM OLHAR SOBRE O BNCC DO ENSINO DE HISTÓRIA	
MARCELO ALVES PEREIRA EUFRÁSIO	
DOI 10.29327/513495-2	
CAPÍTULO 3	31
O PAPEL DOCENTE FRENTE AO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR	
ANDREA NUNES DA SILVA OLIVEIRA	
IVISON CORDEIRO FERREIRA DA SILVA	
VIRGÍNIA RENATA VILAR DA SILVA	
DOI 10.29327/513495-3	
CAPÍTULO 4	40
VIVÊNCIA DA MONITORIA ACADÊMICA EM ANATOMIA HUMANA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO MONITOR DO CURSO DE FISIOTERAPIA	
MURILO GIROTTO FIDELIS	
MARCOS ROBERTO DONIZETI CAMARGO	
EDUARDA GIMENES CORRÊA	
LUCIENE PATRICI PAPA	
DOI 10.29327/513495-4	
CAPÍTULO 5	46
GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOS PROFESSORES NO DIAGNÓSTICO E ENFRENTAMENTO DO BULLYING GENDRADO	
TEREZINHA RICHARTZ	
ZIONEL SANTANA	
DOI 10.29327/513495-5	
CAPÍTULO 6	56
POLÍTICAS, EMPREGO, RENDA, MIGRAÇÃO E EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NO VALE DO JEQUITINHONHA	
JANET CARVALHO DO NASCIMENTO CHAVES NEIVA	
JACY CARVALHO NASCIMENTO	
JOSIANE DO NASCIMENTO	
DOI 10.29327/513495-6	

CAPÍTULO 7	62
INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MARIA APARECIDA FERREIRA DE PAIVA	
ANDRÉIA MARIA DE OLIVEIRA TEIXEIRA	
ELIANA CRISTINA PEDROSO	
ANDRÉA RIZZO DOS SANTOS	
DOI 10.29327/513495-7	
CAPÍTULO 8	69
FORMAÇÃO DOCENTE: UM DESAFIO PARA AS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	
ADELAIDE JOIA	
DOI 10.29327/513495-8	
CAPÍTULO 9	74
COMO PAIS LIDAM FRENTE À NECESSIDADE DE ORIENTAÇÃO SOBRE SEXUALIDADE NAS ESCOLAS	
ALINE PATRÍCIA DE SOUZA	
DÉBORA RAQUEL DA COSTA MILANI	
DOI 10.29327/513495-9	
CAPÍTULO 10	81
A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	
CÁSSIO S. CASTANHEIRA	
DOI 10.29327/513495-10	
CAPÍTULO 11.....	88
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO MODELO EMANCIPATÓRIO NA FACULDADE DE TECNOLOGIA DE INDAIATUBA	
JOSÉ LUIZ MARQUES	
SILMA CARNEIRO POMPEU	
DOI 10.29327/513495-11	
CAPÍTULO 12	107
O ENTENDIMENTO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE O SANEAMENTO BÁSICO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA COMO PROCESSO FORMATIVO	
ANA PAULA BIONDO LHAMAS	
CAROLINA BORGHI MENDES	
JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA	
DOI 10.29327/513495-12	
CAPÍTULO 13	118
A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADES DA EAD NA VOZ DOS ESTUDANTES	
NADIA FLAUSINO VIEIRA BORGES	
KATIA CRISTINA CUSTÓDIO FERREIRA BRITO	
MARCIA FLAUSINO VIEIRA ALVES	
ÂNGELA NOLETO DA SILVA	
DOI 10.29327/513495-13	

CAPÍTULO 14	127
ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS NA MODALIDADE SEMIPRESENCIAL E EDUCAÇÃO HÍBRIDA: ANÁLISE DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INTEGRADA	
RAFAEL ADEMIR OLIVEIRA DE ANDRADE ELISÂNGELA FERREIRA MENEZES MARCELO AUGUSTO M. BARBOSA ALINE RAMALHO DIAS DE SOUZA RODRIGO REIS	
DOI 10.29327/513495-14	
CAPÍTULO 15	137
CONSTRUINDO APRENDIZAGEM MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA, PRAZEROSA E COM AUTONOMIA UTILIZANDO UMA MAQUETE VIRTUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
LUCIANA FERREIRA DOS SANTOS VAZ HUMBERTO DA SILVA PARREIRA HIGOR BATISTA FERNANDES OLIVEIRA MARTA FERNANDES DE OLIVEIRA MÁRCIA MARIA PALHARES	
DOI 10.29327/513495-15	
CAPÍTULO 16	146
GAMES EDUCACIONAIS NA ESCOLA ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS	
ANA PAULA GERALDO KARYN C. CAVALHEIRO	
DOI 10.29327/513495-16	
CAPÍTULO 17	157
FORMAÇÃO CONTINUADA- ESTUDO AVALIATIVO SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EJA - A RESPEITO DO CURSO OFERECIDO PELA FUNDAÇÃO CECIERJ	
DRA. ELIZABETH RAMALHO SOARES BASTOS MS. CARMEN GRANJA DA SILVA RODRIGUES DRA. ANGELA CARRANCHO MS. REGINA C. DA SILVA MS. ANA CLAUDIA F. RAYOL MS. ANA M. FEYDIT BRITO	
DOI 10.29327/513495-17	
CAPÍTULO 18	178
POSSIBILIDADES FORMATIVAS E INVESTIGATIVAS DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
RAIZA FERNANDES BESSA DE OLIVEIRA MAÉVI ANABEL NONO	
DOI 10.29327/513495-18	
CAPÍTULO 19	190
SOBRE SIGMUND FREUD E A EDUCAÇÃO ¹	
LUANA CAROLINE KÜNST POLON PAULO HENRIQUE HEITOR POLON	
DOI 10.29327/513495-19	

CAPÍTULO 20205

O USO DE MÍDIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DA TV PENDRIVE OU TV MULTIMÍDIA
NO ESTADO DO PARANÁ

LEILA PESSÔA DA COSTA

JANIRA SIQUEIRA CAMARGO

LARISSA SIQUEIRA CAMARGO

DOI 10.29327/513495-20

O TAMBOR DE CRIOLA NA ESCOLA: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E PRÁXIS



PATRÍCIA DA SILVA COSTA GOMES

Instituto Educacional SENES – IES, Pinheiro, MA

ANDRESSA DIAS REIS

Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, MA

JOSIKERLLEN CUTRIM SANTOS

Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, MA

POLIANE DUTRA ALVARES

Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, MA

LEANDRO SILVA PIMENTEL

Faculdade Estácio do Amazonas, Amazonas, AM

ELAINE DORNELAS DE SOUZA

Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, SP

ANDRÉA DIAS REIS

Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, SP

RESUMO: O Tambor de Criola evidencia a sua importância como forma de expressão de matriz afro-brasileira que envolve dança circular, canto e percussão de tambores. Este trabalho trata-se uma revisão de literatura e de bases de dados utilizados periódicos e livros, apresenta a origem da dança Tambor de Criola e aborda-se a lei federal que torna obrigatório o ensino de história e cultura Africana e afro-brasileira nas escolas, conquistando um papel significativo na evolução da dança na escola. Apresenta-se uma pesquisa literária sobre o seu processo de inclusão nas instituições de ensino, e os desafios de trabalhá-la com alunos de necessidades educacionais especiais nas aulas de dança, propondo-se maneiras

corretas de sua aplicação. Trabalhando a valorização da dança Tambor de Criola no âmbito escolar, proporcionando o resgate de valores culturais e demonstrando o interesse por todos os alunos independentemente do sexo, além da busca pela formação de qualidade dos docentes, que se faz necessária para o desenvolvimento da dança, apontar os benefícios da inclusão do Tambor de Criola no desenvolvimento sociocultural, físico, emocional e intelectual de todos os discentes. Possui considerações que por meio da dança, sendo uma experiência corporal, possibilitará às discentes novas formas de expressão e comunicação, levando-os à descoberta da sua linguagem corporal, que contribuirá para o processo ensino aprendizagem.

PALAVRA-CHAVE: Educação Física; Movimento; Valorização; Dança.

ABSTRACT: The creole drum reflects its importance as a form of African-Brazilian matrix expression involving circular dancing, singing and percussion drums. This work it is a literature review and periodical databases used and books, presents the origin of the Creole drum dance and deals with the federal law mandating the teaching of history and African culture and African-Brazilian schools, winning a significant role in the evolution of dance in school. A literary research on the process of inclusion in educational institutions is presented, and the challenges of working with it with special educational students' needs in dance classes, proposing ways to correct your application. Working valuing Creole drum dance in schools, providing the rescue of cultural values and demonstrating interest for all students regardless of gender, beyond the quest for quality training of teachers, which is necessary for the

development of dance, point out the benefits of including Creole drum in the socio-cultural development, physical, emotional and intellectual of all students. It has considerations that through dance, one body experience, enable students to new forms of expression and communication, leading them to the discovery of his body language, which will contribute to the learning process.

KEYWORDS: Physical Education; Movement; Appreciation; Dance.

1. JUSTIFICATIVA

A Dança acompanhou a evolução da humanidade desde os tempos primitivos, onde expressa e registra através do tempo seus momentos históricos, como também é considerada a primeira manifestação corporal do emocional humano. Com isso, é de suma importância a dança para o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, possibilitando descobertas e o reconhecimento do seu próprio corpo e cultura. Notadamente, por meio da dança Tambor de Crioula, levar-se-á o aluno a refletir sobre a importância desta dança no contexto escolar.

Observa-se que muitos professores e alunos inibem-se a vivenciar, juntos, a dança na escola, devido à falta de informação e capacitação. Docentes que muitas vezes não estão preparados para ministrar e discentes que não reconhecem a cultura ou até mesmo não têm a oportunidade de vivenciá-la de maneira prazerosa. E por consequência disto, propor que por meio do ensino da dança Tambor de Crioula nas escolas, desenvolver-se aspectos surpreendentes, essenciais para o ensino e aprendizagem, enfatizados na sua origem, identidade, e reconhecendo de sua importância.

A Dança é uma manifestação artística que se perpetua por milênios adequando-se às mudanças sociais e sendo praticada por diferentes povos. É drástico saber que muitas escolas veem a dança somente como um divertimento momentâneo e passageiro, momentos estes que são criados para “relaxar” e “acalmar” os alunos de maneira desorganizada e não planejada.

Com isso, o presente texto busca esclarecer algumas indagações, tais como: Por que a dança não é trabalhada dentro da escola como um conteúdo da educação física? Quais legislações existentes no Brasil assegura a obrigatoriedade do ensino da dança? Quais as implicações nas distinções de gênero as aulas de dança Tambor de Crioula e como superá-las? Como vencer aos desafios da implementação do Tambor de Crioula inclusivo, passando pela necessidade de capacitação profissional de docentes nas escolas?

Observando-se os desafios que ainda precisam ser vencidos no ensino da dança em geral, indaga-se a dificuldade de se inserir e trabalhar a dança Tambor de Crioula no contexto escolar, pois ela reflete a própria identidade do povo brasileiro.

Seria possível trabalhar essa dança na escola sem preparação, considerando-se que se trabalhará discentes que ainda estão em formação sociocultural, física e mental. Nesse sentido, buscar-se-á entender o papel do educador na condução dos discentes a uma vivência que os permita identificar o verdadeiro valor do Tambor de Crioula.

Analisaremos por quais motivos os discentes, em muitos casos, não conseguem expressar o gosto por essa dança, não a reconhecendo e não tendo a possibilidade de socializar-se em ambiente voltado para a sua prática, expressando suas preferências e ideias, e obtendo os benefícios que dela provêm. E por fim, passaremos a investigar a influência do ensino da dança, e em especial, porque a dança Tambor de Crioula merece ser ensinada nas escolas e respeitada.

2. HISTÓRIA E ORIGEM DA DANÇA TAMBOR DE CRIOULA

A origem do Tambor de Crioula merece ser difundida nas escolas e trabalhada no conteúdo dança, objetivando-se o reconhecimento de uma história que é muito esquecida e faz parte da região nordeste, prioritariamente do estado do Maranhão. Segundo Farah, “Sabe-se que, a História da colonização brasileira é marcada, entre outros aspectos, pela exploração escravocrata dos negros trazidos de várias regiões do continente africano” (2005, p. 01). Com isso, os negros foram forçados pela classe branca a deixar seu continente e vir ao Brasil, abandonando a sua cultura e sua terra. Farah, (2005, p. 01) relata que o negro não participava muito dos costumes de sua cultura, pois vivia sob uma forte opressão da classe nobre do período. No dizer de Farah, “Nota-se que, apesar de os negros escravos não poderem realizar seus rituais de origem, eles conseguiram encontrar uma brecha que possibilitou, ao menos, a não proibição dos cultos por completo”. (2005, p. 02).

Dessa forma, o Tambor de Crioula saiu dos quintais dos senhores brancos, senzalas e quilombos, invadindo gerações e evoluções, ganhando reconhecimento. Segundo Oliveira, “Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro desde 2007, o Tambor de Crioula é uma forma de expressão de matriz afro-brasileira que envolve dança circular, canto e percussão de tambores” (2011, p.01). O desenvolver da dança Tambor de Crioula na escola, precisa acontecer partindo-se de sua origem, para que os alunos façam um reconhecimento do mesmo, levando à reflexão de sua história e de como se encontra hoje. De acordo com Farah “O Tambor de Crioula é uma festa que visa à diversão dos participantes por meio da dança, da percussão e do canto, sendo uma criação efetivada pelos descendentes dos negros escravos no Maranhão” (2005,p. 03).

De acordo com Oliveira, “Seu local de origem e ocorrência é o estado do Maranhão, região Nordeste do Brasil, existindo grupos em municípios do litoral e do interior” (2005, p. 01), mas será que os alunos maranhenses ou nordestinos conhecerão a sua origem através da escola? Os alunos nordestinos precisam reconhecer a dança Tambor de Crioula no espaço escolar para entender como surgiu uma dança que faz parte da cultura de seu lugar, que perdura até hoje.

Sobre os aspectos do Tambor de Crioula, as coreiras, nome denominado as dançantes do Tambor de Crioula, geralmente se vestem de saias compridas florais, blusas cheias de folhas e rendas, utilizam um pano amarrado na cabeça, e as brincantes no momento da dança costumam utilizar a punção. Segundo Farah (2005, p.04), as principais características no momento da punção, é a ação que acontece entre duas mulheres, onde ao dançar batem o umbigo uma com a outra, marcando o momento mais sensual da dança. Esse movimento que às duas coreiras realizam, significa uma saudação ou convite para entrar para o centro da roda, na qual uma toca o ventre da outra. Outra

característica é a dança ser realizada descalço, entretanto ainda existem poucos grupos que continuam com essa característica básica.

As mulheres dançam com muita alegria, sempre com um olhar contagiante e com movimentos sensuais. Suas saias rodadas de chitas enfeitam a dança a cada movimento desenvolvido, demonstrando todo o amor pelo Tambor de Crioula. Ainda sobre alguns pontos característicos do Tambor, Oliveira afirma que “Não existe uma época fixa para os festejos do Tambor de Crioula, mas se pode observar maior ocorrência no período do carnaval e durante as manifestações de Bumba-Boi, que é realizado no final do mês de agosto” (2011, p. 01).

A participação dos homens no Tambor de Crioula é essencial, pois são eles que tocam os tambores e as toadas (canto). O canto sempre expressa em sua letra, sátiras sobre a vida humilde dos negros, recordações amorosas, seus costumes e crenças, demonstrando suas lutas e defesas. E de acordo com Farah, “A parte melódica do Tambor de Crioula é proporcionada pelos cânticos das toadas e dos improvisos”. Com isso, segundo Farah afirma que “O conjunto de instrumentos que acompanha o Tambor de Crioula é denominado pelos seus integrantes de parelha. Os três tambores recebem, normalmente, as denominações de tambor grande, meia e crivador” (2005, p. 05). Ao iniciar o cântico, o cantador puxa a toada de levantamento e boa parte dos brincantes repete o coro, que é formado um refrão, improvisando e criando a toada.

Dessa maneira, Farah (2005, p.06) descreve que os tambores são colocados pelos coreiros ao redor da fogueira para afinar o instrumento e ficam percutindo-os até chegar em uma afinação que agrada o grupo de coreiros. E sobre como acontece a festa, Oliveira (2011, p. 01) afirma que, “antigamente, festejavam o Tambor de Crioula de forma espontânea, no qual brincantes dançavam de maneira desorganizada, então a partir de 1960 é que os grupos começaram a se organizar”. Com isso, atualmente, faz-se necessário que os grupos de Tambor de Crioula tenham um registro jurídico e uma sede, a qual comumente localiza-se na casa do “dono” do tambor.

De acordo com Petean (2012, p 07), “(...) manifestações culturais afro-brasileiras, criadas e recriadas pelas populações escravizadas, sempre sofreram e, ainda sofrem com o preconceito de vozes que não param de gritar sua intolerância, buscando sempre, censurar a dor e o resgate de parte de nossa História”. Diante desse preconceito doloroso ressalta-se que a dança é uma expressão corporal e através dela é possível passar sentimentos, desejos e anseios. Dessa forma, a dança Tambor de Crioula ainda está em processo de desenvolvimento e muitos acreditam que ela será ensinada na escola, porém quem poderá desenvolvê-la? Ou como será desenvolvida? O Tambor de Crioula ainda terá que percorrer muitos caminhos desconhecidos, na área educacional.

3. LEI FEDERAL 10.639/03

A lei Federal nº 10.639/03, aprovada em março de 2003, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil, torna obrigatório o ensino da história e cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as escolas públicas e particulares, de Ensino Fundamental e Médio. Segundo Petean (2010), o sistema educacional tem o dever de desenvolver meios para o resgate da valorização

cultural afro brasileira. A lei 10.639/03 de certa forma também permite um ensino propício ao resgate da cultura africana e afro-brasileira, incluindo as comunidades quilombolas, suas religiões, possibilitando assim, o desenvolvimento de atividades que promovam a reflexão sobre esse tema. Segundo Petean (2012, p. 07), válida a importância de debates e discussões sobre ausência desse tema nas escolas, buscando sempre integrar o debate sobre preconceito, racismo e a formação da identidade nacional. Com isso, em 2003 foi criada uma Lei Federal que altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”.

Os professores da disciplina Educação Física podem fazer toda a diferença desenvolvendo e ministrando os seus trabalhos de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), levando aos discentes a um reconhecimento da cultura africana e adquirindo um amplo conhecimento dessa cultura através do Tambor de Crioula. Um dos alvos no ensino fundamental consiste em conhecer e valorizar a cultura, buscando sempre afastar o ensino da diferenciação por cor, raça, gênero, religião e outros aspectos que individualizam o homem (LDB, 2013).

Nos termos da Lei (Lei 9.394/96), os alunos são livres para ter suas convicções e opiniões a respeito de tudo, não devendo ser obrigados a participar direta ou indiretamente das atividades. Desse modo, como desenvolver o Tambor de Crioula de forma prazerosa e lúdica de modo a incentivar a participação dos discentes? O primeiro passo é respeitar as individualidades de cada discente, uma vez que no Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores” (DIGIÁCOMO, p. 104). Nesse sentido, a escola tem o dever de esclarecer e desmistificar muitos conceitos errôneos a respeito da cultura afro brasileira, sendo que através da dança Tambor de Crioula tem-se a chance de mudar o preconceito e o racismo que culturalmente entraram no contexto escolar.

4. IMPLICAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE DANÇA TAMBOR DE CRIOULA

Considerando no âmbito escolar um ambiente onde meninos e meninas estejam vivenciando a prática da dança, desenvolver a dança do Tambor de Crioula se torna complexo, já que os meninos muitas vezes não demonstram a iniciativa de participar voluntariamente. Stinson (1998) expõe que em sua pesquisa com aula de dança em ambiente escolar, a grande preocupação dos alunos do sexo masculino, com idades em torno de 10 a 15 anos, era de que a dança era considerada “aula de meninas”, e os meninos mais velhos tinham medo de que outras pessoas julgassem que eles eram homossexuais.

Stinson (1998) mostra como os meninos reagem de forma diferente das meninas quando entram em contato uns com os outros, podendo assim perceber o porquê de meninas serem mais receptivas a um convite para dançar do que os meninos, no espaço escolar. Ainda no seu texto, relata que o problema dos meninos com a dança pode estar relacionado a homofobia e a condição de inferioridade da mulher na sociedade. O assunto homofobia geralmente é discutido na escola quando se trabalha a dança, sendo esse medo, uma grande causa de afastar possíveis estudantes do sexo masculino de

dançar (Stinson, 1998). Porém, acredita-se que o problema não reside na homossexualidade, mas em como docentes, gestores e pais tratam o assunto, já que muitos se sentem incomodados com a ideia dos seus filhos dançando na escola. Felizmente, muitos professores, esclarecem aos pais que a dança não os fará homossexuais e os docentes de Educação Física tem o papel importante de lecionar a todos os alunos sobre a dança, levando-os a tirarem suas próprias conclusões de que a dança não os fará perder a masculinidade.

É visível a postura negativa com os meninos durante às aulas, evidenciando de modo subliminar de que a dança seria uma experiência mais compatível com o gênero feminino. Em contrapartida, Capri e Finck (2010) considera, que; conhecendo as dificuldades e resistências diante do conteúdo e delineando a maneira de como apresentá-la, os alunos poderão vivenciar de forma sadia, alegre e vibrante os benefícios da dança e conseqüentemente, a melhor aceitação. Torna-se então necessário que o educador faça um diagnóstico sobre a origem, sobre as cantigas usadas no Tambor de Crioula e apresente tal panorama aos discentes, delimitando a participação dos meninos e meninas, com a finalidade de produzir uma aula prazerosa e consistente, onde a prática eliminará limitações ou mal estar.

5. TAMBOR DE CRIOULA INCLUSIVO

A Constituição Federal tem como objetivo garantir um ensino de qualidade para todos os discentes, inclusive, os alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1988). O procedimento exige da escola e dos profissionais de Educação Física, uma organização em suas metodologias, exigindo-se renovação e aperfeiçoamento em todos os níveis. De acordo com Rossi e Rossi (2011), muitas escolas do Ensino Regular não estão preparadas para atender a determinados tipos de público no ensino da dança, mas não só isso, a falta de capacitação profissional na Educação Física também influencia nessa inclusão. Essa falta de infraestrutura e qualificação desperta no educador um novo olhar metodológico e dinâmico que consiga abarcar todos os públicos presente.

Achcar (1998) declara que a da dança é fundamental para o ser humano, não só para o conhecimento artístico, mas para a sua integração corpórea, cognitiva e afetiva, o que promove conhecimento e habilidades ao longo da vida. Percebe-se que através do Tambor de Crioula haverá uma formação de valores e atitudes, possibilitando o desenvolvimento da expressão corporal e os conceitos de disciplina, trabalho em grupo e respeito às diferenças dos alunos. Mas para entender o mundo das discentes especiais e para ajudá-las nessa inclusão, tem que haver a grande preocupação para a capacitação dos professores e envolvidos nessa inclusão. É necessário buscar, entender e aprender a trabalhar com cada necessidade especial que o discente apresenta.

Mas para acontecer essa inclusão, a Escola e Família deverão sempre andar juntos, segundo Rossi e Rossi (2011), os professores alegam que um dos maiores obstáculos para que esse envolvimento aconteça é decorrente dos familiares e dos próprios discentes. Para essa interação acontecer, deverão Família e Escola precisam ter inclusão, sendo a Família o suporte essencial para o desenvolvimento dos discentes. Também há que se destacar que não basta apenas a inclusão, pois há necessidade

de integração desses alunos na escola, bem como falado anteriormente a inclusão no processo educacional.

Segundo Ramos (2010), para ocorrer essa construção positiva dos currículos para esses discentes, a interdisciplinaridade é uma grande alternativa para esse planejamento de ensino. Acredita-se que através da interdisciplinaridade as potencialidades do ensino de dança inclusiva poderão ser maximizadas. Porém Ramos (2010) declara que trabalhar com a interdisciplinaridade nem sempre é fácil, pelo fato de lidar com pessoas diferentes umas das outras e por ser uma área que funciona com a participação de diversos profissionais, mas é nesses momentos de dificuldades que precisa haver a paciência e renúncias dos profissionais, para ao final unir-se e atingir o crescimento do aluno.

Acredita-se que o Tambor de Crioula seja uma dança com potencial para inclusão de todos os estudantes, devido a sua característica e estrutura peculiar e observando-se as possibilidades de cada discente. Crê-se que através do Tambor de Crioula será perceptível o desenvolvimento, autonomia dos alunos, comunicabilidade e a integralidade, o que possibilita aos discentes o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e permitirá que eles adquiram consciência corporal, essencial para seu desenvolvimento. Ramos (2010) esclarece que na dança, trabalham-se diversas estimulações, como a percepção, memória, comunicação, interpretação, raciocínio etc., que são essenciais não só para a dança, mas para outros conteúdos.

É importante ressaltar que cada discente tem as suas limitações, podendo ocorrer nos exercícios, pequenas ou grandes dificuldades motoras ou dificuldade em associar o conteúdo desenvolvido, contudo quaisquer limitações podem ser vencidas, se corretamente trabalhadas. A dança do Tambor de Crioula executada com os discentes de necessidades educacionais e especiais, precisa ser previamente planejada, para que consequentemente os alunos obtenham crescimento e aprendizado, como também superem suas limitações, sendo assim pode evitar que sejam excluídos das aulas, como também o respeito as necessidade e potencialidade.

6. HABILITAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE AULAS DA DANÇA, TAMBOR DE CRIOULA.

Constantemente, percebemos nas escolas a falta de professores capacitados comprometidos com a educação, pois são poucos os que, “vestem a camisa” e buscam a capacitação e investimento, para aperfeiçoamento da dança nas escolas. Nascimento (2011, p. 42) comenta, “Somente o professor P7 ZL, relatou não ensinar a Dança por falta de conhecimento, segundo este professor a graduação não lhe deu todo o suporte para ensinar este conteúdo”. Percebe-se que realmente a mera preparação no curso de graduação, não significa que a pessoa esteja apta para exercer a função enquanto docente. Nascimento (2011, p. 42) afirma que “(...), pois nenhum saber é pronto e acabado, todo docente deve ter em mente que o aprendizado é uma busca contínua, em almejar melhorar a cada dia, a cada conteúdo e a cada aula”.

Consequentemente, destaca-se que é de suma responsabilidade do professor ser criativo, elaborando estratégias para desenvolver e ensinar a dança. Nascimento afirma que “(...) para ensinar

a Dança não é preciso ser um dançarino profissional, pois a Dança se sintetiza em movimento, apresentando interesse em perceber e aprender toda a gama de conhecimentos que este conteúdo oferece” (2011, p. 42). Diante do que foi citado por Ramos, muitos docentes se acomodam e não buscam trabalhar a dança em suas aulas e como também não buscam a capacitação, deixando os discentes, em certos casos, até mesmo sem o conteúdo dança, o que implica consequentemente no processo de ensino enfraquecido.

Outro ponto crítico, é a falta de respeito a liberdade de crença religiosa de cada discente. Neste sentido, é interessante que o corpo docente atue como mediador, procurando contribuir para a formação de uma sociedade com princípios de equidade e liberdade. Dessa forma, cabe ao docente colocar-se como ponte entre o aluno e o conhecimento, a fim de que haja ativação do processo de aprendizagem. O docente precisa ser estratégico na apresentação do conteúdo da dança com o intuito de despertar interesse no aprendizado, memorização da dança Tambor de Crioula e a tradição da prática, conduzindo os estudantes a uma ampla reflexão temática sobre a prática.

A dança na escola precisa progredir muito para se desenvolver de forma saudável e prazerosa, e não ocasionar medo e impedir a exposição do pensar. Por meio da dança Tambor de Crioula podemos conduzir os alunos a terem realmente a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, em consonância com a LDB. CARNEIRO (2011, p. 51). Desse modo, precisam-se de políticas educacionais que possibilitem ao docente um ensino de competência. De acordo com Marque (2007, p.103) “O professor que ensina dança nas escolas públicas, ainda é um solitário buscando caminhos e fazendo o que sabe e o que pode, sem - salvo as exceções pontuais – assessoria, orientação, acompanhamento. Como mudar essa situação?”. Com isso, por não apresentarem uma determinada capacitação, acredita-se que não tem como eles conseguirem enfrentar os desafios existentes e proporcionar uma qualidade no ensino. Marques (2007, p.103) afirma que “Nos últimos anos a vontade dos professores de Educação infantil e do Ensino fundamental de aprender dança cresceu muito, mas as condições das escolas para receber a dança foi pouco alterada”.

Sobre quem deve ministrar aulas de dança no meio educacional, Marques, (2007) estabelece um diálogo questionando: quem deve desenvolver o Tambor de Crioula na escola? O docente de Educação Física ou de Artes? Devem-se ampliar nas escolas essas argumentações. Marques (2007, p.103) também afirma que “(...) o professor que não tem experiência na área da dança poderá levar o aluno a dançar?”. De fato, é desafiador, porém o professor, ele precisa se capacitar, buscando meios para tornar as aulas de dança Tambor de Crioula positivamente inesquecível. O autor continua, “(...) na falta de professores de dança e artistas sem preparo, pedagógico têm sido promovidos para ministrar aulas de danças nas escolas. Pode qualquer artista entrar na escola e ensinar dança?” E por fim, é necessário que o professor se atualizar sempre, tanto na formação inicial, como na continuada, tendo o docente que buscar e criar melhores estratégias de ensino, pois a transmissão aperfeiçoada do conhecimento é essencial para a formação dos discentes.

7. VALORIZAÇÃO DA DANÇA MARANHENSE, TAMBOR DE CRIOLA NO ÂMBITO ESCOLAR.

A valorização da dança maranhense na escola se faz necessária, para que os discentes reconheçam as manifestações e culturas da própria região, num cenário onde observa-se que em muitas escolas a desvalorização da própria cultura, enquanto danças de outras regiões do país é apreciada e contemplada no espaço escolar. Pereira e Foganholi (2006) relata que no Brasil, há uma maior valorização de culturas externas, comparada com a nossa cultura, que sofre desvalorização e até ridicularização, e quando expostas na escola, são vistas de forma folclórica e cheia de elementos caricatos que representam grotescamente. O que se almeja na escola é que seja um espaço onde se trabalhe com o resgate da dança Tambor de Crioula, pois dessa forma provocar-se-á sua necessária valorização, colhendo-se os frutos da aprendizagem que esta dança produz.

Desenvolver o Tambor de Crioula na escola culminará na promoção de uma grande discussão, passível de admiração, estranheza e até certa rejeição. Deve-se deixar que o discente questione a importância do Tambor de Crioula para que haja uma reflexão, que se contrapõe à influência negativa exercida pela mídia quando esta elege determinadas expressões culturais para as divulgações, impondo padrões a serem seguidos, esquecendo-se de tantas outras manifestações artísticas.

Desenvolver a dança Tambor de Crioula na escola é uma medida para se preservar a cultura maranhense e conservar a cultura local, demonstrando-se a estas todo o apreço. De acordo com Marques (2007) uma das formas de preservar e conservar nossa “identidade alegre brasileira” seria através da transmissão dessas danças via escola, já que ela estaria sendo engolida pela globalização, sobretudo pelos meios de comunicação em massa.

É comum observar nas escolas a indiferença com as danças populares, já que discentes dão preferência às danças internacionais, esquecendo de suas manifestações artísticas regionais, pois acredita-se que ele só se sente atraído a valorizar as danças populares brasileiras se às conhecer melhor ou vivenciá-las. Defende-se também que os docentes não apresentem a dança popular brasileira para os discentes só pelo fato de fazer parte da tradição, mas para que os discentes deem a devida importância e para a formação deles. Marques (2006) declara que a dança na escola as vezes é executada apenas como repertório, com combinações de passos e direções, é simplesmente vazia de significados para o aprendizado dos discentes.

Observa-se que a dança Tambor de Crioula, tem movimentos bem expressivos e tradicionais, isso faz com que o discente produza o deslocamento do seu corpo no próprio espaço-temporal, com liberdade para expressar-se. E o que acontece na sua grande maioria segundo Marques (2007) é que as danças populares são ensinadas sem compreensão e sem liberdade de reinvenção, a dança não fará nenhum sentido. Os docentes no espaço escolar, ou por falta de interesse ou por encontrar dificuldades, opta por uma dança já pronta, porque de acordo com Marques (2007) é mais fácil o professor escolher danças globalizadas, do que compreender as danças populares brasileiras.

O reconhecimento de todas as danças, seja ela brasileira ou internacional, precisa ser desenvolvido nas escolas, considerando-se que a cultura local é um espaço que deve ser explorado

e resgatado, para que os discentes a reconheçam, sabendo identificar suas raízes e as vivenciem de forma agradável, redescobrimdo em sua identidade cultural, histórica e étnica. O papel do docente nas aulas de dança Tambor de Crioula é fundamental. Defende-se que esse agente seja responsável por fazer a diferença nas escolas, no sentido de não deixar o Tambor de Crioula “adormecer” na memória cultural de seu povo.

8. PRECAUÇÕES E BENEFÍCIOS DA DANÇA TAMBOR DE CRIOULA

É grande a importância do cuidado com o corpo, como fundamental para a prática da dança, uma vez que esta possui relações diretas com a dor, satisfação e alimentação. O docente deve estar atento que cada indivíduo tem seus limites e deve ser respeitado e mesmo cansado deve aprender com suas dificuldades, descobrindo seus limites e administrá-los. Marques (2007) expõe que o professor não é o único responsável pelo corpo dos alunos, mas suas orientações poderão ajudá-los a dançar sem se machucar, se mutilar, contrariar seus desejos e crenças ou vontades próprias. É preciso que, antes da prática da dança, o docente juntamente com os discentes aqueça e relaxe o corpo, pois Marques (2007) diz que as ocorrências de lesões e problemas de saúde são mais corriqueiras durante as aulas de dança.

Outro ponto importante é a alimentação, pois Reis (2013) lembra que é muito comum os casos de bulimia e anorexia nervosa em praticantes de dança, como o bale, devido às exigências sociais pelo corpo perfeito. Nas aulas de Tambor de Crioula esses temas devem ser esclarecidos, trabalhando-se também a alimentação saudável, estabelecendo horários. Acredita-se que a dança também propicia benefício aos aspectos intelectuais, sociais, emocionais e físicos, pois segundo Santos, Lucarevski e Silva (2005) a dança é uma atividade que prioriza a educação motora consciente, a psicológica, e busca regularizar o melhorar o comportamento da criança. Observa-se que o Tambor de Crioula proporcionará aos discentes uma gama de desenvolvimento que beneficiará para a aprendizagem deles, pois começarão a ter consciência de si, relacionando-se com outras pessoas e desenvolvendo sua confiança e autoestima.

O dançar no Tambor de Crioula também possibilitará aos discentes o desenvolvimento de raciocínios, tornando possível a progressão e o desenvolvimento da atenção, criatividade e memorização, desenvolvendo também funções capazes de proporcionar um entendimento amplo a respeito de si, vivenciando o prazer e alegria por ela proporcionados, permitindo a expressividade de emoções e ideias. Santos, Lucarevski e Silva (2005) afirmam que a dança gera sensações de alegria oriundos da ludicidade de se movimentar livremente.

REFERÊNCIAS

ACHCAR, D. Balé uma arte. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

BRASIL. Diretrizes e bases da educação nacional. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO Seção I DA EDUCAÇÃO, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf>. Acesso em: 20/04/2019.

CAPRI, Fabíola Schiebelbein; FINCK Silvia Christina Madrid. A PRÁTICA DA DANÇA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REPRESENTAÇÕES DO GÊNERO MASCULINO. Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG). Disponível em: <www.revistas.uea.edu.br/old/abore/artigos/artigos_4/162.pdf>. Acesso em: 23/11/15.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo/ Moacir Alves Carneiro. 18 .ed. atualizada e ampliada. – Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

DIGIÁCOMO, Murillo José ECA : Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado / Murillo José Digiácomo, Ideara de Amorim Digiácomo. -- 2. ed. -- São Paulo: FTD, 2011. Disponível em: <www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/.../eca_ anotado_digiacombo_2012.pdf>. Acesso em: 28/12/15.

FARAH, Daniel Julio de Souza. O TAMBOR DE CRIOLA E SUAS CARACTERÍSTICAS. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: <www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/daniel_farah.pdf>. Acesso em: 21/11/2015.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola / Isabel A. Marques - 4.ed.- São Paulo: Cortez,2007. 206 p.

NASCIMENTO, Kariza Rafaela do. A DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Londrina, 2011. Disponível em:<http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/arquivosdownload/tcc2012/Kariza_Nascimento_LEF200_2011.pdf>. Acesso em: 12/12/15.

OLIVEIRA, Wilandia Mendes de. UMA ABORDAGEM SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM. (s/d s.l.). Disponível em: < https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf>. Acesso em: 18/11/15.

PARREIRA, Vivian, FOGANHOLI Cláudia. Danças brasileiras na Educação Física escolar: (re) conhecendo histórias e diferentes linguagens. (s/d. s.l.). Disponível em: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2009/parreira_foganholi.pdf>. Acesso em: 12/12/15.

PETEAN Antonio Carlos Lopes. O RACISMO E A LEI 10.639/03. (s/d.s.l.) Disponível em:<www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/201241791210.pdf>. Acesso em: 15/ 11/ 2015.

RAMOS, Érika da Silva. O ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR. Revista Eletrônica Abore - Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo Manaus - Edição 04 Dez/2010, ISSN 1980-6930. Disponível em: <www.revistas.uea.edu.br/old/abore/artigos/artigos_4/162.pdf>. Acesso em: 22/11/15.

REIS, N. M. et al. Imagem corporal, estado nutricional e sintomas de transtornos alimentares em bailarinos. Rev. Bras. Ativ. Fis. Saúde, v. 6, n. 18, p. 771-781, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.12820/rbafs.v.18n6p77>

ROSSI, Albertina; ROSSI, Teresinha. PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (PNEE)1 NA DANÇA: UM ESTUDO DE CASO. (s/d. s.l.). Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-cc-adm/pdf/n7/PORTADORES-DE-NECESSIDADES-EDUCACIONAIS-ESPECIAIS.pdf>>. Acesso em: 28/11/15.

SANTOS Josiane Tavares dos; LUCAREVSKI, Juliana Araújo; SILVA, Renata Moreira da. DANÇA NA ESCOLA: BENEFÍCIOS E CONTRIBUIÇÕES NA FASE PRE- ESCOLAR, 2005. Disponível em: <www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0046.pdf>. Acesso em: 20/12/15.

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. Pro - Posições – v. 26, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/26-artigos-stinsonsII.pdf>>. Acesso em: 05/11/15.

“POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CIDADANIA”: UM OLHAR SOBRE O BNCC DO ENSINO DE HISTÓRIA



MARCELO ALVES PEREIRA EUFRÁSIO¹
Centro Universitário UNIFACISA

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Educação. Ensino de História. Cidadania.

RESUMO: Este estudo tem como objetivo versar sobre a questão das políticas educacionais referentes ao sistema de avaliação do ensino fundamental e médio, sobretudo para problematizar o ensino de História, enquanto componente curricular fundamental para formação do sujeito histórico. A proposta está alicerçada numa perspectiva teórica da História Cultural das práticas educativas, cuja abordagem se inclina a trazer ao debate as diretrizes da avaliação curricular instituídas após o processo de redemocratização do Brasil, a partir dos seguintes instrumentos, da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o ensino de História e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, problematizando o discurso oficial do Ministério da Educação. O estudo está baseado metodologicamente numa pesquisa de tipo qualitativa, cujas fontes estão alicerçadas na revisão bibliográfica e pesquisa documental, conduzida pelo método de abordagem dedutivo e de procedimento histórico. Tomando como base a educação não meramente a partir da lógica capitalista, profissionalizante ou propedêutica, se espera que o processo de ensino-aprendizagem seja um vetor de emancipação política, social e cultural, sobretudo no tocante a realidade, potencialidades e as subjetividades, sendo possível construir um entendimento acerca da relevância do ensino de História como processo de ensino-aprendizagem fundamental para promoção de uma cidadania educacional.

ABSTRACT: This study aims to address the issue of educational policies regarding the evaluation system of primary and secondary education, especially to problematize the teaching of history, as a fundamental curricular component for the formation of the historical subject. The proposal is based on a theoretical perspective of the Cultural History of educational practices, whose approach is inclined to bring to the debate the curricular evaluation guidelines instituted after the process of re-democratization in Brazil, based on the following instruments, from the National Common Curricular Base - BNCC for the teaching of History and the Law of Directives and Bases of Education - LDB, problematizing the official discourse of the Ministry of Education. The study is methodologically based on qualitative research, whose sources are based on bibliographic review and documentary research, conducted by the deductive approach and historical procedure. Taking education as a basis not merely from the capitalist, professionalizing or propaedeutic logic, the teaching-learning process is expected to be a vector of political, social and cultural emancipation, especially with regard to reality, potentialities and subjectivities, being possible to build an understanding about the relevance of history teaching as a fundamental teaching-learning process to promote educational citizenship.

KEYWORDS: Educational Policies. Education. History teaching. Citizenship.

¹ Doutor em Ciências Sociais (Área de Sociologia), atualmente em fase final do estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em História – PPGH da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, sob a supervisão do Prof. Dr. Iranilson Buriti.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo pretende abordar a questão das políticas educacionais referentes ao sistema de avaliação do ensino básico, sobretudo para problematizar o ensino de História. A questão das políticas educacionais voltadas às diretrizes da avaliação curricular tem suscitado acalorados debates em torno dos instrumentos governamentais de avaliação e as questões referentes às intenções e práticas educativas que aparecem orquestradas pelo projeto governamental nos discursos dos parâmetros curriculares e demais instrumentos avaliativos. Este cenário é marcado por um conjunto de preocupações e desafios, sobretudo quando pensada a realidade da juventude, que compõe uma parte significativa do público alvo das políticas educacionais do Governo Federal.

O objetivo da pesquisa é analisar sob uma perspectiva da história cultural das práticas educativas, as políticas educacionais referentes ao sistema de avaliação do ensino fundamental e médio, sobretudo para problematizar o ensino de História, tendo como público alvo a juventude, que busca no processo de ensino-aprendizagem o reconhecimento das suas subjetividades, espaços e práticas históricas para composição da promoção de uma cidadania educacional.

Como questões norteadoras da pesquisa estão os seguintes: quais entendimentos podem ser levantados numa perspectiva teórico-metodológica da História Cultural, para entendimento das políticas e práticas educativas? Como tem se colocado os parâmetros curriculares, as matrizes de referência curricular do ensino fundamental e médio para as ciências humanas, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, para pensar o ensino fundamental e médio, sobretudo do Ensino de História? Em que termos se coloca a partir de uma leitura histórica e cultural o paradigma educacional construído no cenário brasileiro, sobretudo pensando o Ensino de História, e como se coloca a promoção da cidadania educacional?

Neste contexto, a pesquisa é importante porque tematiza a questão das políticas educacionais e as diretrizes curriculares voltadas às Ciências Humanas, particularmente no campo do Ensino de História numa perspectiva de abordagem em História Cultural das Práticas Educativas. Torna-se imperioso problematizar a questão das políticas educacionais que foram instituídas no cenário brasileiro para pensar o papel do Ensino da História e os desafios para garantir a dignidade, cidadania educacional e a emancipação da juventude como sujeitos históricos. Para tanto, o tema por demais relevante está baseado na revisão teórica da historiografia francesa quanto aos teóricos da História Cultural que podem contribuir a partir dos seus pressupostos teórico-metodológicos para situar os procedimentos metodológicos, categorias teóricas e objetos de investigação que possam estabelecer as impressões, interpretações e análises no campo da História da Educação.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa visa abordar as políticas educacionais no tocante ao sistema de avaliação do ensino fundamental e médio, com base nas normativas para o ensino de História. Estas políticas educacionais estão baseadas em diretrizes da avaliação curricular como instrumentos governamentais de avaliação das práticas educativas baseados nos parâmetros curriculares e demais instrumentos avaliativos.

Como instrumento de pesquisa será utilizado a técnica ou avaliação qualitativa denominada de exploratória, que visa tornar a problemática da pesquisa viável e consistente no sentido de construir uma discussão aprofundada sobre o tema proposto, com base na técnica de pesquisa que melhor se adequa é revisão teórica, valendo-se das pesquisas bibliográfica e documental como fontes de pesquisa para coleta e análise das informações.

Neste caso, a pesquisa bibliográfica será um recurso metodológico importante uma vez que o aporte teórico proposto é baseado na História Cultural que irá oferecer uma construção teórico-conceitual para situar os pressupostos políticos e educacionais voltados ao sistema de avaliação do Ensino de História.

O uso de técnicas de pesquisa permite trabalhar a partir das metodologias qualitativas, visto que o importante é selecionar e aprofundar sistematicamente o tema a ser discutido, tendo como objetivo obter uma avaliação crítica sem perder de vista os pressupostos teórico-metodológicos da historiografia e das ciências sociais, para compreender as ações voltadas para reformulação curricular orquestrada pelo Governo Federal. Além da utilização da técnica supracitada, estará sendo realizada a análise das fontes documentais, sobretudo para superar o caráter disciplinar dos currículos e a posição centralizadora da tomada de decisões por parte do aparelho governamental, muito embora sem muita recepção da parte dos professores que atuam nos ensinos fundamental e médio.

Os métodos de procedimento utilizados serão analítico-descritivos, de caráter histórico, serão utilizados para entender os sentidos e as construções político-governamentais que perpassam a problemática da relação entre diretrizes curriculares, o ensino das humanidades, particularmente focado no Ensino de História.

3. HISTÓRIA CULTURAL, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 Algumas categorias de análises da história cultural, a partir de Norbert Elias, Michel Foucault e Roger Chartier para entendimento das políticas e práticas educativas

Considerando que o debate teórico em torno da dimensão histórica da Educação tem suscitado uma grande diversidade de trabalhos referentes aos temas relacionados ao campo do Ensino de História, particularmente na estreita relação com o campo específico da História Cultural², torna-se imprescindível compreender o processo de constituição dos saberes, das técnicas e estratégias políticas e educacionais, as articulações e as teias sociais referentes às diretrizes educacionais e as representações sociais do grupo social referente ao público juvenil envolvido diretamente na política educacional a partir de um aporte teórico voltado para o debate em História da Educação, particularmente amparado pelas novas discussões, abordagens e fontes da História Cultural.

2 Para o historiador Peter Burke “o termo ‘cultura’ é ainda mais problemático que o termo ‘popular’. [...] O antropólogo Bronislaw Malinowski já havia definido cultura de maneira ampla, em um artigo que marcou sua colaboração [...] abrangendo ‘as heranças, artefatos, bens, processos técnicos, ideias, hábitos e valores’. [...] A preocupação antropológica com o cotidiano e com as sociedades em que há relativamente pouca divisão do trabalho encorajou o emprego do termo ‘cultura’ em um sentido amplo (BURKE, 2005, p. 42-43).

Nesta perspectiva de abordagem proporciona que a partir dos procedimentos metodológicos, categorias de análise, referenciais teóricos e elementos de investigação, além da diversidade de fontes históricas fossem recuperadas pela historiográfica cultural a partir dos anos 1980 e 1990, as pesquisas históricas sob uma perspectiva interdisciplinar (PINSKY, 2006), favorável ao estreitamento teórico-metodológico entre os campos da História Cultural e História da Educação (CATANI; FARIA FILHO, 2002).

Ao tempo que é apresentada uma proposta de pesquisa visando abordar a questão das políticas educacionais referentes ao sistema de avaliação do ensino fundamental e médio, sobretudo para problematizar o Ensino de História, torna-se oportuna a discussão teórica em torno de um aporte baseado nos cientistas sociais consoantes às teses da História Cultural Francesa em Norbert Elias, Michel Foucault e Roger Chartier.

Adverte Thaís Nívia Fonseca (2003) que mesmo diante das possibilidades de inserção das categorias de análise da História Cultural nos temas vinculados à História da Educação, no que se convencionou ter entre os campos de abordagem uma História Cultural das Práticas Educativas, ainda há desafios para serem superados, uma vez que existe em grande medida a superposição de abordagens tradicionais e, muitas vezes, marcadas por uma incorporação superficial dos instrumentos teórico-metodológicos no campo de investigação proposta.

Frente a este desafio, é preciso considerar criteriosamente os pressupostos teóricos da História Cultural como sendo de fundamental importância para investigação dos temas voltados à Educação. Este campo de abordagem possibilita uma maior instrumentalização teórico-metodológica, sobretudo referente aos múltiplos olhares, à constituição dos saberes e práticas educativas que compõem as teias sociais e históricas referentes às tramas, ações governamentais e trajetórias dos personagens envolvidos na pesquisa, isto é, os professores, as juventudes³ entre outros.

Ao propor analisar sob uma perspectiva da História Cultural as práticas educativas, as políticas educacionais referentes ao sistema de avaliação do ensino fundamental e médio, sobretudo para problematizar o Ensino de História, tendo como público alvo a juventude, busca-se também compreender no processo de ensino-aprendizagem o reconhecimento ou não das suas subjetividades, espaços e práticas históricas para composição de uma cidadania educacional efetivamente.

Nestes termos, as teorias de Norbert Elias, Michel Foucault e Roger Chartier são imprescindíveis para sustentar uma investigação teórico-metodológica no campo da História Cultural. A pesquisa também terá como revisão teórica os estudos no campo sociológico de Pierre Bourdieu.

Este último sob o viés sociológico torna-se fundamental para entender as relações históricas e sociais presentes nas tramas presentes na composição da trajetória dos processos que compõem a os

3 Pierre Bourdieu, em artigo intitulado *A “juventude” é apenas uma palavra* (1983), defende que a juventude é uma categoria construída e não dada. A divisão dos indivíduos entre idades é arbitrária; sendo assim, os cortes e divisões em classes de idade ou em gerações convencionalmente construídas na sociedade teriam uma variação interna. Ao tempo que a juventude apresenta elementos comuns, também ela é representada por elementos diferenciados. Assim, a categoria juventude só pode ser compreendida dentro de um critério etário, ou seja, não tem sentido isoladamente, já que seria na contraposição com outros conceitos ou relações que este se definiria. Esta constatação ajudaria a perceber que na sociedade permeada por diferentes influências em termos de comunicação, consumo, valores, relações sociais, a juventude deve ser estudada como uma categoria socialmente construída.

espaços sociais de investigação. Bourdieu (2007) entende que a transformação social se condiciona às lutas simbólicas que ocorrem entre agentes sociais nos diversos campos do espaço social, inclusive na composição do conhecimento racional. Segundo ele todo conhecimento é fruto da historicidade e que não é saudável à razão fechar-se num determinismo objetivista, neste caso, frente às exigências oficiais do aparelho governamental, as estratégias e promoção no capital cultural, que remete também a ideia de escolarização são elementos que estão intimamente ligados à composição do capital social.

Nobert Elias, teórico alemão das ciências sociais, também ofereceu uma rica abordagem no campo dos estudos culturais voltados à elucidação de processos sociais, e aos processos de interação humana no âmbito da sociedade. Oferece em sua abordagem teórica um conjunto de categorias de análise pertinentes para entender os processos que envolvem as discussões em torno da História e das práticas educacionais, elas estão numa perspectiva crítica sobre os “instrumentos conceituais importantes para a história e mais especificamente para a problematização da educação escolar como prática política” (VEIGA, 2003, p. 31).

Dentro das categorias de análise elisiana encontram-se, os conceitos de configuração, rede de interdependência e de processo civilizatório, adequados aos estudos e tensões referentes aos processos educacionais. Estes elementos teóricos de Elias permitem também compreender comparativamente os processos sociais como redes de interdependência⁴ ente os indivíduos e as dimensões sociais variáveis, em que os indivíduos se encontram interligados uns com os outros por meio de uma dependência recíproca (ELIAS, 2005).

A partir da teorização em Elias é possível abordar o paralelo entre a monopolização do aparelho governamental e a monopolização dos saberes e práticas escolares com base nos parâmetros curriculares, sobretudo para problematizar os processos de ensino-aprendizagem, partindo da agenda oficial que determina os critérios e as diretrizes do ensino das humanidades, particularmente do Ensino de História.

Quanto à contribuição do aporte teórico em Michel Foucault este oferece uma abordagem a partir da elaboração das teias discursivas, estabelecendo uma crítica aos esquemas tradições de concepção histórica ao utilizar a categoria da genealogia, no tocante às análises sobre as discontinuidades culturais para se entender as rupturas nos processos históricos. Além de oferecer uma construção sistemática da arqueologia do saber na qual “os sistemas de classificação, chamados por ele de *epistemes* ou *regimes de verdade*, como expressões de uma dada cultura e, o mesmo tempo forças que lhe dão formas” (BURKE, 2005, p. 75).

Nesse sentido, a teorização sob a perspectiva foucaultiana fundamenta as investigações em História Cultural uma vez que dentro das práticas discursivas os estudos sobre as questões culturais devem ser estudadas através das tecnologias de poder, bem como das estratégias produzidas também pelo discurso governamental para estabelecer a legitimação. A abordagem referente às análises sobre

4 No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; [...] É assim que efetivamente cresce o indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar (ELIAS, 1994, p.35).

as relações de poder⁵ e os processos educacionais no tocante aos parâmetros curriculares e as redes de estruturação do controle dos saberes são elementos importantes para entendê-los a luz das categorias teóricas em Foucault.

As apropriações teórico-metodológicas de Foucault são fundamentais para as análises sobre a compreensão da escola e sobre o processo histórico de escolarização. Desse modo, este propõe a abordagem a partir da genealogia do poder quanto à constituição dos sujeitos e da trama histórica que compõe a trama das relações de poder.

Conforme Foucault defende em sua proposta metodológica: “Uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objetos etc. sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (FOUCAULT, 1979, p.7).

Quanto aos estudos de Roger Chartier este propõe um referencial teórico imprescindível para construção da Nova História Cultural Francesa, uma vez que sua abordagem teórico-metodológica nasce da formulação conceitual de teóricos como Nöbert Elias, Michel Foucault, Michel de Certeau, Pierre Bourdieu entre outros. Em diálogo com a antropologia cultural, Chartier concebe a cultura a partir das teses de Clifford Geertz, assim aquela representa “um conjunto de significações que se enunciam nos discursos ou nas condutas aparentemente menos culturais” (CHARTIER, 2002, p.59).

No campo teórico de Chartier encontram-se categorias como “representação e apropriação”, já que sua compreensão de cultura não se limita a entendê-la como uma estrutura pré-estabelecida e formadora de uma totalidade social⁶. Neste caso, o conceito de apropriação, diferentemente da abordagem foucaultiana, “a apropriação tem por objetivo uma história social das interpretações remetida para suas determinações fundantes (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1990, p.26).

O conceito de representação também pode ser considerado como elemento de análise no campo das práticas educacionais, uma vez que propõe novos olhares e a inserção de novas fontes de pesquisa no trabalho com os temas envolvendo as práticas educativas, as estratégias de disciplinamento e orientação do processo de ensino-aprendizagem e o Ensino de História.

A questão das políticas educacionais voltadas às diretrizes da avaliação curricular serão pensadas a partir da construção de um debate teórico-metodológico em torno dos instrumentos governamentais de avaliação e as questões referentes às intenções e práticas educativas que aparecem no discurso governamental seja nos parâmetros curriculares e demais instrumentos avaliativos.

5 O poder disciplinar é uma categoria de análise importante para entender as estratégias de relações de força sustentadas pelos tipos de saber numa concepção foucaultiana (FOUCAULT, 1979).

6 Cf. “A história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido [...]. Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação (CHARTIER, 1990, p.27-28).

3.2 A educação voltada às políticas governamentais e o movimento de reformulação curricular orquestrado pela União que redundaram na composição de parâmetros básicos

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por reformas nas bases curriculares no Brasil, influenciadas pela transição da ditadura militar para a redemocratização via reinserção do movimento de abertura política, sobretudo diante do processo de globalização que avança sobremaneira no mundo com suas múltiplas implicações em diferentes setores políticos e sociais.

Antes disso, o projeto político para educação no Brasil teve forte influência do legado deixado pela tradição da década de 1930, que centralizava as decisões sobre a escola sob a gerência governamental, aquele contexto consertador e centralizador da tomada de decisões por parte dos Conselhos Federal e Estadual de Educação em relação às escolas não permitia a participação dos docentes no planejamento e tomada de decisões pedagógicas. Essa postura governamental acentuava a imposição de medidas que muitas vezes estavam distantes da realidade e das reais necessidades da escola e dos seus alunos (FONSECA, 1995).

Após o regime militar, precisamente na década de 1980, foram incorporadas algumas reformas curriculares, o Governo Federal e dos Estados discutiam sobre as propostas de conteúdos e currículos mínimos para as escolas, a partir do que preceituava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 - LDB (Lei nº 5.692, de 11/08/71). Estas normativas oficiais do Ministério da Educação propunham superar as medidas centralizadoras e disciplinares adotadas anteriormente, com o objetivo de proporcionar a interação entre Governo Federal, escolas e docentes, muito embora existam críticas e resistência em relação às reformas curriculares.

Em decorrência do movimento de contestação promovido por professores contra o projeto de reforma educacional, foi possível estabelecer o diálogo entre o governo, mediante as secretarias de educação, e dos representantes da classe docente. Esta mudança foi significativa, uma vez que o papel do professor passou a ser valorizado como co-autor na construção das decisões e do planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

Na década de 1990, as ações voltadas para reformulação curricular tomaram um novo rumo, passando o Governo Federal a assumir a responsabilidade de avaliar os currículos escolares e propor novos parâmetros básicos. Sendo assim, apesar das críticas das associações e sindicatos ligados aos professores, foram instituídos os seguintes instrumentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, as matrizes de referência curricular do ensino fundamental e médio para as ciências humanas, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Nesta esteira, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs lançados em 1999 tiveram como proposta reorganizar a base curricular, sobretudo para superar o caráter disciplinar dos currículos e a posição centralizadora da tomada de decisões, muito embora sem muita recepção da parte dos professores que atuam nos ensinos fundamental e médio.

Entre os anos de 1998 e 1999, a Câmara de Educação Básica – CEB instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Docentes, em nível médio, na modalidade Normal. Essas medidas governamentais estão direcionadas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação (1996) para formular um conjunto de diretrizes que disciplinam desde o Ensino Básico até o Ensino Superior em parceria com os Estados e municípios. Estas diretrizes curriculares propõem a definição de competências e habilidades para serem desenvolvidas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem (MAGALHÃES, 2007).

As normas educacionais estabelecem que as diretrizes curriculares construam o aprendizado relativo às áreas específicas do conhecimento a partir de competências e habilidades previamente estabelecidas, sem que se abram os espaços que permitam ao aluno aprender e conhecer a partir das subjetividades, dos múltiplos espaços de construção de saberes e de experiências, principalmente no campo do Ensino de História.

Frente aos desafios que se impõe diante da realidade das políticas de escolarização, sobretudo que estabelecem as diretrizes curriculares, é preciso problematizar as questões referentes às juventudes uma vez que são estes o público alvo do modelo educacional implementado nas últimas décadas.

No Brasil, o tema da juventude tem sido apresentado frequentemente como questão fundamental, principalmente influenciado por uma nova problemática social advinda com as mudanças no cenário do mundo do trabalho, na vida política e na questão cultural. Essas mudanças fizeram com que, por sua condição histórica de vulnerabilidade social diante das dificuldades encontradas por um grande contingente de jovens, que se encontram imerso nos problemas associados à geração de renda, acesso à escola e às diferentes formas de proteção social, a juventude passasse a ser abordada como um importante tema para as políticas públicas no mundo e no Brasil, sobretudo referidas ao âmbito escolar.

As estratégias políticas de educação ganharam maior contorno em meados dos anos 1990, quando foram instituídas as políticas e programas em diferentes áreas (educação, trabalho, saúde, lazer etc.), nos níveis federal, estadual e municipal, direcionados para este segmento da sociedade. Foi, no entanto, nos anos de 1980, que tais políticas entraram mais efetivamente em cena junto com o processo de redemocratização e as lutas históricas por garantias de direitos de cidadania, aspecto que foi bastante interessante para o incremento da pauta sobre as políticas de educação nas décadas seguintes. Até o final da década de 1980, o Brasil não teve significativas medidas político-governamentais de promoção da cidadania juvenil em matéria de educação, porque até então as políticas direcionadas para os jovens não tinham caráter emancipatório e nem estavam voltadas para a promoção da cidadania.

3.3 Base Nacional Comum Curricular - BNCC e reorientação do ensino de História

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a educação infantil e o ensino fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Quanto às normativas do ensino médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2018. Constitui-se como documento relevante para nortear os processos de aprendizagem, os quais envolvem os profissionais da educação, os alunos e a sociedade em geral.

Como principal do BNCC, este define os direitos de aprendizagens de todo aluno e aluna do Brasil. Trata-se de um processo no bojo das políticas educacionais que enfatiza o ensino e aprendizagem, orientando os conhecimentos e as habilidades essenciais para as diferentes gerações, na fase escolar.

Um dos principais objetivos da Base Nacional Comum Curricular é promover mais igualdade e equidade nos processos educacionais de escolas brasileiras, seja públicas ou privadas. Na seara da educação básica significa que as aprendizagens essenciais devem ser plenamente desenvolvidas a partir de competências e habilidades, que devem ser definidas a partir do planejamento escolar, quando da elaboração de um currículo sintonizado com a BNCC, considerando as aprendizagens apontadas como essenciais ao contexto vivido e as realidades escolares.

Este processo de planejamento da política educacional também deverá perpassar além do currículo escolar de forma colaborativa, a adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP), com sua respectiva metodologia pedagógica da instituição de ensino, às diretrizes da BNCC e do novo currículo⁷.

Para o BNCC do ensino de História há uma ênfase na construção do conhecimento tendo como tônica “o passado deve dialogar com o presente”. Esse é um dos principais aspectos que a Base Nacional oferece para o ensino de História. Afirma o documento que é preciso “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive” (BRASIL, 2002). Neste caso, os alunos devem estar inseridos no processo de ensino-aprendizagem não apenas para aprender sobre os fatos de maneira distante ou fora do contexto de outros eventos do passado, mas, principalmente, imersos nos processos do presente.

A publicação organizada pela Nova Escola referente ao BNCC na prática do ensino de História, afirma que

Através de processos, como os cinco propostos pela Base (identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise), os alunos devem ser estimulados a fazer uma leitura crítica dos fatos históricos. Para que isso aconteça, é essencial que todos se sintam motivados a partir dos conhecimentos que adquirem nas aulas a formularem perguntas sobre o passado e sobre o presente. Os alunos devem ser incentivados a apresentar suas hipóteses e interpretações acerca dos fatos para questionarem e confrontarem o conhecimento preestabelecido (NOVA ESCOLA, 2018, p. 4).

Nestes aspectos destacados, estão em voga os desafios que o ensino de História assume, sobretudo no tocante às habilidades e competências, sejam a criatividade, pensamento crítico, colaboração, comunicação e resiliência.

Esses parâmetros sobre as ações educacionais, sobre as formas e relações de produção do ensino-aprendizagem, estão no campo das tramas políticas e das teias sociais que compõe as políticas educacionais e serão são variáveis observadas no estudo que permite avaliar o impacto da intervenção das práticas governamentais. Neste caso, os parâmetros curriculares e as políticas educacionais, particularmente que fazem parte do sistema de avaliação do ensino fundamental e médio, voltadas ao

⁷ Conforme reza o BNCC, o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar deve contemplar no seu novo currículo escolar.

Ensino de História estão marcados por elementos significativos, embora ainda apresentem algumas lacunas, em grande medida pela carência metodológica e teórica quanto à aplicação de algumas categorias e conteúdos da historiografia.

Conforme acentuam em análise e pareceres sobre o BNCC de História, as historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos (2008), os quais parafraseando apontamos: dificuldade de lidar com a hegemonia europeia na história do Brasil, no que se referem ao ensino médio, problemas na espacialização proposta para os três anos do ensino médio apresenta-se com má apresentação do ponto de vista das diferentes temporalidades a serem trabalhadas em cada série. Há a incorporação da noção de história Atlântica, articulando América, Europa e África, a partir da expansão marítima e comercial europeia, que pode ser uma chave de leitura eficaz na abordar do contexto da hegemonia europeia, sobretudo a partir da periferia. Quando as iniciativas metodológicas é investimento louvável o recurso à interdisciplinaridade com a filosofia e a sociologia. E quanto à temporalidade, na relação Brasil/África pode vir a ser uma boa chave para pensar, em perspectiva não eurocêntrica, a antiguidade e o medievo, bem como o mundo Atlântico na idade moderna. Também ressoa positivamente a contextualização do Brasil e das Américas recolocam a questão da história indígena pré-colombiana, juntamente com o foco na formação do mundo Atlântico. Ressalta Mattos (2015) ainda que, no terceiro ano, as relações do Brasil com Europa e Ásia podem permitir aprofundar tanto os legados filosóficos, religiosos, éticos e estéticos dessas duas regiões, como temas da história contemporânea dos séculos XX e XXI. Porém, caberia maior ênfase nas abordagens, sobretudo quanto ao tema da cidadania interconectada ao processo histórico.

A partir destes instrumentos de coleta e análise das fontes históricas sejam apreciadas as informações necessárias para compreensão das normas educacionais que estabelecem as diretrizes curriculares relativos às áreas específicas do conhecimento, bem como as competências e habilidades estabelecidas pelo discurso oficial e os desafios para as reflexões em torno das subjetividades, dos espaços de construção de saberes e das experiências no campo do Ensino de História.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o tipo de paradigma que compõe o projeto pedagógico da política educacional oficial, sobretudo, de como estes se colocam diante da realidade brasileira, para pensar sobre os anseios por uma cidadania educacional tem sido uma inquietação que permeia o mundo acadêmico e os profissionais da educação no Brasil.

É possível argumentar que a política educacional orquestrada pelo governo central, materializado pelas normativas na BNCC, elas de fato visam exigir das instituições de ensino uma adaptação aos novos parâmetros educacionais, o que está diretamente relacionado às adaptações que devem levar em consideração às particularidades, características culturais e sociais de cada região, bem como os desafios que perpassam as diferentes realidades escolares do país. Por outro lado, também oferecem oportunidades de inserção de conteúdos diferenciados e de tecnologias de aprendizagem em sala de aula. Estes recursos somados às estratégias de implicação de conteúdos que promovam a senso crítico e integração social também pode estimular o desenvolvimento do aluno para além do aprendizado cognitivo.

No entanto, se espera que os processos de ensino-aprendizados produzam uma expectativa sobre os desafios que envolvem a escola e a sociedade para tratar a educação formal como maior qualidade e valorização, sobretudo quando focado no ensino de História que representa uma das bases de formação humanista fundamentais para composição do caráter do sujeito, bem como de sua consciência crítica.

Tomando como base a educação marcadamente acentuada a partir da lógica capitalista, no entanto, se espera que o processo de ensino-aprendizagem seja um vetor de emancipação política, social e cultural, sobretudo no tocante a realidade, potencialidades e as subjetividades dos estudantes no Brasil, sendo possível construir um entendimento acerca da relevância da História como processo de ensino-aprendizagem fundamental para promoção de uma cidadania educacional, sobretudo diante dos novos desafios que demarcam a conjuntura política atual.

Neste contexto, ressalta-se sua importância uma vez que tematiza a questão das políticas educacionais e as diretrizes curriculares voltadas às Ciências Humanas, particularmente no campo do Ensino de História no conjunto das Práticas Educativas. Torna-se imperioso que o papel do Ensino de História é de promover a reflexão sobre os desafios para garantir a dignidade, cidadania educacional e a construção dos sujeitos históricos, em vista de elencar a partir de aspectos teórico-metodológicos destacados no BNCC de História, particularmente elementos como pluralidade, protagonismo, contradições entre outros. Embora, seja sempre válido acentuar a liberdade do professor para construir seu itinerário metodológico.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos históricos** (Rio de Janeiro) [online]. 2008, vol.21, n.41, pp.5-20.
- 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.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra! In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- _____. **O Poder simbólico**. 11^a ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, Parâmetros curriculares nacionais, ensino médio, volume 1 – Bases legais, e volume 4 – Ciências Humanas e suas tecnologias, Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.
- _____. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, MEC/SEMTEC, 2002.
- _____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: ago. 2018.
- _____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: set. 2018.

- _____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UN-DIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.
- _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, *Orientações curriculares do Ensino Médio*, Brasília, Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/01Apresentacao.pdf>>. Acesso em: ago. 2018.
- _____. SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Pró-Jovem. Projeto do Programa Pró-Jovem. Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília, 2005.
- CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria de C. (Orgs.) **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.
- CATANI, Denice Barbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar da produção e a produção de um lugar: história e historiografia da educação brasileira nos anos 80 e 90 – a produção divulgada no GT História da Educação da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**. n.19. Campinas: Autores Associados, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.
- _____. **A História Cultural, entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: UFRS, 2002.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- _____. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MAGALHÃES, Marcelo Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Revista Tempo**. Vol. 11, nº 21 a 05, p. 49-64. 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orga.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- Nova Escola. **BNCC na prática: tudo que você precisa saber sobre História**. São Paulo: Nova Escola/Fundação Lemann, 2018.
- PINSKY, Carla (Orga.) **Fontes Históricas**. 2. Ed., São Paulo: Contexto, 2006.
- VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SPOSITO, M. P; CARRANO, P. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: ANPED. **Revista Brasileira de Educação**. nº 24, São Paulo: ANPED, 2003.
- WERTERS, Ângela. Os jovens de 15 a 19 anos e o dilema trabalho-estudo: algumas questões relevantes para pensar as políticas públicas no Brasil. In.: **Bahia Análise & Dados**. Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2011. p. 7-24.

O PAPEL DOCENTE FRENTE AO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR



ANDREA NUNES DA SILVA OLIVEIRA¹ INTRODUÇÃO

IVISON CORDEIRO FERREIRA DA SILVA²

VIRGÍNIA RENATA VILAR DA SILVA³

Os avanços tecnológicos vão se apresentando mais atuantes a cada dia, a sociedade tecnológica caracteriza-se por uma articulação global do mercado econômico mundial, por mudanças no trabalho na sua organização e na produção de bens de consumo. A relação educação e tecnologia, bastante estreita, fomenta questionamentos acerca da utilização de novos recursos em sala de aula. Em função desse contexto, esse trabalho evidencia a necessidade de exploração das ferramentas e recursos didático-tecnológicos pelos docentes do ensino superior, explorando as faces que compõem este processo no ensino-aprendizagem. A elaboração desse artigo foi subsidiada por pesquisas bibliográficas, buscando compreender e discutir questões relacionadas a evolução tecnológica e a educação, bem como, o intermédio do docente, apontando a relação didática entre tecnologia e a ensino superior.

Palavras-chave: Ensino superior. Recursos Tecnológicos. Docente.

Diante das transformações vivenciadas por toda humanidade no decorrer os séculos a tecnologia é desenvolvida amplamente, por meio de manufatura, métodos e técnicas criadas pelo homem com a perspectiva de facilitar sua própria existência, sua locomoção e sua comunicação, tornando a vida mais simples e prazerosa dentro do contexto atual.

As tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez. Geram produtos diferenciados e sofisticados telefones celulares, fax, softwares, vídeos, computadores, multimídia, internet, televisão interativa, realidade virtual, videogames que nem sempre são acessíveis a todas as pessoas pelos seus altos preços e pela necessidade de conhecimentos específicos para sua utilização. (TV na Escola e os Desafios de Hoje, 2003, p.14-15).

O Estado teve papel fundamental na descentralização dos serviços informacionais, possibilitando que a iniciativa privada expandisse o acesso aos meios tecnológicos, favorecendo

1 Graduada em Pedagogia – Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE. Especialista em Administração e Planejamento Escolar - Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE. Contato: mosyandrea@hotmail.com

2 Mestre em Administração – Centro Universitário UNIFBV Wyden – UNIFBV. Especialista em Planejamento Educacional e Docência do Ensino Superior – Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB. Graduado em Administração - Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE. Contato: ivisoncordeiro@gmail.com

3 Graduada em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Especialista em Planejamento Educacional e Docência do Ensino Superior – Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB. Contato: vrvilar@gmail.com

a relação educação e tecnologia, quebrando as barreiras de acesso e diminuindo as dificuldades apresentadas anteriormente.

A educação, modifica-se diariamente em virtude das descobertas, pesquisas e transformações que ocorrem em função do desenvolvimento da tecnologia e seu avanço vigoroso, o que acarreta um novo papel docente, no atual estágio da sociedade tecnológica. Este profissional, integra-se aos avanços científicos acarretando o compromisso de criar estratégias didáticas focadas na inclusão digital priorizando a formação crítica e autônoma do educando.

Com base no Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394/96, a ensino superior visa o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, proporcionando o entendimento do homem e do meio em que vive. Nesta perspectiva, a tarefa do docente do Ensino superior está elencada na proposta da formação da competência, acompanhamento e desenvolvimento de discentes com base na inovação das tecnologias de informação e comunicação.

A abordagem de Feitosa Neto (2002) reflete sobre o contexto tecnológico didático. O autor afirma que há dúvidas de que o Ensino superior pode e deve beneficiar da tecnologia para o aprimoramento da relação ensino aprendizagem.

Portanto o desafio do educador, pauta-se em diversos fatores relacionados a sociedade, a economia e a inovação. Outro aspecto discutido refere-se ao processo educativo, frente as transformações, tornando-se imprescindível possibilitar aos jovens educandos das instituições do Ensino superior abertura integração ao atual e competitivo mercado de trabalho, suas exigências face da aquisição de práticas para lidar com instrumentos tecnológicos e acompanhar os avanços que compuseram o final do século XX e o início do século XXI, potencializando o acesso as oportunidades de desenvolvimento social e econômico gerados pela grande mudança que emerge à sociedade.

Nesta ótica o objetivo desse artigo é analisar o uso das ferramentas e recursos didático-tecnológicos pelos docentes do Ensino superior, explorando as faces que compõem este processo no ensino-aprendizagem.

Esse trabalho foi subsidiado por estudos bibliográficos e concepções teóricas do uso dos recursos tecnológicos no Brasil.

1 OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO

A própria evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada período. Essa relação apresenta-se até na forma como as diferentes épocas da história da humanidade são reconhecidas pelo avanço tecnológico correspondente.

A evolução tecnológica impõe-se e transforma o comportamento individual e social. A economia, a política, a divisão social do trabalho em diferentes momentos, refletem os usos que os homens fazem das tecnologias que estão na base do sistema produtivo. A sociedade contemporânea

vivencia a fase da “procura pelo conhecimento”, estabelecendo cada vez mais esta busca em virtude dos avanços tecnológicos. A humanidade afeta-se de uma preocupação eminente com a velocidade das mudanças.

As conquistas tecnológicas hoje caminham mais rapidamente do que a imaginação. Quem poderia supor que no início do século XX, as residências, escritórios, bancos e hospitais viessem a estar interligados por redes de informações, pedindo e prestando serviços por meio de mensagens instantâneas? Não havia dimensão de que fábricas inteiras pudessem funcionar sem nenhum trabalho manual, pois até mesmo suas portas se abrem eletronicamente (Faraco 2004, p.36).

Tornando-se obvio que para interagir com a geração nascida nessa nova era se faz necessário dominar os conceitos mais atuais desenvolvidos pelas tecnologias, logo vale salientar que a educação, não se aquieta diante de todo este processo em evolução, está envolvida e totalmente integrada, interagindo substancialmente na evolução ocasionada pela globalização dos recursos midiáticos.

Na concepção de Barato (2002), a tecnologia educacional é um campo de atividade cuja a meta principal é a produção de informação para facilitar a geração de conhecimentos capazes de representar, de modo consistente, determinado referente. Todavia, vale salientar que o conhecimento versa sobre um processo de representação mental do saber, no contexto do autor, é um processo de representação mental.

O processo de mudança desencadeado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) resultante em parte da evolução e ampliação do conhecimento sistematizado vem assinalando através da inclusão dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação - PCNs, a necessidade da educação trabalhar com conteúdos e recursos didáticos que qualifiquem o cidadão para a vida na sociedade moderna sociológica.

Na perspectiva da Lei Nº 9.394/96), o ensino superior pode e deve por meio de um ensino de qualidade construindo a formação de cidadãos que sejam capazes de compreender o mundo em que vivem e participar dele, sobretudo transformá-lo de maneira crítica e autônoma. Na visão de Santos, (2002):

Os processos que facilitam o ensino aprendizagem fornecem e auxiliam a aprendizagem melhorando e inovando no ensino, a utilização dos recursos didáticos da escola na qualidade dos conteúdos e recursos didáticos acatando as exigências atuais. (SANTOS, 2002, p.11).

Neste sentido, em consonância com a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação - PCNs destacam a importância do conhecimento científico e tecnológico nos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior. Assim, a Lei 9394/96 torna-se a via de acesso à formação de cidadãos críticos e capazes de compreender o mundo em que vivem e participar na sua transformação. A LDB e os PCNs apontam para o conhecimento científico e tecnológico com ingredientes principais para a formação.

O Ensino superior, obviamente, não encontra-se obstando as mudanças ocorridas na sociedade, partindo deste princípio, salienta Hoffaman (2002):

“O educador tem nos dias de hoje o desafio de prosseguir frente as diversidades, valorizando a multidisciplinaridade e as novas descobertas desenvolvidas no dia a dia, investindo na heterogeneidade ao invés de simplesmente buscar a homogeneidade, isto implica numa mudança em quase todos os níveis educacionais (Hoffmann, 2002, p. 94).”

Essa compreensão, enfatiza a aprendizagem no âmbito do desenvolvimento voltada à expectativa de compreender o mundo de uma forma literal, ou seja, como um todo, buscando a execução de questionamentos que possibilitem aprendizagens atuais, dinâmicas e relacionadas as mudanças tecnológicas.

Assim, as instituições de ensino superior representam uma quota de responsabilidade relativamente grande no aspecto de difusão dos meios tecnológicos. Pimenta, (2010), registra que o ensino nas universidades caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos.

O Ensino superior no Brasil, contempla as modalidades presencial, tradicionalmente realizadas em campus universitários mediadas pelo professor, alunos e ambiente físico e a modalidade de Educação à Distância, caracterizada pelo uso de softwares educacionais e plataformas tecnológicas que proporcionam a aprendizagem e relação professor e aluno em diferentes tempos, espaços e locais, sem necessitar do contato pessoal para a realização de atividades educacionais.

Conforme a educação se transforma, os docentes e discentes também passam por modificações. Os estudantes estão mudando porque tem em suas mãos meios que não existiram durante muito tempo, adequando-se as novas tendências da modernização.

Outro ponto supracitado é o processo de ensino aprendizagem na educação de nível técnico, que vem transpor barreiras conservadores, estabelecendo novas práticas e metodologias. Os professores, profissionais da educação, são inseridos de drasticamente nas mudanças diárias, praticamente, obrigam-se a adaptar-se aos meios disponíveis para prática educativa, muitas vezes, parte não apenas das IES, como também dos próprios educandos a cobrança de aulas mais interativas, dinâmicas e tecnológicas.

Há uma disseminação geral das tecnologias da informação e comunicação, elas estão presentes e são influenciáveis na vida social, nessa ocasião não se pode negar a relação entre o conhecimento no âmbito da informática e nos demais campos do saber humano. Trata-se de uma nova prática de linguagem e de comunicação, um novo código a linguagem digital.

Entende-se que da mesma forma que as antigas tecnologias sofreram resistências as novas tecnologias não são diferentes. Nesta perspectiva à docência no ensino superior, está representada no desafio de unir a tecnologia e as transformações diárias de forma produtiva e qualitativa abrangendo todos os componentes do processo de ensino-aprendizagem.

2 A DOCENCIA NO ENSINO SUPERIOR

O atual paradigma educacional requer que as pessoas estejam cada vez mais capacitadas e qualificadas para assumir uma posição no mercado de trabalho, nesta conjuntura, o mundo globalizado se mostra cada vez mais acirrado e competitivo. Devido a este contexto, a docência, desenvolve-se a cada dia, diversos profissionais de áreas diferenciadas buscam complementação da renda por meio da profissão “quebra galho” de professor.

Permeada por mudanças e contínuas transformações as faculdades e universidades passam a buscar cada vez mais a realização de investimentos na contratação de mais docentes, em alguns casos, estes docentes poderão ter deficiências na execução da sua prática pedagógica.

Pimenta (2010), enfatiza conceitos correlatos a deficiência que compõe a docência no ensino superior, ressaltando que nos dias atuais uma pequena parcela de professores universitários reconhece e enfatiza a importância de difundir as transformações tecnológicas, tanto quanto no ensinar, formar, conhecer, desenvolver conteúdos e saberes relacionados a esta prática

A margem da educação qualitativa, esprega-se que o quadro acadêmico retratado nas universidades brasileiras aponta para um professor universitário que não detém todas as competências epistemológicas necessárias a uma prática docente que desenvolva todas as expertises necessárias para a formação de um discente preparado para o desafio do mundo contemporâneo e globalizado. Bem como, salienta Hoffmann:

O educador tem nos dias de hoje o desafio de prosseguir frente as diversidades, valorizando a multidisciplinaridade e as novas descobertas desenvolvidas no dia a dia, investindo na heterogeneidade ao invés de simplesmente buscar a homogeneidade, isto implica numa mudança em quase todos os níveis educacionais (Hoffmann, 2002, p. 94).

A partir deste entendimento considera-se que as transformações diárias que os jovens estudantes estão propostos e inseridos, devem tornar-se, para o professor, fonte e complemento para sua prática didática, favorecendo dentre outros fatores a interdisciplinaridade, pedagogia de projetos e valorização dos conhecimentos empíricos trazidos pelos educandos.

O ensino superior, portanto, traz sua relevância para o desenvolvimento social do homem. Segundo Pimenta (2010, p. 163), “as funções da universidade podem ser sistematizadas, como: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, tecnologia e cultura”.

Observa-se deste modo, que a o trabalho docente em conjunto com as Instituições de Ensino Superior para se manterem o fluxo da educação de acordo com cenário atual, necessitam sair do ambiente passivo nas relações com o aluno e o mercado e adotar atitudes proativas em suas ações e práticas, principalmente na identificação e satisfação das expectativas e necessidades dos seus alunos.

Pimenta (2010), registra a preocupação com a qualidade na educação de nível superior, com ênfase para a graduação, revelando a importância da preparação política, científica e pedagógica para os docentes que atuam nesta modalidade de educação. Assim, de acordo com Carneiro (2007, p.32):

Na visão metodológica de docência, o aluno é ativo durante todo o tempo do processo, pois constrói e reformula o aprendizado, incorporando esse conhecimento a novas situações ao longo de sua vida. Já o professor atua estimulando, incentivando e elaborando atividades que desafiem a tomada de decisão do aluno, que não é mero reproduzidor de conhecimento, mas construtor (CARNEIRO, 2007, p.32).

Assim sendo é necessário ensinar levando em consideração as culturas de cada aluno, criando alternativas que facilitem a apropriação do conhecimento. É imprescindível apropriar-se aos diferentes estilos de aprendizagem e das riquezas intelectuais que os recursos tecnológicos podem despertar nos discentes.

3 O PROFESSOR FRENTE AOS RECURSOS TÉCNOLÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior no Brasil, revela que o acesso as tecnologias contribuem para a construção da aprendizagem de forma significativa e perspicaz, por este motivo fomenta-se a necessidade de voltar o currículo do professor às atividades que favoreçam estas práxis.

Como cidadãos de uma nova época, em que o exercício da docência demanda o domínio das tecnologias que invadem as salas de aula, se faz necessário que os educadores estejam adeptos desse novo modo de vida, a fim de clarificar os propósitos que definem a intencionalidade e a dimensão das transformações na educação, dessa forma não irão se restringir a meras inovações metodológicas que atingem apenas o inevitável comprometimento de qualquer prática pedagógica.

Pimenta (2010), sugere que os docentes do Ensino superior no Brasil trazem consigo uma vasta bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionam o que significa ser professor.

Essa reflexão exhibe um vasto conhecimento prático da profissão e baixa potencialidade didática, torna-se ainda mais evidente a necessidade de fornecer orientação e formação continuada, principalmente no que se refere ao acompanhamento da evolução tecnológica e globalização.

Nesse contexto da universidade, a formação de professores é um desafio crescente, principalmente por ter a grande responsabilidade na preparação do ser humano para a vida, inferida nas esferas social, cultural, construção de identidade e valores para os alunos, influenciando toda a sua vida. “O trabalho de ensino é parte integrante do processo educacional mais global, para que os membros da sociedade estejam preparados para sua participação na vida social” (LIBÁNEO, 2013, p. 16).

O desempenho do professor nos cursos de graduação, especificamente a formação de professores, expressa ampla flexibilidade para compor estratégias didáticas que ajudem a desenvolver o desempenho profissional do pedagogo, uma vez que essa carreira propõe profissionais que têm continuidade e precisam saber maneiras de fazer para que seus alunos possam interagir com outras pessoas. Para estimular o aluno a participar ativamente, é necessário envolvê-lo e motivá-lo, para que

ele interaja com o professor e com os demais alunos, tornando-o protagonista na construção de seu conhecimento. (LEITE, 2018, página 11).

As instituições de ensino superior devem buscar transformar o ensino aprendizagem, inovado pela utilização de recursos didáticos, tecnológicos e de conteúdos que auxiliem o educando, propiciando um sujeito que conviva com as mudanças atuais.

No Brasil, as instituições de ensino superior não investem na formação do docente para otimização no uso de recursos tecnológicos. As universidades esperam que o docente já possua as expertises necessárias para complementação das suas aulas com estas ferramentas. Gomes, (2015), aponta não apenas ao manuseio dos recursos propriamente dito: e ressalta que a falha no método refere-se a incapacidade de analisar como as pessoas aprendem de forma mediada por tecnologia.

É importante salientar que a função docente, jamais poderá ser substituída por ferramenta tecnológica educacional alguma, pois, o aporte que o professor oferece em sala de aula, tem caráter indispensável para o aprendiz. Afirmativa de Pimenta, (2010), salienta que apesar de toda influência tecnológica o professor não deverá ser convertido em “suportes e ajudantes da aprendizagem”, é certo que a sociedade tecnológica está mudando o papel do professor, e isto faz com que, este procure se pôr em dia com as tecnologias.

É necessário que o docente possa propiciar ao educando do ensino superior abertura para interagir durante o processo de aprendizagem, compartilhar das informações e conhecimentos prévios que este dispõe e adquire diariamente por meio dos recursos informacionais.

Por meio da ótica de Carneiro (2007, p. 31) Acredita-se que a aprendizagem que é por tanto um processo social que se realiza por meio das possibilidades criadas pelas mediações do sujeito e de dado contexto sócio histórico que o rodeia. A partir deste entendimento considera-se que a aprendizagem deve ser desenvolvida na expectativa de compreender o mundo de uma forma literal, ou seja, como um todo. Buscando a execução de questionamentos que favoreçam este aprendizado.

Diante desta realidade os docentes tem o compromisso de formar cidadãos com competências e habilidades garantindo a estes acesso ao mercado de trabalho, enfatizando a necessidade humana da busca e do desafio numa época de constante mudança, acompanhar as novas e velhas tecnologias não apenas por questões intelectuais, mas principalmente por questões de sobrevivência.

CONCLUSÃO

As tecnologias, evoluem sem cessar e com muita rapidez. Geram produtos diferenciados e sofisticados a cada dia, transformando a necessidade de atualização numa verdadeira corrida contra o tempo. Observa-se uma grade ruptura em antigos paradigmas que afastavam a educação dos avanços tecnológicos. Numa análise mais fria interpreta-se que o uso destes recursos devem, de fato, possuir relação direta com currículo apresentado nas faculdades e universidades.

Tornou-se evidente que a real proposta das tecnologias nas salas de aulas das universidades e faculdades é contribuir com a prática docente no ensino superior, considerando práticas didáticas que propiciem o desenvolvimento das competências educativas necessárias à construção e absorção do conhecimento por meio das ferramentas tecnológicas, acompanhando processos de inovação e mudanças que permeiam as tecnologias de informação e comunicação.

Destaca-se a importância do uso recursos informacionais na prática educativa, como ferramentas de suporte e complemento ao aprendizado, salientando a necessidade não substituir o trabalho docente e sim, fortalece-lo. Contudo, salienta-se que o docente universitário necessita de preparação frente ao desafio de trabalhar conceitos, ensino, procedimentos, atitudes, recursos e problemáticas que favoreçam o aprendizado à margem da evolução diária das tecnologias de informação e comunicação.

A investigação realizada na elaboração desse estudo aponta para a viabilização do uso da tecnologia nas Faculdades, Centros Universitários e Faculdades, evidenciado a necessidade do assessoramento da gestão das IES junto aos educadores, abrindo portas ao experimento de possibilidades por meio das novas e velhas tecnologias no desenvolvimento do currículo e na formação continuada para uma educação de qualidade. A utilização das ferramentas discorre em diferentes funções e/ou situações diversas, vinculadas diretamente ao currículo.

Outro aspecto importante destacado para o aprimoramento do ensino superior nesse viés concentra-se na formação de docentes. Trata-se de definir os princípios, estratégias e conteúdos de uma formação específica que possa atender as demandas da educação universitária, consolidados numa política contínua, que valorize o profissional, elimine progressivamente a dicotomia entre o acadêmico e o profissional, articulando formação inicial e continuada.

Esse artigo analisou o uso das ferramentas e recursos didático-tecnológicos pelos docentes do ensino superior, explorando as faces que compõem este processo no ensino-aprendizagem, apresentando ações que favorecem prática docentes associada as ferramentas tecnológicas, bem como, conhecimentos relevantes à formação dos educandos, em consonância com a missão do ensino superior que é formar grandes profissionais com vistas aos desafios do futuro da nossa sociedade, indo além da ideia de transferência de informações e conhecimentos, trata-se da necessidade de formar pesquisadores, curiosos, profissionais que de fato façam a diferença.

REFERÊNCIAS

BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 15/09/2019.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

FARACO, Carlos. Emílio. **Ofício de professor I aprender mais para ensinar melhor: ensino de educação a distância para professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e médio**. FNDE. São Paulo 2004.

FEITOSA NETO, Inácio. **Direito, Trabalho e Educação**. Recife: Editora Bagaço, 2012.

GOMES, Alex. Sandro. PASQUELINE Dantas Scaio; DA SILVA. Lays Rosiene Alves; DOS SANTOS. Iverson Henrique Bezerra. **Cultura digital na escola: habilidades, experiências e novas práticas**. Recife: Pipa comunicação, 2015.

LIRA, Bruno Carneiro. **O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MENESES, João G. C. **Revisando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação** / Sylvia Helena S. Batista. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

PASQUALI, L. (Org.) **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 4. Edição. São Paulo: Cortez, 2010 – (Coleção Docência em Formação.).

SANTOS, V.M. dos. **Escola, cidadania e novas tecnologias: O sensoriamento remoto no ensino**. São Paulo. Paulinas 2002.

TV na Escola e os Desafios de Hoje. **Curso de extensão para professores ensino fundamental e médio da rede pública**. SEED/MEC Brasília 2003-MOD. 1. p.11-16. MÓDULO II p.35-43.

VIVÊNCIA DA MONITORIA ACADÊMICA EM ANATOMIA HUMANA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO MONITOR DO CURSO DE FISIOTERAPIA



MURILO GIROTTI FIDELIS

Centro Universitário Sudoeste Paulista – UniFSP,
Avaré

**MARCOS ROBERTO DONIZETI
CAMARGO**

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

EDUARDA GIMENES CORRÊA

Universidade Estadual Paulista – UNESP, Botucatu

LUCIENE PATRICI PAPA

Centro Universitário Sudoeste Paulista – UniFSP,
Avaré

RESUMO: A disciplina de Anatomia Humana consta no currículo de Fisioterapia como obrigatória, sendo sua aprendizagem imprescindível para a compreensão de disciplinas específicas, uma vez que visa introduzir conhecimentos básicos da composição do corpo humano como base para a compreensão de disciplinas específicas da área. Entretanto, apresenta desafios aos discentes ingressantes e a monitoria constitui-se uma importante estratégia para o processo de ensino-aprendizagem. O presente estudo tem como objetivo relatar a importância da vivência da monitoria na disciplina de Anatomia Humana para a formação acadêmica do discente monitor do curso de Fisioterapia. Trata-se de um relato de experiência acerca da vivência do discente de Fisioterapia, como monitor da disciplina de Anatomia Humana para alunos do 1º ano em Fisioterapia do UniFSP, SP. O processo de ensino aprendizagem desta disciplina é complexo, pois apresenta grande quantidade de conceitos e estruturas que devem ser entendidas para aplicação nas disciplinas

nas específicas. As aulas práticas complementam as aulas teóricas sendo de extrema importância para construção do conhecimento teórico-prático e consolidação do aprendizado. Desta forma, a presença do monitor se torna importante para que os discentes que estão cursando a disciplina, auxiliando na construção do conhecimento de forma mais simples e objetiva, além de proporcionar ao monitor a oportunidade de aprofundar o conhecimento acerca da disciplina. Assim, o monitor pôde observar ao planejar a monitoria que existe necessidade de um olhar adequado e cuidadoso para procurar a forma mais didática e fácil para se compartilhar o conteúdo, provocando crescimento pessoal e profissional ao monitor. Compreende-se a monitoria como uma oportunidade de construção de autonomia na vivência pedagógica, proporcionando a formação de agente ativo e facilitador do processo de ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Monitoria. Relato de Experiência.

ABSTRACT: The Human Anatomy classes is included in the Physiotherapy curriculum as mandatory, and its learning is essential for understanding specific disciplines, to introduce basic knowledge of the human body composition as a basis for understanding specific disciplines in the area. However, it presents challenges to incoming students and monitoring is an important strategy for the teaching-learning process. This study aims to report the importance of the student-monitor experience in the Human Anatomy

classes for the academic education of the Physiotherapy course student monitor. This is a report about the experience of the student of Physiotherapy, as a monitor of Human Anatomy classes for 1st year students in Physiotherapy at UniFSP, SP. The teaching and learning process of this discipline is complex, as it presents a large number of concepts and structures that must be understood for application in specific disciplines. The practical classes complement the theoretical ones and are extremely important for the construction of theoretical-practical knowledge and consolidation of learning. Thus, the presence of the student-monitor becomes important for the students who are taking the course, helping to build knowledge in a more simple and objective way, in addition to providing the student-monitor with the opportunity to deepen the knowledge about the course. Thus, the student-monitor was able to observe when planning the monitoring that there is a need for an adequate and careful knowledge for the most didactic and easy way to share the content, providing personal and professional growth to the student-monitor. Monitoring activity is understood as an opportunity to build autonomy in the pedagogical experience, providing the formation of an active agent and facilitator of the teaching-learning process.

KEYWORDS: University education. Student-monitor. Experience report.

1. INTRODUÇÃO

A disciplina de Anatomia Humana está presente na base curricular dos cursos da área da saúde como obrigatória. Na graduação em Fisioterapia, a aprendizagem dessa disciplina é imprescindível uma vez que visa introduzir conhecimentos básicos da composição do corpo humano como base para a compreensão de disciplinas específicas da área (ARRUDA; SOUSA, 2014). Entretanto, por se tratar de uma disciplina abordada no 1º ano de graduação apresenta muitos desafios aos discentes ingressantes uma vez que se trata de uma disciplina que apresenta um extenso conteúdo programático (MORAES et al., 2016). Desta forma, a monitoria constitui-se numa importante estratégia que incrementa o processo de ensino-aprendizagem durante a graduação, auxiliando na aproximação entre a realidade docente, o aprimoramento de práticas pedagógicas e o auxílio no processo de aprendizagem dos discentes interessados em aprofundar conteúdos, bem como sanar possíveis dificuldades em relação à disciplina ministrada pelo professor (HAAG et al., 2008). Além disso, a atividade de monitoria privilegia um espaço na vida acadêmica do monitor que possibilita a criação de vínculos diferenciados tanto com a Instituição de Ensino Superior (IES) como conhecimento e com as questões educacionais (CARVALHO; BRUNO; ABRANCHES, 2010), além da possibilidade de despertar para a vocação para o exercício da docência no ensino superior (MATOSO, 2014).

A atividade de monitoria acadêmica é entendida como um exercício de apoio pedagógico instituído oficialmente no Brasil através do art.41 da Lei n.º 5.540/68 e ratificada no art. 84 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). O estabelecimento desta prática nas Instituições de Ensino Superior (IES) tem como objetivo o aproveitamento estudantil nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, oportunizando ao aluno monitor o desenvolvimento de habilidades referentes à docência (NUNES et al., 2014).

Barbosa; Azevedo; Oliveira (2014) enfatizam que a atividade de monitoria pode dar oportunidade de o aluno monitor apresentar formação acadêmica contextualizada em seu próprio

campo de atuação. O monitor apresenta a vivência de ser aluno nesta mesma disciplina e, por isso, apresenta a capacidade de perceber as dificuldades no conteúdo ou da disciplina como um todo. Ainda é capaz de apresentar mais sensibilidade perante os problemas e sentimentos que o aluno pode enfrentar durante os períodos em que se encontram mais aflitos, como as épocas de avaliações. Desta forma, o monitor consegue vivenciar diretamente essas dificuldades e, assim, realiza intervenção direta com os discentes para se sintam compreendidos e amparados. Nesse momento, o professor responsável pela disciplina tem papel fundamental para orientar o aluno monitor discutindo os problemas e alcançando soluções para auxiliar no aprendizado dos discentes frequentadores da disciplina (NATARIO; SANTOS, 2010).

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo relatar a importância da vivência da monitoria na disciplina de Anatomia Humana para a formação acadêmica de discentes monitores do curso de graduação em Fisioterapia do Centro Universitário Sudoeste Paulista, UniFSP, Avaré, SP.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência acerca da vivência do discente cursando o 4º ano do curso de graduação em Fisioterapia, como monitor da disciplina de Anatomia Humana para alunos do 1º ano de graduação em Fisioterapia do Centro Universitário Sudoeste Paulista, localizado no município de Avaré, SP, no período de fevereiro a dezembro de 2018.

O discente monitor foi selecionado durante um processo seletivo que constituiu de uma avaliação oral teórica e prática, além da análise do currículo e do histórico escolar. Essas etapas foram realizadas pela coordenação do curso de Fisioterapia e pela docente responsável pela disciplina de Anatomia Humana da referida IES. Esses requisitos estão especificados no Regulamento de Monitoria do Centro Universitário Sudoeste Paulista, sendo aprovado em reunião do CONSEPE em 26 de janeiro de 2017 e publicado como resolução nº 7 de 03 de fevereiro de 2017.

O monitor cumpriu 4 horas semanais realizadas durante as aulas práticas da disciplina de Anatomia Humana para os discentes do curso de graduação de Fisioterapia, no Laboratório de Anatomia Humana do UniFSP. Para tanto, o monitor realizava estudos prévios com auxílio de livros e atlas de anatomia humana.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de ensino aprendizagem da disciplina de anatomia humana é complexo, uma vez que apresenta uma grande quantidade de conceitos e estruturas que devem ser entendidas pelos discentes para posterior aplicação em suas disciplinas específicas do curso. As aulas práticas em laboratórios complementam e aproximam os discentes do conteúdo ministrado durante as aulas teóricas sendo

de extrema importância para a construção do conhecimento teórico-prático para a consolidação do aprendizado. Desta forma, a presença do monitor se torna importante para que os discentes que estão cursando a disciplina, auxiliando na construção do conhecimento de forma mais simples e objetiva, além de proporcionar ao monitor a oportunidade de aprofundar o conhecimento acerca da disciplina. Essas observações são corroboradas com os estudos de Ramos et al. (2012) que declaram que os monitores necessitam rever os assuntos relacionados à disciplina de Anatomia Humana e, com isso, conseguem trabalhar esses conteúdos com diferentes intervenções didáticas auxiliando o professor durante o processo de construção de conhecimentos dos discentes.

Ainda, Natário; Santos (2010) enfatizam que a vivência acadêmica do monitor o torna um agente ativo durante suas atividades nas aulas práticas, uma vez que sua presença facilita discussões sobre os assuntos abordados proporcionando o envolvimento mais direto e personalizado com os alunos, facilitando o entendimento do conteúdo em andamento. Essa interação monitor-aluno-docente proporciona um ambiente de estímulo ao aprendizado com trocas de experiências e valorização do aluno de forma individual, respeitando os conhecimentos que cada um traz. Esse processo repercute positivamente no processo de ensino aprendizado da Anatomia Humana pelos discentes e na formação profissional e pessoal do monitor (BARBOSA; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2014; MORAES et al., 2016).

Assim, o monitor pode observar ao planejar a monitoria que existe a necessidade de um olhar adequado e cuidadoso para se procurar a forma mais didática e fácil para se compartilhar o conteúdo. Com isso, o monitor e o docente responsável puderam, juntos construir meios mais específicos para auxiliar os discentes uma vez que pode ser discutido as aptidões e dificuldades da turma e, desta forma, procurando soluções metodológicas para que todos conseguissem encontrar o sucesso no aprendizado. MATOSO (2014) enfatiza que essas discussões realizadas estabelecendo a construção de novas práticas e experiências pedagógicas vivenciadas, fomenta a formação integrada do aluno monitor, assim como sua autonomia na busca do conhecimento, além de promover cooperação mútua entre discentes e docentes durante as atividades técnicas e didáticas.

Ainda o monitor tem o papel importante de sanar as dúvidas dos discentes acerca da realização da avaliação prática. Trata-se de um momento delicado, pois os discentes, na maioria das vezes, nunca realizaram esse tipo de avaliação e ficam extremamente ansiosos e preocupados. Desta forma, o monitor durante as aulas práticas, explicou os procedimentos da realização da avaliação prática, assim como, realizou simulados junto com os discentes. Essa técnica metodológica utilizada deixou os discentes mais seguros e autoconfiantes durante a realização da avaliação, refletindo positivamente no aprendizado refletidos no baixo índice de reprovação.

Segundo Reidenberg; Laitman (2002) a inserção de monitores durante as aulas práticas estimula a aprendizagem ativa dos discentes da disciplina, auxiliando na construção de sua autonomia para a busca do conhecimento. O monitor representa um exemplo positivo aos discentes, de um aluno que passou pelos menos desafios e dificuldades pelas quais estão passando e conseguiu vencê-los. Desta forma, o monitor se torna um facilitador no complexo processo de ensino aprendizado que a disciplina de Anatomia Humana oferece (SILVA; LACERDA, 2015).

Desta forma, o monitor se sente autoconfiante por fazer parte da interação entre os discentes e professor, proporcionando estreitamento na relação interpessoal desses sujeitos. Silva; Lacerda (2015) enfatizam que, por estar na condição de aluno, o monitor é mais requisitado durante as aulas o que facilita essa interação, tornando-se facilitados do aprendizado. Assim, o monitor agrega, ainda, valores e princípios de convivência que são imperativos em qualquer momento de sua vida, seja pessoal ou profissional. Percebe-se, então, a influência do professor orientador na preparação do monitor para a busca de novos saberes, sempre transmitindo-lhe o apoio necessário (ASSIS et al., 2006).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A monitoria é uma atividade que não apenas traz benefícios aos discentes que estão cursando a disciplina, que a utilizam como uma ferramenta a mais para o processo de aprendizagem, ou aos professores orientadores, que compartilham com o monitor as experiências enquanto docente, mas também, traz muitos benefícios ao monitor.

O monitor pôde vivenciar momentos que não seriam oportunizados enquanto alunos. A responsabilidade de auxiliar no processo de aprendizado traz crescimento pessoal e o profissional ao monitor, através da construção de sua autonomia enquanto da busca do conhecimento, da vivência nos relacionamentos estabelecidos no laboratório e no posicionamento de uma construção mais crítica de sua própria formação acadêmica-profissional. Além disso, o esse aluno apresenta a oportunidade de aprofundamento do conhecimento da disciplina de Anatomia Humana, sendo imperativo para sua vida enquanto fisioterapeuta.

Assim, compreende-se a monitoria como uma oportunidade de construção de autonomia na vivência pedagógica, proporcionando ao monitor um agente ativo e facilitador do processo de ensino aprendizagem e, desta forma, não apenas como uma atividade complementar e facultativa durante a graduação.

5. REFERÊNCIAS

ARRUDA, R. M.; SOUSA, C. R. A. Aproveitamento teórico-prático da disciplina de Anatomia Humana do curso de Fisioterapia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.38, n.1, p.65-71, 2014.

ASSIS, F.D. et al. Programa de Monitoria Acadêmica: percepções de monitores e orientadores. **Revista de Enfermagem**, UERJ, v.14, n.3, p.391-397, 2006.

BARBOSA, M.G.; AZEVEDO, M.E.O.; OLIVEIRA, M.C.A. Contribuições da monitoria acadêmica para o processo de formação inicial docente de licenciadas do curso de ciências biológicas da FACIDI/EUCE. **Revista SBEnBIO**. v.5, n.2, p.5471-5479, 2014.

CARVALHO, A.P.V.; BRUNO, R.X.; ABRANCHES, M.A. Monitoria como agente motivador do processo ensino-aprendizagem. **Revista Científica da FAMINAS**, v.4, n.3, p.127-139, 2010.

HAAG, G.S. et al. Contribuições da monitoria no processo de ensino-aprendizagem em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.61, n.2, p.215-220, 2008.

MATOSO, L. M. L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Catussaba**, v.3, n.2, p.77-83, 2014.

MORAES, G.N.B.; FALCÃO, J. G. B.; SANDES, A. A. G.; RODRIGUES, B. R.; NASCIMENTO, I. Y. M.; SHIOSAKI, R. K.; SCHWINGEL, P. A.; SILVA-JUNIOR, E. X. Vivência na monitoria de anatomia humana: relato de experiência de discentes-monitores do curso de Fisioterapia. **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, p. 67-79, 2016.

NATARIO, E.G.; SANTOS, A.A.A. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia**, v.27, n.3, p.355-364, 2010.

NUNES, V. M. A. Monitoria em Semiologia e Semiotécnica para a Enfermagem: Um Relato de Experiência. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v.2, n.2, p.464-471, 2012.

RAMOS, L.A. et al., Plano de monitoria acadêmica na disciplina de anatomia humana: relato de experiência. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, v.5, n.3, p. 94-1001, 2012.

GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOS PROFESSORES NO DIAGNÓSTICO E ENFRENTAMENTO DO BULLYING GENDRADO



TEREZINHA RICHARTZ

Docente do Programa de Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)

ZIONEL SANTANA

Docente do Programa de Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)

bullying é gendrado, já que é praticado de forma diferente por meninos e meninas, repetindo os estereótipos atribuídos a cada um dos sexos na sociedade e, por esse motivo, o diagnóstico e a intervenção dos gestores e professores **não pode deixar de lado essa variável. Por outro lado, os supervisores** e professores se sentem ameaçados, porque ao trabalharem de forma diferenciada, esbarram na “ideologia de gênero” - discussão proibida no Plano Municipal de Educação do município desde 2014.

RESUMO¹: No âmbito escolar, o bullying em relação a gênero, é considerado um problema grave e deve ser enfrentado por toda a comunidade escolar. Sendo a escola um importante espaço de socialização, deve tomar medidas pedagógicas e políticas para prevenir o bullying gendrado. Desde 1998, a orientação sexual foi incluída como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Já em 2004, o Governo Federal criou o programa “Brasil Sem Homofobia”, contendo diretrizes nos Sistemas de Ensino para orientar na implementação de ações que combatessem a discriminação por orientação sexual. Olweus (1991) definiu *bullying* como sendo a exposição direta ou indireta de um estudante a ações negativas, durante determinado período, por um ou mais alunos. A metodologia deste estudo é qualitativo, contendo entrevistas de supervisoras que trabalham no Ensino Fundamental I de escolas públicas e privadas, em uma cidade no Sul do Estado de Minas Gerais, com o objetivo de verificar as medidas políticas e educativas adotadas por supervisores escolares para coibir a homofobia. Os dados apontam que o

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Professores. Diagnóstico. Bullying. Homossexualidade.

ABSTRACT: At school, gender bullying is considered a serious problem and must be addressed by the entire school community. As the school is an important space for socialization, it must take educational and political measures to prevent bullying. Since 1998, sexual orientation has been included as a transversal theme in the National Curriculum Parameters (PCNs). In 2004, the Federal Government created the “Brazil Without Homophobia” program, containing guidelines in the Education Systems to guide the implementation of actions that combat discrimination based on sexual orientation. Olweus (1991) defined bullying as the direct or indirect exposure of a student to negative actions, during a certain period, by one or more students. The methodology of this study is qualitative, containing interviews of supervisors who work in Elementary School I of public and private schools, in a city in the

1 Versão preliminar deste trabalho foi apresentado no VII CBE - CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Evento realizado de 22 a 25 de julho de 2019 – Bauri SP. Site dos anais. <http://cbe.fc.unesp.br/cbe2019/anais/>

South of the State of Minas Gerais, with the objective of verifying the political and educational measures adopted by school supervisors to curb homophobia. The data indicate that bullying is gendrado, since it is practiced differently by boys and girls, repeating the stereotypes attributed to each gender in society and, for this reason, the diagnosis and intervention of managers and teachers cannot fail this variable aside. On the other hand, supervisors and teachers feel threatened, because when working in a different way, they come up against “gender ideology” - a discussion that has been banned in the Municipal Education Plan since 2014.

KEYWORDS: School management. Teachers. Diagnosis. Bullying. Homosexuality.

1. INTRODUÇÃO

Além de a escola proporcionar aprendizagem e produção de novos saberes, também desenvolve padrões sociais relacionais e comportamentais, influenciando mudanças de hábitos culturais. Para tanto, os princípios norteadores do sistema educacional brasileiro devem comportar inclusão, o respeito à diversidade e à tolerância, quando, então, as ações dos alunos e demais membros da comunidade escolar, têm impacto na vida dos indivíduos, pela intensidade da convivência diária. Esses aspectos passam a ser profícuos, ao passo que se gerem discussões capazes de mudar determinadas atitudes no ambiente em questão, ou ainda, nocivos ao se excluírem as vítimas.

A partir daí, lançam-se medidas políticas e pedagógicas face à prevenção de *bullying* – especialmente contra homossexuais –, e à transformação do espaço escolar negativamente, ao se oprimir ou excluir; e positivamente, ao se debater e buscar alternativas quanto às superações de atitudes discriminatórias. Nesse prisma, quando a gestão escolar opta por medidas que contribuam à formação de pessoas que reflitam de forma crítica e busquem, em conjunto, por prevenções e enfrentamento, ocorre uma espécie de irradiação dessa postura às famílias e à comunidade, o que remete à importância da supervisão escolar ao adotar medidas políticas e educativas, através da gestão participativa, com a finalidade de se coibir a homofobia. Em verdade, o professor detém contato direto com os alunos, e frequentemente, é quem percebe e pode interferir pontualmente em determinados quadros de violência, ou até propor projetos interdisciplinares/transdisciplinares que levem o corpo discente à compreensão de que o *bullying* não faz sentido. Seguindo esse pensamento, questiona-se quais medidas devem ser adotadas pelos supervisores no ambiente escolar para se coibir a prática de *bullying* contra homossexuais no Ensino Fundamental I?

2. BULLYING GENDRADO

Para entender como o bullying aparece nas relações de gênero, é preciso dizer de que referencial teórico estamos partindo.

O sexo de forma simplificada está relacionado à genitália do indivíduo; já o gênero, tradicionalmente se refere a como esses atributos sexuais se tornam convenções sociais diante de uma sociedade que transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana.

A natureza define três sexos biológicos: homem, mulher e hermafrodita². Cada sociedade agrega a esse dado natural, valores, significados e atributos diferentes que deverão ser respeitados. Assim, o conceito de gênero se refere a um sistema de relações de poder, baseadas num conjunto de qualidades, papéis, identidades e comportamentos opostos atribuídos a cada um dos sexos.

Já o patriarcado é uma maneira de organização social pela qual as relações sociais são opressivas. Assim, as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e os homossexuais são discriminados pelos heterossexuais.

Mais recentemente Butler (2003, p. 27) ampliou o conceito de gênero. Para ela, não é possível afirmar que o “‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea”. Pode ser que um corpo de macho queira ser mulher. Não existe obrigatoriamente uma identidade de gênero por trás dos termos que se referem a gênero. A identidade é performativamente construída (BUTLER, 2003, p. 48). É a performatividade que faz o gênero e não o contrário.

Muitas vezes, o desejo está desvinculado do sexo expresso no corpo. Desta forma, a diversidade de gênero é possível e, a ordem compulsória que obriga total adequação entre sexo, gênero e desejo, faz parte da heteronormatividade.

Para Richartz (2017) gênero é muito mais fluido e, por isso, controverte as verdades sobre a existência de uma natureza feminina e outra masculina que devem ser seguidas por todos os sujeitos.

Em outras linhas, é muito difícil lidar com a diversidade de gênero, já que o que Butler propõe é considerado um avanço em relação à diversidade, mas é um conceito pouco aceitável em uma sociedade que associa gênero ao sexo biológico.

Assim como o sexíssimo, a homofobia também é um efeito do machismo que reina na sociedade patriarcal que, ainda hoje, vivemos.

No campo da sexualidade, a norma é a heterossexualidade compulsória relacionada à presumida natureza superior dos homens em relação às mulheres, fruto da sociedade patriarcal. Desta forma, a inferiorização das mulheres e a estigmatização de todos os estereótipos que lembram traços tidos como típicos do gênero feminino, têm impactos profundos na vida dos homossexuais. Logo, para alguém ser considerado homem dentro desta ótica, deve negar qualquer característica relacionada à feminilidade: passividade, fragilidade, cuidados domésticos. Os homens devem ser forjados por uma masculinidade agressiva e viril. (QUINALHA, 2018).

Isto posto, o patriarcado se apresenta multifacetado: as mulheres são dominadas pelos homens e os homossexuais são discriminados pelos heterossexuais apontando para explicações do porquê a prática de bullying aparece de forma diferenciada em cada uma dessas categorias sociais.

2 Pessoa que possui órgãos sexuais dos dois sexos, por isso é pouco mencionado.

Segundo Fante (2005), o combate ao bullying é um dos mais importantes para a educação e para a eliminação da violência entre escolares no Brasil, principalmente por sua especificidade, implicações e consequências, visto que ocasiona enorme prejuízo à formação psicológica, emocional e socioeducacional do indivíduo que é vitimizado por esse fenômeno.

3. A GESTÃO EDUCACIONAL COMO PRÁTICA POLÍTICA PARA O ENFRENTAMENTO AO BULLYING GENDRADO

A prática do *bullying* nas escolas contribui de forma negativa para a construção da ideia de participação em uma comunidade, e frustra na criança, a sua primeira experiência de comunidade ampliada no ambiente escolar, pois o movimento em si, deveria ser de sincrasia: da comunidade informal para a comunidade formal, mantendo os elementos da constituição da identidade social da criança na comunidade, porém, o que se percebe é uma idiosincrasia, pelo fato de o *bullying* contribuir à construção de estereótipos estigmatizados. De certa forma, a comunidade escolar tem por prerrogativa, a função de desconstruir esses mesmos estereótipos nas relações intercomunitárias. “Apesar da importância da participação em educação, observa-se que, no entanto, tem sido mal-entendido e sobretudo banalizado nas escolas.” (LÜCK, 2013, p. 27). É contraditória, então, a ideia de que a participação deva ser apenas um discurso na educação; já que, essa participação é dependente de um sentido em que se constrói dada comunidade, ou de um projeto pretendido politicamente.

À medida que se entende o desenvolvimento de que uma comunidade a partir do sentimento de pertença, significa implicidade quanto à condição de cidadania, que traz em sua origem mais arcaica, o ato de cuidar e ser cuidado pela comunidade. E já que a prática do *bullying* contrapõe à condição de cidadania originariamente, Lück (2013), estabelece que no processo educativo a ideia de participação é mal-entendida, pois o *bullying* impossibilita o desenvolvimento desse sentido de pertença à comunidade, e consequentemente, também se contrapõe à construção e à crença no valor de solidariedade – critério hierárquico de primeira grandeza na unidade de uma comunidade.

Uma ideia de participação abstrata desvinculada de uma prática não ensina a uma criança o sentido profundo da cidadania, pelo fato de que as práticas educacionais devam ser sempre sincronizadas entre as comunidades escolar e ampliada – casa, bairro, cidade, estado e o país como um todo. Assim, entende Lück (2013, p. 32): “Uma das circunstâncias escolares mais comuns sobre as quais se demanda a participação de professores diz respeito à realização de atividades extracurriculares, como por exemplo, festas juninas, promoções de campanhas”.

Em referência à ideia de Lück (2013) quanto à participação pulverizada em todos os seus temas, designa momentos diferentes ao se tratar da mesma coisa como sinônimo de autonomia, pois a garantia para que o processo educacional na constituição social da criação em relação à participação, não fique como uma ideia abstrata, faz-se necessário que os educadores migrem da ideia de gestão escolar para uma prática da gestão pedagógica. E segundo o mesmo autor:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo da competência e de energia de pessoas coletivamente organizada para que, possa coletivamente organizada para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. (LÜCK, 2013, p. 21)

Consequentemente, nessa concepção, dificulta-se a constituição da ideia de autonomia e emancipação na criança, visto que a interpretação da ideia de emancipação não segue a mesma linha de compreensão e se divergem na sua aplicação política nos modelos de democracia.

Na democracia republicana não transparece que há uma necessidade de que os indivíduos sejam emancipados, talvez, nesse modelo pela sua configuração histórica, a autonomia decretada seja aceita com uma maior passividade pelos indivíduos. E nesse contexto, há uma diferença entre autodeterminação e autolegislação para a auto-organização: a autolegislação e a autodeterminação pressupõem indivíduos emancipados que a si e a coisas atribuem a autonomia, pois são eles que traçam os destinos a partir de princípios normativos constituídos democraticamente.

[...] o conceito de gestão [...], já pressupõe, em si a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisões sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. (LÜCK, 2013, p. 21).

Logo, a escola não pode produzir indivíduos incapazes de pensar, e por isso o enfrentamento à prática do *bullying* é uma postura crítica dos educandos, sendo mister da educação, pois a política educacional tecnocrática implantada a partir de 1964, principalmente na educação, tinha como objetivo, manter e torná-la eficiente para formar trabalhadores competentes e cidadãos integrados ao projeto econômico e social. Em suma, a competência é entendida como a qualificação para realizar determinadas funções na área econômica e política, e a visão funcionalista, tecnicista, instrumentalista e economicista da Educação, possibilitou ao Estado, sua utilização na reordenação dos trabalhadores ideologicamente, para a integração aos propósitos preestabelecidos sem questionamento e para uma população de um país sem alternativas. Portanto, cabe aos gestores, a consciência dessas situações e, ao mesmo tempo, assumir comunitariamente as mudanças nas práticas pedagógicas para o enfrentamento do *bullying*, que contribui para a idiossincrasia das comunidades.

A supervisão escolar, como uma área importante da gestão, precisa, então, estar alinhada às decisões políticas mais amplas na definição de medidas pedagógicas que possam ser adotadas, visando um amparo legal, a exemplo: legislação recente que respalda ações de prevenção e combate ao *bullying*.

O governo federal através da Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), especialmente nas escolas. Alinhado com o que a teoria geral apresenta sobre esse tipo de violência, o documento conceitua *bullying* como: “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.” (BRASIL, 2015, p. 1). A referida legislação prevê ainda, a necessidade de “capacitar

docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema”. (Opt cit.). Além disso, defende a importância de promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente o *bullying*, realizado por discentes, docentes e outros profissionais integrantes da comunidade escolar. Instituinto, assim, práticas de conduta e orienta pais, familiares e responsáveis para saber como identificar vítimas e agressores. (BRASIL, 2015, p. 2).

Dessa forma, o programa de combate ao *bullying* apresenta um norte do que a supervisão pode e deve fazer, interferindo não só no ambiente escolar interno, mas atingindo a comunidade mais ampla, o que viabiliza o relacionamento com grupos minoritários, especialmente os homossexuais. Portanto, a solução não se dá na punição do agressor, mas em fazê-lo entender que a heterossexualidade não é a única forma de se expressar e viver a sexualidade, sendo a homossexualidade um caminho, assim como aponta a diversidade sexual.

Segundo Jesus (2012), homossexual é uma pessoa cisgênero³ ou transexual que se relaciona afetiva e sexualmente, ou ainda, possui desejo de se relacionar com alguém do gênero igual àquele com o qual se identifica. Não é um conceito fixo e por isso, a todo momento há de se encontrar novas denominações para tentar capturar as expressões da sexualidade.

Dentre a concepção de homossexuais, pode-se citar: lésbicas, gays, bissexuais. (MINAS GERAIS, 2016, v. 7). E já na escola, essa diversidade sexual está presente e é preciso aprender a conviver de forma respeitosa com todos. Nesse cenário, o supervisor escolar tem papel fundamental para a gestão eficaz dos espaços educativos, por ser através da organização do trabalho pedagógico e do processo de formação humana, que é possível construir uma escola solidária e inclusiva, em que as diferenças sejam respeitadas.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo descritiva, de caráter qualitativo. Para tanto, o pesquisador apresenta o objeto de pesquisa e procura desvendar a natureza de um fenômeno, sua característica, causas, relações e vinculações com outros fenômenos (BARROS; LEHFELD, 2000). No estudo aqui realizado, bullying está fortemente vinculado às concepções de gênero sedimentadas socialmente.

Já a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2002, p. 21-22)

Para captar esse universo permeado de significados, crenças e valores, foram realizadas entrevistas com supervisoras escolares, de instituições públicas e privadas em uma cidade do Sul de Minas Gerais, que possuem Ensino Fundamental I.

3 Pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento (JESUS, 2012).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apontam que o diagnóstico dos tipos de bullying mais praticado na escola, sob o prisma da supervisão, são fortemente gendrados. Por isso, as medidas devem ser pedagógicas e políticas, já que o respeito à diversidade vai muito além da prática pedagógica. Pressupõe enfrentamento do sexismo e da heteronormatividade compulsória.

Quando estamos embalados pelo caldo ideológico da Escola sem Partido⁴, as medidas pedagógicas precisam ter eficácia; neste momento, a supervisão escolar é desafiada a tomar atitudes políticas de enfrentamento para toda a ação discriminatória e violenta.

Os supervisores relataram que está muito difícil trabalhar as questões de gênero na escola, porque no Plano Municipal de 2014, com validade de 10 anos, ficou estipulada a proibição da discussão direta ou indiretamente da ideologia de gênero em todas as escolas sediadas no município. Assim, os supervisores estão com medo das sanções que podem sofrer no enfrentamento do bullying, já que a violência encontrada esbarra na tal “ideologia de gênero”.

Segundo os dados coletados nas entrevistas, os meninos, são na maioria dos casos, vítimas de violência direta como, por exemplo: apelido, insulto, deboche, empurrão, soco e chute, quebra ou roubo de material. As meninas, quase sempre, são agredidas de forma indireta com mentiras, fofocas, exposição de segredos íntimos. Os homossexuais sofrem violência direta e indireta, são rejeitados, excluídos de atividades obrigatórias e recreativas.

Todos os alunos, independente da opção sexual, praticam ataques verbais e utilizam a internet, como o WhatsApp, Instagram e Facebook, para cometer bullying com imagens ou fazendo comentários depreciativos. Hoje, o ambiente virtual, é um espaço privilegiado de violência, já que a legislação é vaga ou inexistente. Os criminosos acreditam que podem agredir, difamar, discriminar sem serem punidos. Afinal, provar de onde vieram as acusações não é tarefa fácil.

Repetindo o que acontece na sociedade: os meninos na escola, reagem de forma agressiva, pois levar “desaforo para casa” não é condizente com a força e vivacidade esperada do homem na sociedade. As meninas, por outro lado, usam de subterfúgios mais discretos, apontando para articulações nem sempre visíveis a análises superficiais. Os homossexuais ficam isolados e tem dificuldade de falar sobre a violência, já que a opção sexual os coloca em posição de transgressores.

Diante desse cenário, as medidas adotadas frente à homofobia para coibirem a prática do bullying, ainda são tímidas. A supervisão escolar do ponto de vista político, procura criar um ambiente pautado no respeito à diversidade e aos direitos humanos por meio do diálogo, da participação das famílias nas discussões; negociação com o corpo docente e equipe pedagógica procurando conjuntamente soluções; conscientização, através de palestras educativas sobre a necessidade de respeitar a opção sexual e aplicando sanções disciplinares aos agressores. Porém, tudo isso acontece de forma superficial, já que não pode ser caracterizado como ideologia de gênero.

4 Para saber mais leia o projeto no link: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019

Do ponto de vista pedagógico os PCNs preveem trabalhar com orientação sexual e de identidade de gênero. Esse trabalho é realizado nas escolas, segundo as supervisoras, nas mais diversas disciplinas, seguindo a matriz curricular considerando a idade de cada aluno, com aulas expositivas, palestras e encontros formais. Mas é na disciplina de Ciências, que a orientação sexual é trabalhada mais diretamente, visto que o conteúdo curricular permite interferências abertas sobre o tema da procriação.

Observa-se, que as escolas trabalham dentro do prisma da heteronormatividade porque frisam o aspecto biológico evidenciado na visão de que devemos respeitar a natureza.

Ainda não estão previstas medidas gendradas e nem políticas educacionais mais agressivas para combater a violência homofóbica. Destaca-se que nenhuma escola pesquisada conhece o que prevê o “Programa Brasil sem Homofobia”, limitando a implantação de medidas mais agressivas de combate à heteronormatividade. Sugere-se que a interlocução dos supervisores, demais membros da equipe pedagógica, docentes, discentes e familiares, seja importante para criar políticas educacionais mais amplas para enfrentar o bullying contra homossexuais.

Destaca-se, ainda, a necessidade de elaborar estratégias diferentes contra o bullying cometido por meninos, meninas e homossexuais, pois o tipo de agressão não aparece da mesma forma. Políticas amplas são importantes, mas muitas vezes, não conseguem atingir as especificidades dos gêneros. Se a violência é gendrada, as políticas de combate também deverão ser. Gênero é uma categoria que perpassa todas as esferas sociais, e por isso, não pode ser negligenciada. Em relação à homossexualidade, essa questão aparece de forma direta, pois esta opção sexual mostra que o projeto de transformar todas as crianças em heterossexuais é falível, questionando, então, a formatação dada socialmente.

A gestão democrática escolar implica na participação de todos os atores sociais, na busca de alternativas eficazes para combater a discriminação. Uma sociedade democrática começa com uma educação libertadora, pautada no respeito à diversidade e na pluralidade. Trazer a discussão sobre a diversidade sexual é, sem dúvida, um desafio para a supervisão escolar na atualidade, quando as atitudes políticas podem resultar em sanção ao profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias adotadas pela supervisão escolar para prevenir e combater o bullying, preveem a necessidade de conhecer o problema da escola. Com o diagnóstico correto, a supervisão pode acolher, proteger e pensar estratégias políticas e pedagógicas diversificadas para um problema que não aparece da mesma forma em todos os lugares.

Os professores devem, através da formação continuada, serem preparados para lidar com a diversidade. Em tempos de Escola Sem Partido e de Planos Municipais de Educação que proíbem a

discussão da ideologia de gênero, muitos professores sentem medo de falar sobre a temática, já que o professor não pode expressar posicionamento político, ideológico e religioso.

Como a ideologia de gênero tem recebido os maiores destaques, a supervisão deve procurar alternativas pedagógicas para abordar a sexualidade, as questões de gênero e, em especial, da homofobia de forma transversal e conjunta em outras disciplinas, além da disciplina Ciências.

Como os corpos são gendrados, a supervisão escolar precisa estar atenta aos detalhes relacionados ao sexo e gênero que aparecem na materialização da violência.

A incidência de *bullying* sobre meninos e meninas e entre homossexuais em crianças do ensino fundamental, não é expressa e sofrida da mesma forma. A agressão direta é tipificada e mais comum entre meninos, enquanto que a violência causada pelas meninas é indireta, atingindo prioritariamente a parte social e afetiva. Esse dado sugere que a variável gênero deva ser considerada nas políticas educacionais traçadas pela escola no combate ao *bullying*.

As medidas adotadas pelos supervisores no ambiente escolar para coibir a prática de *bullying* contra homossexuais, conforme apresentado, são tímidas porque o medo impera entre os supervisores. É utópico falar de práticas subversivas, numa escola tão rotulada, mas é fundamental posturas mais agressivas frente à violência escolar, em especial, contra os homossexuais, para que a escola possa começar a colocar em prática o que prevê parte da legislação sobre o tema.

A heteronormatividade é compartilhada pela maioria como comportamento sexual esperado. A escola como uma instituição importante na formação e na formatação social, contribui de maneira significativa, para reforçar esse estereótipo ou pode se tornar um espaço importante na promoção dos direitos humanos.

Para tanto, dificultar ou até proibir o debate na escola e sala de aula, é no mínimo contraditório, pois a proibição também é ideológica. Há profissionais que defendem o tema e, há também, os que proíbem discussões a respeito, evidenciando, então, que se encontram em lados opostos, porém, todos defendem, questões ideológicas e políticas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Ap. de Souza. **Fundamentos de metodologia**. 2. ed. São Paulo: Mackron Books, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997

_____. Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Brasília: Secretaria Geral da presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus Editora, 2005.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos - guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**. 2. ed. rev. e ampl. Brasília: EDA/FBN, 2012b. Disponível em: <http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 10 de maio 2019.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Vol. III).

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAS GERAIS. Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais. Direitos Humanos e Cidadania: Proteção, promoção e reparação dos Direitos das Pessoas LGBT e de identidade de gênero. Belo Horizonte: Marginalia Comunicação, 2016. (Coleção Cadernos de Direitos Humanos, Vol. 7).

OLWEUS, D. **Bully/victim problems among school children: some basic facts and effects of a schoolbased intervention program**. Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1991

QUINALHA, Renan. A homofobia como produto do machismo. **Revista Cult**, São Paulo, maio 2018. Disponível em: < <https://revistacult.uol.com.br/home/17-de-maio-a-homofobia-como-produto-do-machismo/>>. Acesso em 17 maio 2019.

RICHARTZ, Terezinha. É possível uma escola neutra? Os paradoxos discursivos da ideologia de gênero no Plano Municipal de Educação. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, 2017

POLÍTICAS, EMPREGO, RENDA, MIGRAÇÃO E EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NO VALE DO JEQUITINHONHA



**JANET CARVALHO DO NASCIMENTO
CHAVES NEIVA**

Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI

JACY CARVALHO NASCIMENTO
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI

JOSIANE DO NASCIMENTO
Universidade Federal de Lavras - UFLA

quisa no sentido de compreender os fundamentos dessa trajetória, chegou-se à conclusão que as políticas públicas voltadas para a geração de emprego e renda, existentes na região do Médio Vale do Jequitinhonha, ainda não são suficientes para evitar a migração. Assim, para gerar um desenvolvimento constante, combater a evasão escolar e a migração, precisa-se pensar em políticas que envolvam toda a sociedade nas tomadas de decisão.

RESUMO

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de desenvolver um estudo sobre as políticas de emprego e renda existentes na região do Médio Jequitinhonha, em Minas Gerais. O discurso político acerca da geração de oportunidades de desenvolvimento para a referida região já vem se repetindo há anos. As implicações de tais promessas, sobretudo para os jovens estudantes do Ensino Médio, suscitaram algumas reflexões, tais como: O que são políticas públicas? De que forma o poder público tem buscado atender as necessidades desta população? Que políticas se voltam para a capacitação da mão de obra regional? Quais as alternativas para se evitar a evasão escolar e a migração? Quais os efeitos para a população evadida? Esta investigação pautou-se, no aspecto metodológico, pela pesquisa bibliográfica e documental, e sustentou-se teoricamente nos trabalhos de vários autores, tais como Cacciamaile (1995), Moraes, Figueiredo e Oliveira (2009), Sousa (1997) e Souza (2006), o que possibilitou compreender a trajetória socioeconômica da região ao longo de 50 anos. Ao direcionar a pes-

Palavras-chave: Trabalho, Evasão Escolar, Migração.

1 INTRODUÇÃO

Embora o mundo esteja vivendo a globalização, os países emergentes ainda não conseguiram formar parcerias políticas efetivamente eficazes, que fossem capazes de desenhar políticas públicas que atendessem de forma mais abrangente às suas diversas regiões. Nesse contexto, o Brasil situa-se como um dos países com muitos problemas sociais, decorrentes da falta de políticas públicas voltadas para a geração de renda em regiões mais distantes do eixo sul-sudeste, onde se concentra o maior potencial de geração de emprego e renda do País. Desta forma, há uma grande convergência de

mão de obra das demais regiões do Brasil para estas, sobretudo provenientes da região nordeste (MORAES; FIGUEIREDO; OLIVEIRA 2009).

Nesse contexto está a região do Vale do Jequitinhonha, situada ao norte do Estado de Minas Gerais, Brasil. Compreende 80 municípios distribuídos numa área de 85.467,10 km², o que corresponde a 14,5% da área total do Estado. O Vale está dividido em três regiões: Alto Jequitinhonha, que compreende a região de Diamantina; Médio Jequitinhonha, que abrange a região de Araçuaí e Baixo Jequitinhonha, que compreende a região de Almenara, próximo ao sul do Estado da Bahia (SOUSA, 1997).

De acordo com Moura (1988) o Vale é uma região de contrastes, pois a região possui riquezas, mas a população é carente. Na década de 1960, os pequenos agricultores foram expulsos de suas terras por falsos fazendeiros, pessoas que ali se instalaram apenas para explorarem as pedras preciosas, levando as riquezas e deixando a pobreza e o impacto ambiental.

Segundo Sousa (1997), nos anos de 1970 foi a vez das empresas reflorestadoras. Nesta época havia um programa de reflorestamento do Governo Federal, cujo objetivo era abastecer as indústrias siderúrgicas e as de papel e celulose. Neste período, grande parte da vegetação de cerrado foi substituída pela monocultura do eucalipto. Com isto, o agricultor da região passou a viver em áreas de grotas (SOUSA, 1997).

Nesta mesma época, segundo Moura (1988), Rios Neto e Vieira (1989), o Estado de Minas Gerais incentivou a produção de café na região. A partir daí,

o Vale do Jequitinhonha passou a ser alvo de algumas políticas de desenvolvimento voltadas para interesses financeiros e de benefício passageiro. O resultado foi o agravamento da pobreza da região.

Moura (1988) ainda afirma, que a pobreza do Vale é “fruto de transformações” que ocorrem especialmente na esfera das relações, além da violência simbólica, material e física que caracteriza seu cotidiano (MOURA, 1988). O Vale passou então a ser nacionalmente conhecido como o “Vale da Miséria”.

Entretanto, a região apresenta uma grande diversidade e riqueza cultural. Contudo, essa “riqueza” não é suficiente para suprir a falta de políticas públicas que se preocupem com a geração de emprego e renda na região. Como consequência desta insuficiência, existe a evasão escolar dos alunos, principalmente no Ensino Médio, seguida da migração.

Nas últimas décadas, as políticas públicas tornaram-se alvo de estudos, com o intuito de levar os diversos setores da economia e a sociedade como um todo, a participar das tomadas de decisões e minimizar a intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais.

Nesta pesquisa foi feita uma análise de textos referentes ao tema, a fim de identificar os projetos voltados para a geração de emprego e renda e, para a minimização da migração no Vale do Jequitinhonha, bem como a realização de entrevistas a órgãos representativos das classes sociais. O foco principal é a cidade de Araçuaí, onde a primeira autora deste trabalho é professora de Química

da rede pública estadual e por isso, tem presenciado a saídas dos jovens alunos da escola, para outras regiões do país, antes mesmo de concluírem o Ensino Médio.

O presente trabalho tem o objetivo de identificar projetos de Políticas Públicas voltadas para a geração de emprego e renda e para a minimização da evasão escolar, seguida da migração na região do Médio Jequitinhonha, Minas Gerais, entre os anos 2000 a 2018. Além de Verificar que políticas públicas de geração de emprego e renda existentes na região ajudam a minimizar a evasão escolar e a migração; Verificar os impactos causados na população da região, pela implementação de tais políticas; Discutir sobre os principais entraves nas propostas de Políticas Públicas de desenvolvimento da região e Verificar o percentual de evasão escolar no referido período.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho pautou-se em entrevistas com representantes das diversas entidades presentes na cidade de Araçuaí e de um questionário aplicado aos entrevistados contendo 05 questões sobre a escolaridade dos migrantes. São elas:

1: Qual o grau de escolaridade do trabalhador migrante?; 2: Ao longo desses 20 anos como variou o fluxo migratório desses trabalhadores?; 3: A migração tem conseguido melhorar efetivamente a qualidade de vida do migrante e de seus familiares?; 4: No período de entressafra de onde vem a renda desse trabalhador?; 5: Nas últimas duas décadas quais foram as políticas públicas voltadas para a geração de emprego e renda na região do Médio Jequitinhonha para manter esse trabalhador na região?

As respostas dos entrevistados embasaram esta pesquisa, pois as mesmas direcionaram a pesquisadora para fontes mais abrangentes sobre o problema da evasão escolar.

Desse modo, foram realizadas entrevistas com sete (07) entidades, a saber: Pastoral do Migrante, da igreja católica; Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araçuaí; Secretaria de Estado do Trabalho e Desenvolvimento Social (SEDESE); Unidade de Atendimento Integrado (UAI); EMATER; Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste (IDENE); Associação dos Municípios da Microrregião do Médio Jequitinhonha (AMEJE), Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) e Secretaria Municipal de Assistência Social.

As entrevistas foram realizadas no mês de julho de 2018, com o objetivo de esclarecer alguns pontos sobre o tema do trabalho.

Foi relatado pelos entrevistados, os impactos causados na região, pelos Programas de Governo, tais como: Bolsa Família, PROGER, PIS, PASEP, dentre outros, os quais movimentam a economia na referida região do Estado, bem como a Agricultura Familiar. O trabalho embasou-se na pesquisa de Souza (2006) e Cacciamali, *et al.* (1995), por serem documentos que refletem de forma mais próxima

da realidade, os aspectos sócio-econômicos e culturais do Vale do Jequitinhonha, sobretudo da cidade de Araçuaí – MG.

Além destes, foram analisados os documentos apresentados pelos entrevistados, representantes das entidades pesquisadas, tais como: atas de reuniões datadas dos anos de 2000 a 2018; relatórios de fóruns, de seminários e simpósios; folhetos e anotações diversas. Além dos relatos dos entrevistados foram também analisados alguns dados do IBGE (2006), Documentos da Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa - EFA, do Centro de Agricultura Vicente Nica, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, do Atlas da Economia Solidária, dentre outros.

A reunião de tais documentos possibilitou a realização do presente trabalho permitindo melhor compreensão acerca dos problemas enfrentados pelo povo do Vale do Jequitinhonha, principalmente à população na idade escolar. Além disso, o trabalho poderá incentivar outros pesquisadores na busca de soluções conjuntas para o problema da geração de emprego e renda na região, bem como para o problema da evasão escolar e da migração.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social - SEDESE, antes do Programa “Bolsa Família” do Governo Federal, boa parte dos estudantes da zona rural se afastavam da escola durante os meses de plantio e colheita do milho e feijão, para ajudarem as suas famílias. Depois do benefício, estes estudantes não mais se afastaram para realizarem tarefas na roça. Entretanto, o benefício não é suficiente para evitar a migração.

Segundo a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais, EMATER de Araçuaí, o PROGER (Programa de Geração de Emprego e Renda do Governo Federal criado para ajudar os agricultores familiares, alguns agricultores estão deixando de migrar para “tocarem” suas terras. Porém seus filhos ainda vão em busca de oportunidades de trabalho em outras regiões.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araçuaí, e a Unidade de Atendimento Integrado (UAI), informaram que o PIS e o PASEP ajudam os trabalhadores rurais migrantes, pois ao regressarem para o Vale, os mesmos recebem o fundo de garantia. Porém, a migração temporária ainda é o principal fator para o abandono das terras, da escola e das famílias do Vale.

Segundo Pessoa (2012), a região do Vale do Jequitinhonha ficou conhecida nacionalmente como o “Vale da Miséria”, por ter uma das maiores concentrações de famílias em situação de grande vulnerabilidade social e altas taxas de mortalidade infantil. Entretanto, possui uma riqueza mineral e cultural bem peculiar, as quais poderiam ser exploradas na geração de emprego e renda, motivando a permanência do jovem na escola e a do homem do Vale, no Vale, sobretudo pela construção da usina hidrelétrica Irapé na região.

Para a Pastoral do Migrante, da Igreja Católica local, houve resgates de trabalhadores em usinas canavieiras do Estado de São Paulo, os quais eram mantidos em regime de semiescravidão. Tais registros comprobatórios encontram-se disponíveis nos livros de atas de reuniões e relatórios da Diocese de Araçuaí, datados de 2004. Porém, segundo os órgãos ligados aos direitos humanos e ONGs, as condições de trabalho melhoraram um pouco, porém ainda há muito a ser feito.

O referido questionário aplicado aos entrevistados em relação ao grau de escolaridade do trabalhador migrante comprovou, por meio de documentos de cadastros dos migrantes entre os anos de 1997 e 2018, que a grande maioria dos migrantes são homens jovens, com idades entre 15 e 30 anos, que abandonaram o Ensino Médio, em busca de trabalho e de melhoria na qualidade de vida para si e seus familiares. Portanto não concluíram nem o Ensino Médio e também não possuem qualificação profissional.

As informações obtidas com os órgãos pesquisados indicaram que a recente criação do Programa de Ensino Médio Integral e Integrado, pelo Governo Federal, abre novas possibilidades educacionais para os estudantes do Ensino Médio, tendo em vista que esta modalidade de ensino possibilita aos estudantes ter contato com alguns cursos técnicos e empreendedorismo, os quais podem preparar melhor os alunos para o mundo do trabalho. Ainda que a região não esteja preparada para absorver esta mão-de-obra especializada, havendo a migração, o sujeito terá melhores condições de buscar colocação no mercado de trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi o de identificar projetos de Políticas voltadas para a geração de emprego e renda, a fim de minimizar a evasão escolar e a migração na região do Médio Jequitinhonha, no Estado de Minas Gerais, e verificar sua implementação entre o início dos anos 2000 a 2018.

A falta de oportunidades de trabalho e a degradação ambiental, influenciaram fortemente a saída cada vez maior de moradores locais, sobretudo os estudantes evadidos do Ensino Médio e agricultores familiares, para outras regiões do país.

Diante das pesquisas e entrevistas realizadas durante o trabalho, pode-se dizer que as políticas públicas na região do Vale do Jequitinhonha existem ainda que insuficientes e, ajudam a minimizar os impactos causados pela seca e pela falta de trabalho.

Entretanto, apesar dos programas governamentais, como PROGER, PRONAF, Bolsa Família e outros; e as ações das ONGs, da Diocese, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e outras, ainda são necessárias medidas formuladas em conjunto com a sociedade civil organizada e o poder público, para resolverem os problemas.

Percebe-se então que a região ainda carece de muita atenção por parte do poder público e, necessita de uma integração maior entre este e a população, na elaboração de políticas efetivas de

geração de emprego e renda, para minimizar a evasão escolar e a consequente migração. Quem sabe, se houver aumento na oferta do Ensino Médio Integral e Integrado a um número maior de escolas, possibilite novas oportunidades de aprendizagem, sobretudo com a disponibilidade de cursos técnicos.

Assim, com o Ensino Médio Integral e Integrado, os estudantes poderão estar mais bem preparados ao concluírem esta etapa do ensino e, ainda que migrem para outras localidades, poderão ter mais oportunidades de colocação no mercado de trabalho e assim exercerem sua cidadania, com mais dignidade.

REFERÊNCIAS

CACCIAMALI, et al. **Crescimento Econômico e Geração de Empregos: Considerações sobre Políticas Públicas.**1995. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/145/147>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

IBGE, Censo Agropecuário, 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/bra_sil_2006/Brasil_censoagro2006.pdf>. Acesso em: 05 Fev. 2019.

MORAES, M. A. F. D. de; FIGUEIREDO, M. G. de; OLIVEIRA, F. C. R. de. **Migração de trabalhadores na lavoura canavieira paulista: uma investigação dos impactos socioeconômicos nas cidades de Pedra Branca e de Leme, estado de São Paulo.** 2009. Disponível em: <<ftp://ftp.sp.gov.br/ftpiea/publicacoes/rea/n2/rea2-2-09.pdf>>. Acesso em 19 Fev. 2019.

MOURA, M. M. **Os deserdados da terra.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1988.

PESSOA, M. de O. **CAMINHOS DO JEQUITINHONHA: Análise do Projeto de Combate a Pobreza Rural como política pública para o desenvolvimento socioeconômico do Vale do Jequitinhonha-MG.** 2012. Disponível em: <http://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2015/06/MARCELA-DE-OLIVEIRA-PESS%C3%94A.compressed.pdf>. Acesso em 10 mar 2019.

RIOS NETO, E.; VIEIRA, P. M. R. D. **Mulheres de migrantes sazonais no Vale do Jequitinhonha. GT: População e Sociedade no Brasil.** XIII Encontro Anual da ANPOCS, 23 a 27 de outubro de 1989. Caxambu, Minas Gerais.

SOUZA, J. V. A. de. **Luzes e sombras sobre a história e a cultura do Vale do Jequitinhonha.** In: SANTOS, G. R. Trabalho, Cultura e Sociedade no Norte/Nordeste de Minas: considerações a partir das Ciências Sociais. Montes Claros: Best comunicação e marketing, 1997.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura.** *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, em julho/dezembro de 2006, p. 20-45.

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MARIA APARECIDA FERREIRA DE PAIVA

Universidade Estadual Paulista – UNESP

ANDRÉIA MARIA DE OLIVEIRA TEIXEIRA

Universidade Estadual Paulista – UNESP

ELIANA CRISTINA PEDROSO

Universidade Estadual Paulista – UNESP

ANDRÉA RIZZO DOS SANTOS

Universidade Estadual Paulista – UNESP

aprofundamento teórico da literatura que aborda o assunto, relatam-se os possíveis caminhos para que estas crianças tenham seus direitos de aprendizagem garantidos, o seu desenvolvimento integral fortalecido, suas habilidades potencializadas, seus comportamentos inapropriados minimizados e sua noção de pertencimento ao contexto educacional regular favorecida. O embasamento teórico advém da abordagem construtivista da aprendizagem, estritamente relacionada a educação na perspectiva inclusiva, a fim de que seja ofertada uma educação equitativa e de qualidade, a qual englobe tanto as atividades de vida diária quanto os conhecimentos acadêmicos, tendo as idiossincrasias decorrentes do transtorno respeitadas, as suas necessidades educativas bem trabalhadas e, a autonomia e independência enfatizadas como características fundamentais de um processo verdadeiramente educativo e inclusivo.

Palavras-chave: Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil.

ABSTRACT

This experience report portrays the concerns, anxieties and reflections raised by daily work as a teacher in the Multifunctional Resource Room of a Day Care Municipal School of Early Childhood Education in a small city in the interior of São Paulo, regarding the inclusion of the child in evaluation or already diagnosed with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in the educational context of Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, which is in the process of transition to Elementary Education. It aims to contribute to the knowledge about the specificities of the disorder and, consequently, point out the best pedagogical practices to be implemented

RESUMO

Este relato de experiência retrata as inquietações, angústias e reflexões levantadas pelo trabalho cotidiano como professora de Sala de Recursos Multifuncionais de uma Creche Escola Municipal de Educação Infantil de uma cidade pequena do interior paulista, quanto a inclusão da criança em avaliação ou já diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que se encontra em vias de transição para o Ensino Fundamental. Tem como objetivo contribuir para o conhecimento acerca das especificidades do transtorno e, conseqüentemente, apontar as melhores práticas pedagógicas a serem implementadas desde o início do processo de escolarização destas crianças, visando alcançarem o sucesso em suas trajetórias escolares, atual e futura. Com base nas observações diárias, na vivência em interações com este público alvo da Educação Especial (PAEE), nas pesquisas realizadas e no

since the beginning of the schooling process of these children, aiming to achieve success in their school trajectories, current and future. Based on the daily observations, the experience in interactions with this target audience of Special Education (SEN), the researches carried out and the theoretical deepening of the literature that addresses the subject, the possible ways for these children to have their learning rights are reported guaranteed, their integral development strengthened, their skills enhanced, their inappropriate behaviors minimized and their notion of belonging to the favored regular educational context. The theoretical basis comes from the constructivist approach to learning, strictly related to education in an inclusive perspective, in order to offer an equitable and quality education, which encompasses both the activities of daily living and academic knowledge, with the idiosyncrasies arising from respected disorder, their educational needs well worked out, and autonomy and independence emphasized as fundamental characteristics of a truly educational and inclusive process.

Keywords: Special Education. Autistic Spectrum Disorder. Early Childhood Education

1. INTRODUÇÃO

Com a democratização do ensino e o rompimento de paradigmas como a segregação e integração, a matrícula de crianças público alvo da Educação Especial (PAEE) tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, sendo visivelmente notada pelos profissionais que atuam nas unidades escolares e, também comprovada através dos dados divulgados nos Censos.

Esta realidade apresentada tem revelado a necessidade de uma busca por formação continuada pelos professores e a concretização de novas abordagens de ensino, as quais se respaldam na perspectiva de uma educação verdadeiramente inclusiva, conforme apresentado na Declaração de Salamanca, “todas as crianças [...] têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos” (UNESCO, 1994, p. 10). Preconiza-se que todos e cada um têm suas especificidades conhecidas, respeitadas e trabalhadas, em prol de um desenvolvimento pleno.

Entretanto, pela vivência cotidiana em sala de aula, pelos relatos ouvidos, pesquisas realizadas e literatura que aborda o assunto, nota-se que o paradigma da inclusão escolar ainda causa inquietações e resistências veladas ou assumidas através do discurso e da prática pedagógica excludentes.

Políticas públicas e legislações (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013; BRASIL, 2015) vêm, ano após ano, retratando o novo cenário educacional, todavia não têm garantido que a inclusão do PAEE tenha um resultado adequado no dia a dia escolar, pois não basta que a matrícula seja efetuada, é mister garantir o acesso, a permanência, mas também uma educação de qualidade que transcenda o mero caráter da sociabilidade, empregada por muitos como o único intuito da presença dessas crianças nas escolas. Esta falácia ainda está longe de ser vencida.

Segundo Carvalho (2004),

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que

prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] (CARVALHO, 2004, p. 77)

O cotidiano escolar revela práticas e discursos carregados de resistência, ou pela formação insuficiente, ou pela falta de empatia e acolhimento às diferenças, ou pela persistência de um modelo educacional que trabalha com a homogeneização e nivelamento dos educandos de acordo com um objetivo único de facilitar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, como se a igualdade fosse possível de existir em meio a sujeitos tão diversos em suas características, bagagens de saberes e histórias de vida. A junção de todos estes fatores torna-se mais preocupante para que esta barreira seja rompida.

Como pertencente ao PAEE as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm revelado que o seu processo de escolarização e de inclusão escolar se configura como um grande desafio aos profissionais da educação sejam eles professores, gestores ou cuidadores.

Embora o diagnóstico do TEA ainda encontre seus complicadores por não ter exames laboratoriais e de imagens que comprovem sua procedência e pelo fato de sua causa ser desconhecida, sabe-se que se trata de um transtorno do neurodesenvolvimento que ocasiona déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, cujos sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, segundo a 5ª edição da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2013).

As especificidades do TEA geram resistência naqueles que desconhecem o transtorno e, principalmente, quando se soma a isto a existência de concepções errôneas de criança, da função da escola e do papel do professor e, conseqüentemente, das capacidades e habilidades que a criança com TEA pode ter e desenvolver mediante a efetivação de um trabalho pedagógico inclusivo, que minimiza os comportamentos inadequados e potencializa o que o transtorno traz de positivo.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem recebido crianças que aos três anos de idade já apresentam diagnóstico fechado de TEA, quando não aquelas que iniciam a busca pelo diagnóstico apropriado a partir das observações e encaminhamentos dados pelos profissionais que ali atuam.

A precocidade em notar os sintomas, em perceber as características típicas do transtorno e em agir em busca de um diagnóstico e de intervenções adequadas faz-se fundamental para que a criança com TEA se desenvolva satisfatoriamente quanto aos saberes acadêmicos e atividades de vida diária.

De acordo com o DSM-5 (APA, 2013), os níveis de gravidade para o TEA referentes a comunicação social e aos comportamentos restritos e repetitivos são definidos em três níveis, onde o Nível 1 exige apoio muito substancial, o Nível 2 exige apoio substancial e o Nível 3 exige apoio.

Dessa forma, ainda segundo o DSM-5 (APA, 2013), as manifestações do transtorno podem variar muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade

cronológica, daí o termo *espectro*, isto é, cada criança com TEA é um ser único em suas especificidades, onde a generalização de sintomas e condições não cabe.

Vale ressaltar que esta variabilidade dos níveis pode sofrer alterações a depender do contexto em que a criança com TEA está inserida e com o passar do tempo. Isso pode ser fundamental para o seu bom desenvolvimento, o que denota ainda mais a responsabilidade que os profissionais envolvidos na educação desta criança têm em conhecer o transtorno, sua etiologia e suas especificidades, objetivando alcançar metodologias adequadas, intervenções pontuais e recursos materiais que auxiliem na ampliação do que eles têm de melhor e na consolidação de saberes já construídos.

Os espaços e tempo da Educação Infantil podem contribuir para que a criança com TEA tenha uma educação integral e se desenvolva adequadamente. Com situações pedagógicas enriquecedoras e significativas, a criança com TEA conseguirá ter acesso aos conhecimentos construídos historicamente, seja no tocante às artes, ao movimento, às linguagens oral e escrita ou qualquer outro objeto de conhecimento.

Na assertiva de Chiote (2015) encontramos que,

[...] diante da criança com autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos. (CHIOTE, 2015, p. 60)

Destarte, nenhuma criança chega à escola com um kit instrucional de como é e como funciona, ainda mais uma criança com TEA. O conhecimento de suas singularidades, as melhores estratégias de ensino, os canais mais apropriados para a assimilação dos conhecimentos serão estabelecidos mediante o processo de inclusão e de interação entre o meio educacional e os sujeitos que ali atuam.

Conforme Stainback e Stainback (1999),

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.21).

Da mesma forma, isto acontece quando nos referimos a criança com TEA no contexto educacional, as quais podem ter potencializadas suas habilidades através das relações construídas entre seus pares e os adultos que ali trabalham, aprendendo a lidar com seus comportamentos inapropriados ao estar em contato com modelos comportamentais aceitáveis social e culturalmente, além de avançar em seus conhecimentos acadêmicos.

Conhecer sobre o transtorno em seus aspectos gerais facilita a aceitação e acolhimento, porém a dedicação e empenho em assumir a responsabilidade de ensinar e aprender com esta criança se tornam premissas básicas para um desenvolvimento satisfatório tanto da criança com TEA, quanto de seu professor e do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Assim, este relato de experiência visa suscitar reflexões por parte dos agentes escolares (professores, diretores, coordenadores pedagógicos e funcionários) e objetiva apontar caminhos para concretização de práticas inclusivas no contexto educacional da Educação Infantil.

2. METODOLOGIA

O relato de experiência teve como metodologia as observações diárias como professora de Educação Especial; a vivência de interações com crianças com TEA regularmente matriculadas em salas comuns de ensino e em salas de recursos multifuncionais; das pesquisas realizadas com este PAEE e do aprofundamento teórico da literatura que aborda o assunto. Buscou-se apontar possíveis caminhos para que estas crianças tenham seus direitos de aprendizagem garantidos, o seu desenvolvimento integral fortalecido, suas habilidades potencializadas e seus comportamentos inapropriados minimizados dentro do contexto educacional da Educação Infantil.

O embasamento teórico advém da abordagem construtivista da aprendizagem, a qual considera a criança como sujeito cognoscente que constrói o seu próprio conhecimento através da experiência, da exploração e das interações que estabelece com o meio, com seus pares ou com um sujeito mais experiente, relacionando-a estritamente a educação na perspectiva inclusiva, a qual encontra-se respaldada na concepção da equidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pela experiência no trabalho em sala de recursos multifuncionais, observa-se que a inclusão escolar das crianças PAEE no contexto da Educação Infantil gera inquietações e resistências por parte dos profissionais que atuam nesta etapa da educação básica, porém, por estar intrinsecamente relacionada ao cuidar e educar, com espaços, tempos e currículo característicos de quem lida com criança pequena, encontra-se nesta etapa mais iniciativas pedagógicas e humanas na busca para garantir o acesso, a permanência, mas também uma educação de qualidade para elas.

Ao ingressar no Ensino Fundamental, na maioria das vezes, as constantes preocupações com os conteúdos acadêmicos acabam sufocando e sobressaindo no tocante ao acolhimento, a adaptação e ao conhecimento do novo, configurando-se como uma barreira para verdadeira inclusão escolar.

O que não quer dizer que a Educação Infantil já consegue realizar uma inclusão de fato, porém tem-se mostrado um segmento educacional propício para aceitação das diferenças e busca pelas melhores estratégias de ensino e de inclusão deste alunado.

Por ser a porta de entrada da criança a um novo contexto complementar ao familiar, a Educação Infantil revela-se como fundamental para o bom prosseguimento dessas crianças nas outras etapas da

escolarização, assim como consta na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017) e na LDBEN (BRASIL, 1996, 2013).

Como nos afirma CHIOTE (2015), além de ser facilmente constatado diariamente nas unidades escolares, a criança com TEA ainda causa receios e insegurança devido as peculiaridades próprias de seus sintomas e características, atreladas a formação insuficiente dos profissionais da educação e da falta de empatia, apontando para a necessidade de um repensar sobre o verdadeiro significado do termo inclusão, como bem nos instiga CARVALHO (2004) e STAINBACK. S., STAINBACK, W. (1999).

Todavia, com usos de estratégias, recursos materiais e abordagens educativas diferenciadas estas crianças têm conseguido se desenvolver satisfatoriamente no contexto da Educação Infantil, tendo seu bem-estar preservado e seus direitos de aprendizagem efetivados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a busca por uma educação de qualidade para estas crianças perpassa por todos os níveis e etapas da escolarização, o contexto educacional brasileiro revela-se despreparado para nova demanda que surge ano após ano, entretanto iniciativas pontuais são dignas de reconhecimento, as pesquisas e literatura acerca do tema confirmam que a inclusão educacional é um processo que caminha lentamente e que encontra barreiras e paradigmas que persistem, sejam nos discursos velados ou nas práticas pedagógicas excludentes que se escondem por trás da falsa inclusão e aceitação.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 mar. 2019.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. Lei nº 13.156, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Diário Oficial da União, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 06 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

STAINBACK. S.; STAINBACK, W. (org). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FORMAÇÃO DOCENTE: UM DESAFIO PARA AS REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO



ADELAIDE JOIA

RESUMO: O presente artigo é um recorte da minha tese de doutorado – BRINCANDO PARA APRENDER OU APRENDER BRINCANDO: a ludicidade no cotidiano da creche que discute a formação inicial e continuada de professoras de educação infantil. Embora o foco da pesquisa não fosse o trabalho docente, na conclusão foi possível perceber que a formação dos professores incide diretamente nas práticas pedagógicas. Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa foram: observação participante, entrevistas, categorização da coleta de dados e análise de documentos. No que tange à formação docente, a pesquisa constatou que, não obstante os cursos de pedagogia habilitar os pedagogos para atuarem com bebês e crianças bem pequenas, os currículos das universidades indicam carga horária reduzida para as disciplinas relacionadas à educação infantil. O resultado apontou para uma revisão dos currículos universitários, assim como maior diálogo entre as redes de ensino e as universidades, além da importância da formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação inicial. Formação continuada.

FORMAÇÃO DOCENTE: Um desafio para as redes municipais de educação

A referida pesquisa discutiu a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança

e como ocorrem as brincadeiras nas creches. O objetivo era compreender se as crianças, de fato, estão brincando mais e como ocorrem as brincadeiras num ambiente aparentemente lúdico.

Ao sistematizar e analisar os dados, uma das categorias levantadas foi a formação inicial e continuada das educadoras da creche.

Embora o objetivo da pesquisa não tenha sido, a priori, discutir formação docente, a análise dos dados revelou que as crianças brincam pouco, menos por conta do espaço físico, mobília ou falta de brinquedos e mais por carência de embasamento teórico das educadoras acerca da importância da brincadeira.

O estudo evidenciou um contexto educacional bastante complexo, pois, ao mesmo tempo em que as educadoras tentavam, por um lado, inserir em suas jornadas as brincadeiras, por ser uma orientação constante nos documentos oficiais – Legislação Brasileira e Municipal – por outro lado, a concepção de educação infantil que prevalecia estava pautada na rigidez, disciplina e silêncio, que conflitava o brincar e a alegria das crianças com as aprendizagens escolarizadas. Para elas a brincadeira deveria ocorrer separada das atividades pedagógicas, e por isso, ainda que de forma velada, trabalhavam com cadernos,

faziam sondagens e levantavam hipóteses de aprendizagem, tentando mensurar o aprendizado das crianças por meio de atividades de escrita.

Apesquisa evidenciou também que boa parte do tempo era despendida com afazeres relacionados às necessidades fisiológicas da criança, como alimentação, higiene e sono, enfim, com atividades por elas consideradas “mecânicas e rotineiras”, que poderiam ser realizadas aligeiramente, sem nenhuma preparação e/ou planejamento. A meu ver um grande e grave equívoco, haja vista serem estes momentos imprescindíveis na vida das crianças e que deveriam, portanto, merecer toda atenção, cuidado e dialogicidade a fim de proporcionar às crianças interação e aprendizagem.

No que se refere às atividades que eram planejadas pelas educadoras e por elas consideradas como “pedagógicas”, a análise dos dados evidenciou a existência de uma lacuna entre as orientações da Secretaria de Educação e a sua efetivação na prática, e que tal distanciamento pode ser justificado em função da precária formação inicial e continuada, das educadoras.

Problemática esta, que tem tudo a ver com a formação docente e o currículo tanto das instituições formadoras quanto das instituições de atendimento.

No que se refere às instituições formadoras, em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução N° 1, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia, propondo-os como licenciatura e atribuindo-lhes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além da formação em gestão. Essa licenciatura passou a ter amplas atribuições, incluindo a atuação do pedagogo com bebês e crianças pequenas, uma prática que até recentemente era exercida por profissionais leigas.

Ao mesmo tempo em que o citado curso habilita as pedagogas para a docência com bebês e crianças bem pequenas, os currículos das universidades indicam carga horária reduzida para as disciplinas relacionadas à educação infantil.

O estudo de Gatti (2011) que conta com um conjunto amostral composto por 71 cursos de licenciatura presenciais em pedagogia aponta que entre as disciplinas obrigatórias, [...] “as relativas à Educação Infantil representam apenas 5,3% do conjunto” (p.6). Lembrando que as referidas disciplinas não são direcionadas para a relação com a criança, mas são generalistas e abordam questões de estrutura, funcionamento e legislação. E entre as disciplinas optativas o percentual voltado exclusivamente para a educação infantil também é muito baixo.

Nesse estudo a autora constata que:

a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; (...) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar; f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (Gatti, 2011, p. 7/8).

Ainda sobre o currículo das universidades e o papel docente, Moyles (2002) nos chama a atenção para o fato que, não obstante a vasta produção teórica legitimando a importância do brincar

no processo de desenvolvimento da criança, os professores ainda demonstram bastante insegurança sobre como inserir a brincadeira no contexto educacional, pois falta a estes profissionais embasamento teórico capaz de ressignificar o brincar no processo de ensino/aprendizagem, na relação professor/aluno e aluno/aluno, tendo em vista que os jogos e as brincadeiras acontecem quase que como prêmio às crianças que acabaram a lição, aos horários de intervalos, ou ao final do período, evidenciando assim, a dicotomia entre a “ensinagem” escolar e a aprendizagem prazerosa.

Num contexto lúdico, o professor acha difícil perceber e registrar a aprendizagem, pois aprendeu e está habituado a mensurar por meio das fichas e dos relatórios que medem exclusivamente o desenvolvimento da criança no que tange às suas habilidades em leitura e escrita. E como também não estão habituados a observar e registrar a prática, acabam ficando sem subsídios para documentar o processo de desenvolvimento das crianças e até mesmo para fazer uma autoavaliação.

As evidências práticas revelaram que não existe – ao menos de forma explícita – resistência por parte das professoras e dos outros profissionais que atuam com crianças pequenas sobre a importância do brincar, porém como tradicionalmente a instituição de ensino sempre ocupou o lugar da aprendizagem cognitiva, por meio das práticas de leitura, escrita e cálculos, esses profissionais acabam reproduzindo no cotidiano o jeito tradicional de ensinar, considerando, ainda que de forma velada, a brincadeira como um passa tempo.

A pesquisa coordenada por Carneiro e Dodge (2007) corrobora com tais evidências, ao fazer dois apontamentos extremamente importantes. O primeiro, voltado para as práticas pedagógicas, revela que as atividades lúdicas, de modo geral, são restritas e quase sempre dirigidas, e isso ocorre porque faltam nas instituições “profissionais competentes e instruídos” para atuar numa perspectiva holística e ao mesmo tempo singular, de compreender as especificidades da criança de forma global e também perceber as singularidades de cada uma.

Defasagem esta que resulta dos currículos dos cursos de pedagogia os quais são insuficientes para formar professores que irão atuar com crianças pequenas. O brincar nos currículos desses cursos é praticamente inexistente.

[...] a formação docente não trata do brincar, ou, quando acontece, isso é feito de maneira bastante superficial, não oferecendo ao profissional subsídios suficientes para as suas práticas (CARNEIRO & DODGE, 2007, p. 145).

O segundo apontamento está relacionado com os currículos das unidades de ensino que, de modo geral são muito conteudistas.

[...] nem sempre as instituições escolares dispõem de espaço para a realização da atividade (lúdica) e, quando isso ocorre, geralmente não lhe é atribuída a devida importância. Em geral, as escolas são pressionadas pelos pais, que, justificando a necessidade de as crianças aprenderem conteúdos para enfrentar o mercado de trabalho, desconsideram o brincar [...] (CARNEIRO & DODGE, 2007, p. 144).

Para tanto, as autoras propõem mudanças na estrutura curricular, [...] “para que o aprendizado pelo brincar se concretizasse, seria essencial que as escolas fossem menos conteudistas e mais formativas” (p. 90).

Para Loris Malaguzzi (1999), a única possibilidade de romper com tais resistências e abrir novos horizontes com vistas à apreensão de uma nova prática docente comprometida com a infância seria investir muito na formação em serviço, pois,

[...] Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar resultados. Do mesmo modo, seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras. Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas (MALAGUZZI, 1999, p. 83).

Diante desse quadro, constata-se a necessidade e urgência de uma nova política de formação docente – inicial e continuada – com luzes para a educação infantil, na qual a criança pequena, com suas especificidades, seja o foco. Nesse sentido, é fundamental construir, solidificar, sedimentar o entendimento de que por meio de atividades lúdicas, corporais e afetivas, as crianças também enfrentam desafios, resolvem problemas, desenvolvem a criatividade e a competência intelectual naturalmente. Um mecanismo que seja capaz de romper com o tradicional método de ensino escolarizante, e ao mesmo tempo consiga convencer o professor de que brincar é coisa séria, e não passa tempo, que os brinquedos são a matéria prima e as brincadeiras seus meios de produção e estratégias para a obtenção do produto final: crianças felizes, capazes, autônomas...

Nas palavras de Moyles (2002),

O que parece ser necessário é uma oportunidade para os professores desenvolverem um sólido conceito do brincar, com um rigor acadêmico aceitável para todos aqueles envolvidos, com uma justificativa para a sua existência prática nas escolas (MOYLES, 2002, p.18).

A pesquisa aponta que uma reforma curricular nos cursos de formação inicial de professores, especialmente de professores de educação infantil, introduzindo disciplinas que discutam o desenvolvimento da criança, o cuidar, o educar e a ludicidade é fundamental e urgente.

Além do problema ora evidenciado – reforma curricular nos cursos de formação de professores – outra questão, não menos importante, é a formação continuada daqueles que já estão atuando nas creches. O Estudo exploratório sobre o professor brasileiro (BRASIL, 2007) aponta que do total de professores de creche, 45% contam com nível médio, modalidade normal e 37,2% tem nível superior com licenciatura, indicando que boa parte desses profissionais são totalmente leigos para a função. Mais grave ainda, é que o mesmo estudo revela que desse total, apenas 11,8% tiveram oportunidade de participar de formação continuada para atuar em creches.

Dados empíricos indicam que, por ser um serviço muito oneroso, os municípios contratam profissionais leigos, com outras nomenclaturas – agentes de educação, auxiliares de educação, auxiliares de desenvolvimento, estagiários etc. – para trabalhar nas creches, ocasionando com isso inúmeros problemas no momento da formação continuada. Existem relatos de profissionais que

se recusam a participar de horários de trabalho pedagógicos e formação em serviço por não serem professoras e ganharem menos que as colegas.

Por fim é importante destacar que, embora a formação inicial seja imprescindível, ela é insuficiente, tornando-se necessário a formação continuada, em serviço, na qual o professor possa discutir e refletir acerca do seu trabalho à luz de um referencial teórico específico para o seu público e pensar outras estratégias capazes de objetivar uma nova *práxis* pedagógica, na qual possa, além de ministrar aulas, ser um pesquisador do seu próprio trabalho.

Essa experiência possibilitou perceber que somente com compromisso e vontade política, será possível uma *práxis* coerente, na qual o educador seja também um observador, um pesquisador, alguém que conceba e reconheça a família como parceira, o espaço como ambiente educativo, a criança como protagonista e centro do projeto político pedagógico e assim por diante. Desafio este, posto especialmente para as redes municipais de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Básica.

Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil. 2 v. Brasília, DF:MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica.

Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CEF, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. **A Regulamentação da Educação Infantil.** In: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, (Vol. II). Brasília: Papirus, 1998, p. 35-93.

CARNEIRO, M. A. Barbato; DODGE, J. J. **A descoberto brincar.** São Paulo: Melhoramentos / Boa Companhia, 2007.

GATTI, Bernadete A. **Formação inicial de professores no Brasil:** Resultados de investigação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 1993.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

MALAGUZZI, Loris. **Historia, ideias e filosofia básica.** In EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. São Paulo: Artmed, 1999.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

POPPOVIC, Ana Maria. **Enfrentando o fracasso escolar.** In: Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), 1981.

COMO PAIS LIDAM FRENTE À NECESSIDADE DE ORIENTAÇÃO SOBRE SEXUALIDADE NAS ESCOLAS



ALINE PATRÍCIA DE SOUZA¹

DÉBORA RAQUEL DA COSTA MILANI²

RESUMO

Considerando o caráter repressor da sociedade atual, temos presenciado recentemente um retrocesso diante das questões que envolvem a sexualidade. Por esta razão, o preconceito nubla os valores morais que, no intuito de preservar princípios, acabam por reforçar tabus sociais, contribuindo para a dificuldade de desenvolver um trabalho de orientação e educação sexual. Neste contexto encontra-se a família que, por sua vez, experimenta o cálice da dúvida: falar ou não falar sobre sexualidade com meu/minha filho/a? Permitir ou inibir que este trabalho seja realizado na escola? Este estudo visa analisar quais materiais de apoio existem para trabalhar a Educação Sexual com pais e escola ao mesmo tempo em que busca compreender como a família lida com a sexualidade de crianças que se encontram na educação infantil. Embasado em pesquisa bibliográfica, a discussão gira em torno de pensamentos de autores de referência no assunto junto a informações dos parâmetros curriculares nacionais. Os resultados apontam a existente escassez de ma-

terial para ser usado como apoio na relação família-escola quando o assunto é sexualidade. Por fim, conclui-se que a partir do momento em que a família compreende a importância da orientação sexual de forma natural a criança e o adolescente, sentem-se mais seguros para compartilhar seus anseios, evitando a busca de informações providas de meios não confiáveis.

Palavras-chave: Educação; Sexualidade; Família.

ABSTRACT

Nowadays we can see repressive actions and setback in our society in the face of issues involving sexuality. For this reason, prejudice mask moral values that, in order to preserve principles, end up reinforcing social taboos, contributing to the difficulty of developing sexual orientation and education. In this context, there is the family that lives in doubt: to talk or not to talk about sexuality with my child? Allow or inhibit this work done by the school? This study aims to analyze what support materials exist to work with Sexual Education with parents and school while seeking to understand how the family deals with the sexuality of children in early childhood education. Based on bibliographic research, the discussion

1 Graduada em Pedagogia e Psicologia, Especializada em Neuropsicologia pelo Instituto de Psicologia, Educação e Saúde de São José do Rio Preto, Especialização em Gestão Escolar no Centro Universitário Barão de Mauá e Mestranda em Educação Sexual na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em Araraquara. E-mail para contato: aps.alinepatricia@gmail.com

2 Graduada em Pedagogia, Especialização em Educação a Distância pela UNISEB, Especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização e Especialização em Educação Empreendedora – PLA, Especialização em Psicopedagogia Institucional, Mestra e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. E-mail para contato: deb.milani@yahoo.com.br

brings thoughts from leading authors on the subject and information on national curriculum parameters. The results indicate the absence of material to be used as support in the family-school relationship when it comes to sexuality issues. Finally, it is understood that the family needs to understand the importance of sexual orientation in a natural way, contributing so that children and adolescents feel safer to share their thoughts, avoiding the search for information from unreliable means.

Keywords: Education; Sexuality; Family.

1. INTRODUÇÃO

Partindo do princípio que o ser humano, em sua totalidade, é resultado dos processos históricos e culturais que, juntos, constituirão a essência deste ser biopsicossocial, podemos pensar a sexualidade como parte integrante desta construção, moldada por valores morais edificados pela nossa convivência.

Esta sexualidade vai sendo construída na medida em que vamos formando nossa identidade, ela faz parte de nosso desenvolvimento e é resultado de interações sociais, desta forma, está presente em todos os indivíduos e, por esta razão, não é algo que pode ser desativado, nem muito menos, ignorado. (LOURO, 1997).

No entanto, é historicamente presenciada a existência de cautela quando o assunto remete à sexualidade em diversas instâncias: seja na escola, na família, ou na comunidade, trazendo em pauta como fatores limitantes o desconhecimento da amplitude existente na temática, a desorientação sobre sexo causada pelo senso comum e o despreparo pessoal para falar sobre o assunto.

Por outro lado, a repressão diante de assuntos abordados pela sexualidade tem raízes antigas e sempre estiveram ligadas às formas de controle social e religioso, uma vez que o sexo era visto como pecado, servindo apenas como meio de reprodução. Com o passar do tempo o sexo foi sendo relacionado com a afetividade, ganhando novo sentido: o prazer e o romanticismo. Em contrapartida, com o aumento dos meios de comunicação e com o espaço conquistado pela mídia, aconteceu a reprodução do sexo como mercadoria, trazendo lucro por meio da exibição de fantasias sexuais em conteúdos pornográficos (POCOVI, 2001). Todavia, isto não define a sexualidade e nem reflete sobre seus sentidos.

A ideia do pecado e da pornografia seguidos pela repressão, desperta receio, medo e insegurança nos educadores em trabalhar com temas da sexualidade, assim como a reverberação do senso comum sobre a sexualidade colide com valores morais, fazendo com que familiares adotem posturas mais defensivas e nada reflexivas. Por este motivo, Anami e Figueiró (2009) defendem a extrema necessidade de preparo prévio e a interação dos pais com a temática, de forma serena e, também, educativa.

Desta forma, esta pesquisa visa analisar quais materiais de apoio existem para trabalhar a Educação Sexual com pais e escola, ao mesmo tempo em que busca compreender como a família

lida com a sexualidade de crianças que se encontram na educação infantil, pensando em situações psicoeducativas no intuito de conscientizá-los da necessidade de um trabalho de orientação.

2. METODOLOGIA

Por conter argumentos que visam refletir sobre a compreensão e visão de familiares diante da Educação Sexual, aprimorando ideias e discutindo sobre seus comportamentos, esta pesquisa tem caráter exploratório, possibilitando flexibilidade no planejamento das articulações aqui descritas. (GIL, 2002).

Entendemos que o ser humano continuamente interpreta o mundo em que vive, deixando de ser passivo para ser atuante na história, por isso, consideramos este estudo de cunho qualitativo. (OLIVEIRA, 2008).

Enfim, para interpretar os dados aqui descritos e para sustentar as discussões que serão apontadas, buscamos reunir autores que são referências em Educação Sexual, trazendo suas contribuições por meio do levantamento bibliográfico, assim será possível além da análise, uma proposta de intervenção mais humanizada.

3. RESULTADOS

Ao analisar a recente trajetória da Educação Sexual, observa-se notável número de escolas que decidiram trabalhar sexualidade em suas salas de aula e foram marcadas pela repressão. Assim, encontramos registros de professores acusados de comportamento imoral, pais que pedem o cancelamento de questões sobre sexualidade discutidas na escola, diretores exonerados, professores suspensos e alunos expulsos, estes são alguns dos itens de uma longa lista de fatos barrados por atuarem com Educação Sexual.

De acordo com Figueiró (2009), a rejeição diante do tema é presenciada além dos muros escolares, chegando até ao meio político, onde propostas de projetos sobre orientação sexual foram rejeitadas, por considerar que conteúdos trabalhados nesta temática iriam contra valores morais descritos como pureza e a castidade.

Dias e Gomes (2000) descrevem a dificuldade que assombra as relações familiares diante de questões voltadas à sexualidade, apontando para a ausência de diálogos entre pais e filhos justificada pelo constrangimento dos pais em revelar sua intimidade e pelo anseio dos filhos de não existir compreensão sobre suas dúvidas ou escolhas. O pouco diálogo existente entre as famílias fica restrito a temas de métodos contraceptivos.

Ressel, Junges, Sehnem e Sanfelice (2011), realizaram uma análise dentro de duas escolas estaduais no município de Santa Maria (RS) e apresentaram como resultados a maneira como algumas famílias tendem a tratar sobre sexualidade como algo sigiloso, por vezes reprimindo crianças e adolescentes diante da reflexão sobre sua própria sexualidade, por julgar que tal temática restringe-se ao ato sexual e ao aspecto reprodutor. As autoras ainda trazem relatos de adolescentes que não podem falar sobre assuntos que remetem à sua sexualidade em casa, pois são repreendidos pelos pais a ponto de desencadear conflitos.

Um estudo sobre gravidez na adolescência, realizado em 2006 em Fortaleza – CE, revelou que uma a cada três jovens de 19 anos já era mãe ou estava gestante e, ainda, a nível mundial, esta faixa etária corresponde a um terço das pessoas infectadas pelo vírus HIV. Estes problemas sugerem a falta de diálogos e da liberdade que os jovens tem para discutir sobre sexo e sexualidade. (SOUSA, FERNANDES E BARROSO, 2006). Nesta mesma pesquisa, as autoras trabalham diretamente com uma família e observam que a falta de comunicação e orientação sobre sexualidade persiste por duas gerações trazendo o mesmo resultado: gravidez não planejada na adolescência. Discutem ainda que um dos motivos que a família não ofereceu informações necessárias às adolescentes seria pelo fato de acreditar que esta tarefa competia a escola realizar.

Sendo assim, tomando estes casos como ponto de partida para nossas argumentações, propomos a seguinte reflexão: Se algumas famílias reprimem a Educação Sexual nas escolas e evitam falar sobre o assunto em casa, enquanto outras não orientam em casa por acreditar que este papel seja da escola, como ficam as dúvidas destas crianças e adolescentes enquanto constroem sua própria sexualidade?

4. DISCUSSÃO

Observando os dados anteriores aqui apontados, faz-se necessário entender o motivo causador da repressão existente quando o assunto é sexualidade, tanto no ambiente familiar quanto dentro das escolas. Como bem descrito por Anami e Figueiró (2009, p. 100): “Sabemos que o processo de inserção da Educação Sexual nas escolas brasileiras tem sido difícil; é preciso “olhar para trás” e apreender o que pode ter sido válido em algumas das experiências pioneiras”.

Em quatro estudos de caso apresentados pelas autoras acima citadas, verifica-se que a maior repressão diante da temática parte dos pais, causando uma repercussão negativa e está apoiada no desconhecimento pessoal sobre o que é a Educação Sexual, resultando em barreiras que impedem um trabalho de acolhimento, informação e orientação quanto a amplitude que esta temática apresenta.

Recentemente, em uma cidade do Paraná, uma professora foi suspensa de suas atividades após postar em rede social sua metodologia para ensinar conteúdos ao 5º ano sobre a reprodução humana (PARANÁPORTAL, 2018). A repercussão ocorreu a nível nacional, com vários pais, profissionais da educação e cidadãos manifestando em oposição à prática da professora. Nosso intuito aqui não é criticar a didática da professora ou a exposição nas redes, mas precisamos ajustar nossas lentes para este comportamento de não aceitação de práticas educativas em sexualidade.

A escola pode ser vista como local que reproduz a diferença, principalmente quando o assunto é sexualidade. A omissão e a falta do diálogo sobre a temática reforçam a não inclusão da diversidade, deixando de lado a pluralidade existente na sociedade, contribuindo para a existência da desigualdade e da exclusão social. (ARGENTI e MILANI, 2017).

Por isso, é preciso a construção de práticas emancipatórias que visam a desconstrução destes olhares carregados de preconceitos resultantes de valores sociais construídos por intermédio do senso comum, assim como é necessária a aproximação da família com a escola para juntos realizarem um trabalho saudável de Educação Sexual, conforme já proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

O trabalho de Orientação Sexual proposto por este documento compreende a ação da escola como complementar à educação dada pela família. Assim, a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a inclusão de conteúdos de Orientação Sexual na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores da proposta. O diálogo entre escola e família deverá se dar de todas as formas pertinentes a essa relação. (BRASIL, 2000, p.124).

Faz parte do papel da escola, conforme descreviam os PCNs (2000), construir relações de confiança para que o educando possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser em formação, e para que a manifestação de características culturais que partilhe com seu grupo de origem possa ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida, não impedindo assim, o seu desenvolvimento pessoal, que também vai sendo construído.

5. CONCLUSÕES

Frente ao exposto, percebemos que o número de material divulgado que relata a visão da família frente a necessidade de orientação em sexualidade, é escasso. Não obstante, faz-se necessário a conscientização de familiares sobre a importância da Educação Sexual com crianças e adolescentes, afinal mesmo sem a intenção de fazê-lo, estamos educando por intermédio de nossas ações e comportamentos o tempo todo, ou seja, passamos ao outro nossas próprias concepções (ou a ausência delas) através da convivência. E a respeito de nossa compreensão sobre a sexualidade não é diferente: por ser o primeiro ambiente de socialização, é a família quem mostra, pela primeira vez, a construção de gênero e o papel de homem e de mulher sem, no entanto, nomear este processo de educação sexual.

De acordo com EGYPTO et al. (1991), a família influencia de forma determinante nos papéis sexuais dos filhos e nossa sociedade ainda demarca os papéis sexuais de forma rígida e estereotipada, como por exemplo estabelecer para o sexo feminino o papel de subordinação. No entanto, observa-se que esses padrões de comportamento já começam a ser questionados pelas gerações mais jovens, contudo, pais e educadores nem sempre se dão conta de que continuam a perpetuar os velhos padrões de comportamento destinados socialmente a meninos e meninas.

Vale ainda ressaltar, que a partir do momento em que a família compreende a importância da orientação sexual de forma natural, a criança e o adolescente sentem-se mais abertos para compartilhar

seus anseios em ambiente mais seguro, evitando a busca de informações providas de meios não confiáveis disponíveis em mídias ou redes sociais.

Já na escola, a sexualidade deve ser abordada com placidez, não no sentido de aguçar a sexualidade dos alunos, mas para acolhê-los. Assim, os temas devem ser colocados de acordo com as demandas providas dos alunos ao mesmo tempo em que atende às exigências pedagógicas, observando os valores ideológicos previamente introduzidos pela família e demais grupos sociais, bem como a faixa etária dos educandos (WEREBE, 1998). Tem-se, portanto, a necessidade de adequar o tema à idade e às curiosidades dos alunos, viabilizando o diálogo e a reflexão.

O mesmo autor afirma que a instituição escolar deve desestabilizar as ideias preconcebidas, tabus, preconceitos e crenças, fazendo com que os jovens reflitam sobre os seus discursos e questionem a sua visão sobre o mundo, aspectos indissociáveis nas situações do contexto em que vivem.

Assim, os educadores precisam estar dispostos a refletirem sobre as questões que envolvem a sexualidade com lentes neutras, sem julgamentos e baseadas em argumentos cientificamente comprovados, ao mesmo tempo em que é construída uma integração entre família e escola, possibilitando trabalho pragmático e enriquecedor, que preze pelo respeito e pelo amadurecimento do ser humano.

REFERÊNCIAS

ANAMI, L. F.; FIGUEIRÓ, M. N. D. **Interação família-escola na educação sexual: reflexões a partir de um incidente.** In Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: UEL, 2009.

ARGENTI, P. C.; MILANI, D. R. C. **Educação Sexual e docência: As relações de gênero, a diversidade e a sexualidade dentro da escola.** Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação - Araraquara. Vol. 19, nº 2, p. 212 – 223. Julh/Dez 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual.** 2.ed – vol 10. Rio de Janeiro: 2000.

BRAVO, C. **Professora é afastada após polêmica sobre aula de educação sexual no PR.** Notícia publicada em 31 de outubro de 2018 no site Paranáportal. Recuperada em 02 de novembro de 2018 de: <https://paranaportal.uol.com.br/cidades/professora-e-afastada-apos-polemica-sobre-aula-de-educacao-sexual-no-pr/>.

DIAS, A. C. G.; GOMES, W. B. **Conversas em família sobre sexualidade e gravidez na adolescência: percepção das jovens gestantes.** Psicologia: Reflexão e crítica. Vol. 13, nº 1: 109-25, 2000.

EGYPTO, A. C. et al. Papéis sexuais. In: BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Sexo e juventude: como discutir a sexualidade em casa e na escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 edição - São Paulo: Atlas, 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** Revista travessias, vol. 2, nº 3, 2008.

POCOVI, R. M. S. **A universidade frente a AIDS**: Um estudo de caso na UDESC. Boletim Informativo CEP-COS, São Paulo, p. 01 - 02, 01 jul, 2001.

RESSEL, L. B.; JUNGES, C.; SEHNEM, G. D.; SANFELICE, C. **A influência da família na vivência da sexualidade de mulheres adolescentes**. Revista de Enfermagem: Vol. 15, nº 2. P.245-250. Universidade Federal do Rio de Janeiro, abr/junh, 2011.

SOUSA, L. B.; FERNANDES, J. F. P.; BARROSO, M. G. T. **Sexualidade na adolescência**: análise da influência de fatores culturais presentes no contexto familiar. Acta Paulista de Enfermagem, Vol. 19, nº 4: 408-13, 2006.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA



CÁSSIO S. CASTANHEIRA

Resumo: Neste trabalho buscamos refletir sobre o processo de escolha dos livros Didáticos para o segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º) nas Escolas Estaduais de Bom Sucesso/MG. Analisamos algumas ações desenvolvidas nestas escolas durante o processo de escolha, bem como os sentidos das falas dos professores no momento da seleção destas obras. Percebemos que este aporte pedagógico define a metodologia utilizada, bem como funcionam como um instrumento de controle e previsibilidade servindo mais ao professor do que ao aluno. Acreditamos que a centralidade do livro didático nos dias atuais faz parte de um projeto de homogeneização dos conhecimentos que têm como objetivo substituir o papel do professor oferecendo um “modelo” ideal de textos, atividades didáticas e pedagógicas.

Palavras chave: Discurso, Professor, Livro Didático

INTRODUÇÃO

O livro didático constitui o principal aporte pedagógico que circula no universo escolar e a ele se destina. Dentro do ambiente escolar ele acaba determinando o que pode ou não ser dito ou lembrado.

As coleções didáticas utilizadas nas escolas públicas são fornecidas pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O Ministério da Educação (MEC) envia às escolas o Guia de Livros Didáticos que traz a relação de títulos pelo PNLD. Por meio do guia os professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas em sala de aula.

Convém lembrar que durante toda a história do livro didático neste país, foram criadas comissões para legislar sobre a produção e circulação deste aporte que se configura numa hierarquia na qual o professor está abaixo de um impresso que lhe é superior.

Contudo, a escolha dos livros didáticos deve ser objeto de um debate e reflexão permanente nas escolas. Estes livros legitimam áreas do conhecimento e estas expressam uma visão de mundo, um projeto de sociedade.

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar os vários sentidos na fala dos professores durante a escolha deste aporte pedagógico.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PNLD

A partir de 1985 com a criação do Programa Nacional do livro didático (PNLD),

por meio do Decreto nº 91.542 de 19 de agosto, institui-se que a escolha do livro didático passaria a ser feita diretamente pelo professor. No entanto, foi somente após 1993 que eles passaram a participar do processo de escolha. Foi quando o Ministério da Educação nomeou uma comissão formada por especialistas em cada área de ensino com a incumbência de avaliar os livros didáticos mais adotados pelos professores e definir critérios gerais de avaliação para servir de base na aquisição dos livros a serem distribuídos no ensino fundamental. (BEZERRA, 2004).

Em seu discurso o PNLD enfatiza a necessidade da participação do professor na escolha das coleções didáticas, o que exigiria desse profissional, conhecimento das historiografias, competências pedagógicas, entre outros itens, que pode capacitá-lo a realizar esta seleção em conjunto com seus pares. No entanto, o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) preconiza: “O princípio de livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar”. (BRASIL, 1993, p.25).

A partir deste argumento, estabelece uma política de análise externa à escola. Uma política que deve assegurar a “qualidade” dos textos dos livros didáticos, segundo o interesse do Estado. O PNLD então disponibiliza o guia de livros didáticos que contém resenhas de todos os livros recomendados a partir de um agrupamento por áreas do conhecimento.

Porém, o que se percebe é uma padronização de conteúdos e atividades que os torna iguais. São poucas as alterações feitas nesses livros, sendo que a historiografia positivista está em 69,5% dos livros didáticos que o mercado oferece. Uma pequena parte é deixada para a escolha dos professores, porém é o Estado que decide o que deve ser ensinado e os objetivos deste ensino. (APPLE, 1995).

No âmbito pedagógico, as pesquisas indicam que os professores, em sua maioria não utilizam o guia nacional do livro didático. Dessa maneira é possível perceber o grande peso que as editoras têm no processo de decisão sobre a escolha destes livros, seja pelo envio efetivo das coleções didáticas às escolas, seja pela forma como divulgam estas coleções e se relacionam com as escolas e, individualmente com os professores.

Segundo Freitag, as escolhas dos livros didáticos sempre foram predeterminadas, sobrando pouco espaço para o professor decidir, visto que quem realmente determina qual livro será utilizado na escola é o Estado. Os governos sempre consideraram o professor como um profissional “despreparado” que poderia ser influenciado pelos vendedores das editoras. (FREITAG, 1989).

É importante destacar que o livro didático é o único impresso que professores e alunos têm acesso em vários lugares do Brasil. E esse número fica ainda mais relevante quando estas populações escolares têm menos acesso a bens econômicos e culturais, o que torna a única referência para a escolarização. (BATISTA, 2000).

O que nunca é lembrado é que estes livros são uma ferramenta importante na formação continuada dos professores, muitos fazem desse material a sua única fonte de consulta e pesquisa. Nas coleções didáticas o livro do professor possui um roteiro explicativo de suas unidades e as respostas dos exercícios, dessa forma o professor adquire um instrumento de controle e de previsibilidade.

Nesta escolha, os professores deveriam ter o apoio da direção e equipe pedagógica para considerar as propostas definidas pelo Projeto Político Pedagógico de sua escola e certificar-se que a sua escolha atende à demanda da sua ação pedagógica e da comunidade escolar. Porém o que ocorre é a direção fazendo o professor assinar um documento se responsabilizando individualmente pela escolha da coleção didática da sua disciplina.

Conforme Amaral (2006), a escolha de um livro didático pelo professor, nem sempre significa a sua aprovação, pode representar uma falta de opção, ou até mesmo a incompreensão do teor dos fundamentos nele significados.

OS VÁRIOS SENTIDOS NA FALA DOS PROFESSORES DURANTE A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste trabalho, vamos apresentar os vários sentidos no processo de escolha da coleção didática feita pelos professores das Escolas Estaduais da cidade de Bom Sucesso/MG: Escola Estadual Benjamim Guimarães e Escola Antônio Carlos de Carvalho. A coleção é a mesma para as duas escolas em função da maioria dos professores terem dois cargos e lecionarem nas duas instituições.

É necessário lembrar que alguns professores foram silenciados em virtude da sua situação funcional, pois são professores designados e atuam como professores substitutos, com contratos de trabalho que se encerram no final do ano letivo. Na medida em que esses professores/as não sabem se vão ser contratados pela direção da escola para lecionarem no próximo ano, são incentivados a não participarem da reunião da escolha dos livros. Nestas escolhas tem a impressão que existe efeito de um consenso, mas o que ocorre é a imposição de alguns professores/as sobre a maioria que não têm “experiência”, ou seja, alguns professores/as, gozando de boa reputação como profissionais competentes, que já tinham experimentado vários livros, e finalmente escolhem uma coleção, recomendado- a aos outros que acatam sem questionamentos.

Durante o processo de escolha, as editoras enviam exemplares para a escola e muitas vezes para a casa dos professores. Eles então decidem qual livro vai ser escolhido, na sala dos professores, ou nos corredores da escola, antes da reunião “oficial” para esta escolha.

Os livros escolhidos para a cidade de Bom Sucesso/MG foram os da Coleção História: Sociedade & Cidadania, de autoria do professor Dr. Alfredo Boulos Júnior, publicada pela editora FTD, em 2012 (2ª edição), reformulada para o triênio de 2014 a 2016.

Conforme os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCN), “o livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentam em relação aos objetivos educacionais propostos.” (BRASIL, 1997, p.67).

A direção da escola determinou que os docentes teriam duas semanas para analisar os livros e posteriormente foi marcada a reunião para a escolha definitiva das coleções didáticas. Esta reunião contou com a participação de quatro professores de História efetivos do segundo ciclo do ensino

fundamental, mas que lecionam também no ensino médio. Vamos tentar perceber os sentidos que atravessam os discursos desses professores bem como a importância destes livros no processo de ensino e aprendizagem.

A fim de garantir o sigilo, os professores foram nominados de a, b, c, d, sendo que são três professoras e um professor.

É importante destacar que o discurso das professoras e do professor sobre os livros didáticos revelam que eles não utilizaram os critérios de análise do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e que escolheram aqueles que atendiam suas necessidades (critérios subjetivos). Observe a explicação da professora (c):

“Os livros da coleção Araribá eram bons, mas os alunos da rede pública não estão preparados para aquele livro, ele exige muito, é muito detalhista. Tem que ser um livro mais fácil para o aluno entender.”

É possível perceber nesta fala concepções tradicionais de ensino fortemente arraigadas. Para esta professora o aluno já deveria saber, ou seja, não é o aluno que pode aprender, mas já teria que estar praticamente pronto. Também está presente nesta fala o receio de arriscar-se ao novo, a desafiar o aluno e a si mesmo.

Ainda associado a imagem de ensino-aprendizagem percebemos que a professora (d) atribui um caráter restrito ao conhecimento do aluno além de incorporar em seu discurso enunciados das diretrizes governamentais, (BRASIL, 1997), que estimula a necessidade de valorizar o conhecimento do aluno, mas que significa à utilização desse conhecimento como uma maneira para ensinar o conteúdo, observe como está expresso em sua fala abaixo:

“Eu acredito que tem que começar a partir da realidade do aluno. Tem que ensinar coisas que sejam do interesse dele, que venham ao encontro do que ele acha importante. Aí a gente vai ampliando.”

Assim percebemos sentidos diferentes daqueles que estão prescritos nos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997), que valorizam o conhecimento que o aluno traz da sua comunidade. É então, na vacilação, no equívoco que se percebe como o sentido que a professora constrói é outro. A professora não valoriza o conhecimento que o aluno trás da sua comunidade, este saber é importante para iniciar o processo de aprendizagem, posteriormente é que ele vai aprender o que a professora considera importante. Ela pretende utilizar o conhecimento do aluno como uma estratégia para ensinar o conteúdo tradicional escolar. O conhecimento do aluno é menor e menos importante frente ao conhecimento escolar.

Na tentativa de interpretar a fala da professora (a), percebemos que ela enfatiza o conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, pois segundo ela mesma, este permite ampliar o conhecimento do aluno.

“Eu olho os conteúdos que irei desenvolver durante o ano, e vejo se a explicação é clara. Os nossos alunos não gostam de ler, porque infelizmente esta é a verdade.”

É possível perceber que esta professora entende que seus alunos apresentam dificuldades frente a textos científicos, mas associam tais dificuldades apenas as suas habilidades de leitura. Ela prefere quando os sentidos já estão dados no texto que pode ser caracterizado ao que Orlandi (1996) chama de discurso autoritário. A professora faz a sua opção por livros que apresente os conteúdos de forma linear, fragmentado e resumidos distante da realidade dos alunos. Contudo tenta convencê-los que o texto é agradável e legível.

Conforme Gatti Júnior (2004), livros com linguagem simples sempre foram os mais escolhidos, principalmente entre aqueles professores com formação mais precária, uma vez que o livro poderia atuar como suporte central para as aulas.

O último professor(b),vai recomendar os livros que de certa forma já tinham sido escolhido antes da reunião:

“A gente já usou vários livros, e o melhor é esse “Sociedade & Cidadania”. A gente achou que ele tem um conteúdo mais programático, algo mais simplificado e com bastantes exercícios.”

Pelo depoimento do último professor é possível compreender que ele utiliza o livro didático como elemento central nas aulas, entendendo essa centralidade como o uso sistemático baseado na leitura dos textos, confecção de exercícios e atividades, obedecendo toda a organização da obra. É também importante destacar que na leitura dos textos e na confecção dos exercícios e atividades, não se espera que o aluno estabeleça suas próprias significações. Os sentidos já estão dados nos textos e atividades, até mesmo porque as respostas das atividades estão escritas em vermelho no livro do professor.

Neste contexto, é possível entender porque o livro didático assumiu um papel negativo entre muitos educadores e utilizá-lo demasiadamente já significou falta de preparo profissional. Munakata (2007),vai nos dar algumas pistas sobre a centralidade do livro didático nos dias atuais, quando fala sobre financiamentos do Banco Mundial:

[...] Os programas de capacitação são considerados muito onerosos em relação a resultados, pois há sempre o risco de o professor abandonar a carreira, uma vez concluído o processo de sua qualificação. O Banco Mundial também insiste em que a melhora do salário docente não acarreta por si só o rendimento escolar. Numa política formulada a partir de tamanha desconfiança em relação ao professor, o livro didático obviamente assume a centralidade. (MUNAKATA, 2007, p.139).

E Romanatto nos faz compreender porque vários professores estabelecem relações tão subalternas ao livro didático:

[...] O livro didático têm uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. [...] Os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. [...] Um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios é uma atração irresistível. (ROMANATTO, 1987, p. 85)

A Coleção Didática História: Sociedade & Cidadania parece que faz parte de uma política de homogeneização dos livros didáticos, inspirado nos Estados Unidos, que têm como objetivo substituir o papel do professor oferecendo um “modelo” ideal de textos, atividades didáticas e pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Atualmente a maioria dos cursos de graduação e pós-graduação não prepara os professores para o processo de escolha do livro didático e para a sua utilização. Estes livros ainda apresentam erros conceituais, manifestam preconceitos e estão desatualizados. É possível perceber uma distância muito grande entre a proposta filosófica, didático-pedagógica defendida pelos seus autores como linha mestra de seu trabalho, geralmente expostas nas páginas iniciais dos volumes e as atividades e textos sugeridos ao longo das unidades.

No guia do livro didático que contém resenhas de todos os livros recomendados, o que se percebe é uma padronização de conteúdos e atividades e de concepções. Os professores acabam tendo poucas opções, pois os livros parecem todos iguais. Mantém a ilusão de que o professor pode escolher o melhor livro a ser utilizado. Porém esta escolha está condicionada a um aperfeiçoamento na sua formação inicial e continuada, que poderia lhe fornecer novos conhecimentos e habilidades para exigir livros melhores. É possível que grande parte dos professores ainda estuda o conteúdo a ser explicado para os alunos nos próprios livros didáticos, ou melhor, no livro do professor.

Nessa perspectiva, o que parece estar presente neste processo de escolha do livro didático, é um controle curricular estabelecido externamente pela política educacional brasileira influenciada por organismos internacionais como o Banco Mundial. Portanto o que acontece é o controle sobre o trabalho do professor, sem que ele tenha consciência disso.

Esse trabalho não se propõe a culpar os professores pelo fracasso na escolha das coleções didáticas. E sim considerar os contextos de atuação dos professores no nosso país, bem como o discurso e a atuação do governo nas políticas educacionais. Acreditamos que não é adotando uma postura corporativa e nem nos tornando críticos ferozes, que iremos contribuir com a melhora do ensino público. Buscamos um caminho a ser percorrido junto com os professores na difícil tarefa de melhorar o ensino público do Brasil.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Ivan Amoroso do. **Os fundamentos do ensino de ciência e o livro didático**. In FRACALANZA, Hilário: MEGID NETO (orgs). O livro didático de Ciências no BRASIL. Campinas Komedi, 2006.

APPLE, Michel W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos.** In ABREU, Márcia (org). *Leitura, história e história da leitura.* Campinas: Mercado de Letras: ALB, São Paulo: FAPESP, 2000.

BEZERRA, H. G. **Impactos do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) na oferta de livros didáticos,** in ANAIS do V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas, Rio de Janeiro, Julho 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, **Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003).** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília.** MEC/SEF, 1997.

GATTI, Júnior, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru: EDUSC, Uberlândia: EDUFU, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação.** In MONTEIRO, Ana Maria et al. *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.* Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ROMANATTO, Mauro Carlos. **A noção de número natural em livros didáticos de Matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Paulo, São Carlos/ SP, 1987.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO MODELO EMANCIPATÓRIO NA FACULDADE DE TECNOLOGIA DE INDAIATUBA



JOSÉ LUIZ MARQUES

Faculdade de Tecnologia Dr. Archimedes
Lammoglia – Indaiatuba SP

SILMA CARNEIRO POMPEU

Faculdade de Tecnologia Dr. Archimedes
Lammoglia – Indaiatuba SP

à instituição condições de refletir sobre suas perspectivas e seu planejamento para o futuro, a partir do contexto e da situação atual em que se encontra.

1. INTRODUÇÃO

O tema da AVALIES - Avaliação Institucional da Educação Superior- tem, nos últimos anos, ganhado destaque em vastas discussões na academia em função da complexidade e da necessidade que os assuntos relacionados a ele requerem.

É ele hoje uma preocupação constante das IES - Instituições de Educação Superior –privadas e públicas, tanto no que diz respeito à quantidade de indicadores por meio dos quais essas IES são avaliadas por diversos órgãos reguladores, quanto à manutenção da qualidade de ensino, pesquisa e extensão que oferecem.

A AVALIES, conforme suas diretrizes (MEC/INEP-DAES, 2015) explica que:

a avaliação interna – a auto avaliação -, ao contrário das avaliações externas, tem um objetivo formativo em processo e visa oferecer

O que se vivencia, portanto, é que a avaliação externa realizada pelos órgãos governamentais MEC/INEP, por meio do SINAES - Sistema Nacional da Educação Superior -, mais precisamente o ENADE - Exame Nacional de Estudantes - geralmente é pensada e aplicada por meio de métodos, procedimentos e técnicas considerados, em muitos os casos, restritivos, por levarem em conta a verificação da aprendizagem e dos conhecimentos dos estudantes, suas condições sociais e análises das características individuais de cada Instituição de Ensino por meio de questionários que identificam a quantidade de erros e acertos dos estudantes e não a qualidade do conhecimento adquirido ou construído por ele no curso avaliado, bem como questões restritas à infraestrutura da IES.

A avaliação Institucional também não escapa de modelos formativos pensados por esses órgãos governamentais, muitas vezes, por meio de indicadores quantitativos que esbarram nos modelos de avaliação aplicados tão somente à

produção, ou seja, modelos que medem produtividade acadêmica por meio de ferramentas utilizadas em empresas de produção para o mercado.

Assim, este artigo apresenta uma experiência de trabalho realizada com a autoavaliação institucional qualitativa e aplicada à Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba Dr. Archimedes Lammoglia, uma Instituição de Ensino Superior Tecnológico, que levou em consideração e teve como norte de trabalho as categorias descritivas do Paradigma da Avaliação Emancipatória (SAUL, 2005) e as 10 (dez) Dimensões Formativas de Avaliação da Educação Superior estabelecidas pelo SINAES/MEC/INEP, bem como os resultados das reflexões feitas pelos sujeitos participantes e das ações futuras do Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2019) dessa Instituição no sentido de atingirem as metas estabelecidas no PDI, buscando a melhoria e a otimização dos processos de ensino, administrativos e operacionais para esse curto prazo de 1 (um) ano.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 A Avaliação da Educação Superior

Segundo Leite e Batarine (2012), as propostas de avaliação oriundas de órgãos governamentais têm sua sustentação, inclusive, no controle e na exposição ao julgamento, aspectos que contrariam os princípios da autonomia e da liberdade acadêmica. Isso significa dizer que as avaliações institucionais, nesse sentido, colocam em xeque o trabalho cotidiano das Instituições de Educação Superior, no que diz respeito a validação da qualidade do ensino e da aprendizagem oferecida por elas, tanto em relação às aulas que nelas acontecem quanto às atividades de pesquisa e extensão realizadas em seus programas.

Uma das críticas feitas à AVALIES regulada pelo Estado é a de que os instrumentos normativos são estabelecidos, desconsiderando o interesse da comunidade acadêmica e a realidade distinta de cada instituição, parecendo afunilar todo o processo avaliativo, como considera Leite (2007), na cultura da submissão.

Em contrapartida e acrescentando a ideia de qualificação da Avaliação Institucional na Educação Superior, Dias Sobrinho (2017) afirma que a avaliação deve propor-se a aprofundar as condições da crítica na IES e, para tanto, deve, necessariamente, ir além de indicadores quantitativos os quais não conseguem explicar a complexa realidade da Educação Superior em um País cujas diferenças históricas, sociais, culturais e econômicas são, no mínimo, relevantes.

Assim, as metodologias quantitativas utilizadas para a Avaliação Institucional da Educação Superior parecem desconsiderar aquilo que poderíamos chamar de qualidade de ensino de cada Instituição.

Considerar a existência de um modelo de avaliação pronto para o uso geral e indiscriminado significa não respeitar a identidade institucional em seu permanente dinamismo, ou seja, em seus

mais diferentes e variados processos de ensino e de aprendizagem, conteúdos, métodos e modos de compreender suas funções sociais.

Assim, não se podem adotar os mesmos critérios, procedimentos e instrumentos de avaliação institucional para realidades diferentes. É preciso que se considere a realidade particular de cada uma, não só nos questionários sociais e institucionais existentes na Avaliação da Educação Superior realizada pelo SINAES. É preciso ter também em vista as características e as necessidades locais no momento mesmo de avaliar, no momento mesmo de qualificar se uma Instituição de Ensino Superior é melhor que a outra, no momento mesmo de atribuir um conceito a essas Instituições, principalmente em relação ao cumprimento dos objetivos do seu projeto maior de formação social e acadêmica, o qual deve também ser direcionado para sua realidade local e para as demandas que essa realidade requer.

Muito distante disso, o que se vê é que os métodos quantitativos hoje utilizados pelos órgãos oficiais promovem uma corrida desenfreada àquilo que Souza (2010) chama de qualidade sistemática mensurada e objetiva, ou seja, as avaliações congelam-se na objetividade dos números e todo o trabalho cotidiano desempenhado para a organização acadêmica, organização essa que permitiria a possibilidade de comparações sistemáticas e a análise mais apurada de relações entre causas e efeitos do ensino e da aprendizagem, geralmente se perdem em dados estatísticos considerados muitas vezes para a prestação de contas a metas estabelecidas no *ranking* da Avaliação do Ensino Superior nacional.

Para Sguissard (2007), o princípio mais interessante e importante é o da legitimidade, que pressupõe o respeito básico ao estatuto da autonomia, condição insubstituível de qualquer processo de avaliação institucional. Isso significa dizer que autonomia na avaliação está justamente alicerçada pelas condições de ensino e de infraestrutura locais de cada Instituição, da participação de sua comunidade acadêmica e, principalmente, do seu caráter emancipatório, entendendo esse caráter também como aquele cuja participação de todos no processo avaliativo se direciona à constante melhoria dos processos da instituição e ao combate às desigualdades de qualquer tipo.

Todo processo avaliativo sugere equilíbrio entre quantitativo e qualitativo e que não desconsidere a identificação das prioridades institucionais, levando em conta as características das macrotendências da Educação Superior e um micro planejamento estratégico significativo entre as forças, fraquezas, ameaças e oportunidades da Instituição de Ensino.

Analisar, avaliar e traçar, portanto, em consonância com a comunidade acadêmica, Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) que possam contemplar, além de avaliações quantitativas acerca da organização do trabalho da Instituição, também métodos, procedimentos e técnicas para uma avaliação qualitativa dos processos de ensino, administrativos e técnicos da Unidade de Ensino Superior são tarefas fundamentais para se considerar essa legitimidade democrática.

Nesse sentido, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a equipe do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES devem estabelecer também parâmetros qualitativos de Avaliação da Educação Superior, considerando as características e as necessidades locais e regionais da Unidade de Ensino.

Estabelecer parâmetros qualitativos para a avaliação institucional significa, necessariamente, dar voz aos sujeitos que fazem parte dos processos avaliados, ou seja, por meio de procedimentos decisivos, procurar entender como esses sujeitos concebem e se comprometem com a qualidade dos processos técnicos de ensino e de aprendizagem no momento mesmo em que os vivificam.

Ouvir e dar vozes, portanto, à comunidade envolvida nesses processos normativos de avaliação são condições mínimas para se pensar em parametrizar uma metodologia de análise qualitativa na Educação Superior.

Para Saul (2005), a avaliação emancipatória tem duas características. A primeira é o compromisso com o futuro, com o que se pretende melhorar a partir do real e do concreto. A segunda é o envolvimento dos sujeitos a partir de sua posição institucional, na direção de ações de acordo com os valores que elegem e se comprometem.

Entende-se então que o movimento de uma avaliação institucional comprometida com a visão emancipatória, por meio da voz dos sujeitos nela envolvidos, pode ser um movimento de ação e de reflexão sobre essa mesma ação porque pressupõe um método que persiga a descrição do real, do atual, do concreto, a crítica reflexiva dessa realidade e a construção coletiva de objetivos futuros para a melhoria/ transformação desse concreto.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A Avaliação Emancipatória e a proposta de trabalho.

O processo de avaliação iniciou em Agosto de 2018, as discussões, as sugestões, as proposições foram anotadas em planilhas dissertativas durante o período de 40 dias. Essas planilhas foram recolhidas pela CPA e no dia 29 de setembro de 2018, das 8h às 16h., os grupos de trabalho se reuniram em salas de aula individuais para definirem os resultados obtidos. Orientados por cada dimensão do SINAES, apresentaram em slides, no auditório da unidade, o resumo das ações corretivas e de melhorias estabelecidas para cumprimento a curto prazo, ou seja, imediato ou para 1º. Semestre de 2019.

O processo de autoavaliação contou com a participação de toda a comunidade acadêmica que, a partir da reflexão sobre os dados coletados, identificou seus pontos fortes e suas fragilidades e estabeleceu ações corretivas e de ajustes para o crescimento do seu potencial de qualidade e de satisfação dos docentes, discentes, técnico-administrativos e representantes da sociedade civil organizada.

Os resultados foram socializados durante todo o evento de forma transparente, o que contribuiu para a credibilidade do processo, incentivou a motivação e desempenho dos grupos de trabalho e garantiu uma autoavaliação democrática, construtiva e emancipatória. Posteriormente,

foram disponibilizados à gestão da instituição para utilização na confecção do documento do PDI, enviados por e-mail à comunidade participante e publicados no site Fatec Indaiatuba.

Utilizou-se como metodologia de análise dos dados a Análise de Conteúdo, por tratar-se de uma técnica adequada ao contexto educacional e aos procedimentos de levantamento e de coleta de dados qualitativos, capazes de tratar os dados extraídos das planilhas de textos produzidos para coleta de sugestões abertas, preenchidas durante o período de autoavaliação pelos sujeitos participantes do evento

Durante os 40 dias, participaram do processo de autoavaliação um total 136 pessoas e do evento do PDI, em especial, 76 pessoas de diferentes segmentos interessados, a saber: gestores, docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade externa. O percentual de participação no dia PDI, então, representando aqueles que não puderam estar presentes na Fatec Indaiatuba, foi de 61%.

Segundo Olabuenaga e Ispizua (1989), a análise de conteúdo é uma técnica que permite ler, categorizar, descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos que, analisados adequadamente, nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis.

Os conteúdos foram categorizados e analisados a partir das sugestões abertas de todos sujeitos participantes, selecionados por dimensão, organizados e divididos em: Itens, Ação, Meta, Responsável, conforme estrutura do PDI da Instituição.

A opção norteadora de Avaliação do trabalho foi a da Avaliação Emancipatória de Saul (2005), utilizando-se de suas características descritivas e perseguindo-a no cotidiano das atividades formativas do dia, nos processos de avaliação e nas apresentações dos resultados.

No Quadro I a seguir são destacadas as principais características descritivas do paradigma de uma avaliação emancipatória utilizadas no processo de Avaliação Institucional e no Plano de Desenvolvimento da Instituição, uma vez que buscou-se a participação da maioria dos sujeitos da Instituição e que essa maioria aceitou em participar do processo avaliativo:

Quadro I – O Modelo de Avaliação Emancipatória

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
Natureza da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Processo da análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação.
Enfoque	<ul style="list-style-type: none"> ● Qualitativo.
Interesse	<ul style="list-style-type: none"> ● Praxiológico: busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas a sua descrição.
Vertente	<ul style="list-style-type: none"> ● Emancipador, ou seja, libertador; visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinados.
Compromissos	<ul style="list-style-type: none"> ● Político-pedagógica. ● Propiciar que pessoas direta ou indiretamente atingidas por uma ação educacional escrevam a sua própria história. ● O avaliador se compromete com a “causa” dos grupos que se propõe a avaliar.
Conceitos básicos	<ul style="list-style-type: none"> ● Emancipação. ● Decisão democrática. ● Transformação. ● Crítica educativa.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● “Iluminar” o caminho da transformação. ● Beneficiar audiências em termos de torná-las autodeterminadas.
Alvos da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Programas educacionais ou sociais.
Pressupostos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ● Antidogmatismo. ● Autenticidade e compromisso. ● Restituição sistemática (direito a informação). ● Ritmo e equilíbrio da ação-reflexão.
Momentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Descrição da realidade. ● Crítica da realidade. ● Criação coletiva.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> ● Dialógico. ● Participante. ● Utilização de técnicas do tipo: entrevistas livres, debates, relatos.
Tipos de dados	<ul style="list-style-type: none"> ● Predominantemente qualitativos. ● Utilizam-se também dados quantitativos.
Papel do avaliador	<ul style="list-style-type: none"> ● Coordenador e orientador do trabalho avaliativo. ● O avaliador, preferentemente, pertence à equipe que planeja e desenvolve um programa.
Requisitos do avaliador	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiência em pesquisa e em avaliação. ● Habilidade de relacionamento interpessoal.

Fonte: Saul (2005, p.64.)

Esses parâmetros para a avaliação institucional emancipatória não levaram em consideração só os modelos de avaliações mais clássicas, levaram em conta, também, a realidade determinada materialmente, ou seja, o concreto, o real vivido pela Instituição de Ensino e foram pensados metodologicamente a partir da experiência participativa, do antidogmatismo, do compromisso coletivo, do movimento dialógico, da crítica educativa e da *praxis* entendida aqui como ação/reflexão/ação.

Nesse sentido, o quadro 2 apresenta os procedimentos que foram necessários para se pensar em avaliação emancipatória (SAUL, 2005). Esses procedimentos foram passíveis de construção coletiva e, portanto, de reflexões colaborativas dos sujeitos em direção às melhorias a que ansiavam em cada uma das dimensões e das esferas apresentadas. O quadro também mostra que as esferas que foram analisadas se subdividiram às dimensões. Essas dimensões estão hoje propostas pelo SINAES (MEC/INEP).

Quadro 2 – Procedimentos para uma avaliação emancipatória

Dimensões SINAES	Esferas	Objetivos
1.Missão e Desenvolvimento Institucional	Missão Visão Valores.	Estudar os desdobramentos da missão. Ampliar Política Institucional.
2.Ensino, Pesquisa e Extensão	Acadêmica Pedagógica	Estimular a produção acadêmica e valorizar a pesquisa.
3.Responsabilidade Social	Meio ambiente, Memória cultural Patrimônio	Desenvolver o senso de responsabilidade compartilhada.
4.Comunicação	Interna Institucional Marketing Social	Ampliar os meios de comunicação assertiva com a sociedade.
5.Políticas de Pessoal	Cargos Salários	Conscientizar sobre políticas de pessoal docente e administrativo.
6.Organização da Gestão	Representatividade docente Representatividade administrativa	Desenvolver emancipação e autonomia nas decisões institucionais.
7.Infraestrutura	Manutenção predial Ampliação das dependências	Projetar infraestrutura em relação às expectativas de aumento da demanda educacional.
8.Planejamento de Avaliação	Avaliação da aprendizagem Avaliação dos processos avaliativos Avaliação institucional	Ampliar processos de avaliações quantitativas e qualitativas na IES.
9.Políticas de Atendimento ao Estudante	Evasão/reprovação Metodologias ágeis Apoio psicopedagógico	Diminuir a evasão na IES.
10.Sustentabilidade Financeira	Autogestão financeira Captação de recursos Políticas de aplicação de recursos	Ampliar os serviços oferecidos à sociedade.

Fonte: (os autores, 2018).

Por ser a instituição uma Faculdade de Tecnologia que forma profissionais para o mercado de trabalho, desse modo, entendeu-se que as dimensões do SINAES e suas esferas de avaliação necessitavam que, pela natureza de suas correlações, a avaliação institucional tivesse caráter participativo e fosse discutida com a comunidade interna e externa por meio das seguintes proposições de trabalho:

1. Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional: essa dimensão não está relacionada numa perspectiva específica, mas perpassa todas as demais no sentido de se tornar o eixo norteador delas, levando em consideração as finalidades, objetivos e compromissos da IES; suas práticas pedagógicas e administrativas; a relação da instituição com a comunidade na qual se encontra inserida e a articulação entre o PDI e o Projeto Pedagógico Institucional com relação às atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica, gestão institucional e avaliação institucional.

Na prática, o grupo responsável por avaliar e analisar a dimensão 1 manteve em mente perguntas norteadoras, tais como: “O que o mercado quer?” Essa questão foi o cerne da Missão da IES e esteve diretamente voltada ao diagnóstico da necessidade do mercado de trabalho e negócios para os quais ela busca formar seus estudantes. Na sequência, com vistas a uma formação profissional sócio responsável e às expectativas externas do perfil do egresso, perguntou-se: “Como vamos atender a demanda do mundo do trabalho?” e “De que forma?”. As ações e metas estabelecidas para o período do PDI consideraram não somente os recursos humanos, materiais, tecnológicos, etc, então disponíveis na IES, mas também os objetivos institucionais, as demandas sociais e as necessidades individuais.

2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão: essa dimensão está relacionada à perspectiva de processos, haja visto que para haver coerência dessas políticas foi necessário um ambiente estrutural na IES que promovesse o sentimento de pertencimento nos diversos atores, possibilitando a operacionalização eficiente e um esforço conjunto para que ela acontecesse. Em relação ao ensino, os métodos, metodologias, planos de ensino e de aprendizagem, assim como a avaliação da aprendizagem e a multidisciplinaridade, uso de novas tecnologias didático-pedagógicas necessitaram ser discutidas à luz dos fins da instituição, das diretrizes curriculares e da inovação da área.

Levou-se em conta nas práticas acadêmico-pedagógicas a autonomia docente quanto à transmissão de informações e à utilização de processos participativos de construção de conhecimento. Quanto à pesquisa, foi preciso priorizar a qualidade da publicação da produção acadêmica e científica, a organização de eventos acadêmicos, científico-culturais, a formação de grupos de pesquisa e iniciação científico-tecnológica, a inovação na área, principalmente, os critérios para a participação dos indivíduos nos processos *in loco*. Por fim, as políticas institucionais para criação, expansão, pós-graduação e os cursos de extensão de curta duração permitiram oportunidades de promoção de parcerias e contratos de colaboração da IES com os três setores organizacionais. O fortalecimento do papel social da IES se deu por meio da participação democrática dos docentes, estudantes, técnico administrativos e da comunidade externa nas ações de extensão, desenvolvimento tecnológico e intervenção social.

3. A responsabilidade social da instituição: essa dimensão está diretamente ligada ao desenvolvimento regional e nacional e está alocada na perspectiva da diversidade e vulnerabilidade dos indivíduos, uma vez que a IES desenvolveu projetos sociais de desenvolvimento da democracia e promoção da cidadania.
Tais ações puderam envolver os setores público, produtivo e sem fins lucrativos e devem ser avaliadas a partir de seu potencial de inclusão social, dentro e fora da IES, quando o trabalho voluntariado se mostrou como uma oportunidade de empoderamento dos sujeitos comprometidos com os projetos e com o sentimento de responsabilidade compartilhada.
4. A comunicação: tendo em vista os diversos mecanismos que a instituição utiliza para fazer a comunicação com a sociedade e por esses mecanismos também atender às demandas.
Foi indispensável considerar as esferas interna, institucional, de marketing e social quando foram analisados os instrumentos de comunicação da IES que deviam garantir, na prática, o direito à informação, utilizando-se não só de meios mais tradicionais ainda populares como murais, memorandos, cartas, telefonemas, panfletos, *e-mails*, reuniões presenciais, enfim, mas principalmente visando a natureza tecnológica, inovadora, inclusiva e assertiva ao incluir as redes sociais, *sites*, grupos de *wattsapp*, *Facebook*, *Instagram*, etc, os quais foram mais propícios à oportunidade imediata de resposta e, conseqüentemente, à promoção da crítica necessária à decisão democrática e à avaliação emancipatória,
5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo: essa dimensão está alocada na perspectiva da formação de pessoas competentes e do crescimento individual, haja visto que a coerência das políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo possibilitam a formação profissional em serviço.
Nesse sentido, o grupo avaliador considerou nos cursos oferecidos não só a formação técnica, mas principalmente o potencial de transformação pessoal dos profissionais e a libertação de preconceitos e condicionamentos sociais determinados, em prol de um relacionamento interpessoal tolerante e cordial. As carreiras docente e técnico-administrativas foi normatizada pela progressão funcional realizada anualmente.
6. Organização e Gestão da instituição (funcionamento, autonomia e representatividade dos colegiados): a coerência da organização e da gestão da instituição com as políticas firmadas em documentos oficiais, bem como o funcionamento, a representação e a autonomia dos colegiados e congregações superiores estão alinhadas à perspectiva dos processos de gestão e à gestão do conhecimento. A representatividade das partes interessadas da IES, nos grupos consultivos e deliberativos, ou seja, docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade do entorno tendem a construir uma visão mais ampla e detalhada sobre o objeto avaliado e a desenvolver a emancipação e autonomia nas decisões institucionais.
O grupo avaliador possuiu uma habilidade interpessoal que facilitou o seu caminhar entre as esferas de poder e, por meio da utilização de instrumentos qualitativos de avaliação, como entrevistas, relatos e debates e obteve diagnósticos confiáveis do clima institucional, das afinidades dos relacionamentos, das condições de trabalho e dos graus de satisfação

pessoal e profissional. Esses resultados tenderam a explicar os dados qualitativos da avaliação e foram passíveis de circulação da informação fluida em todos os níveis, exceção às de cunho privativo da gestão central.

7. Infraestrutura: essa dimensão está alocada na perspectiva de processos físicos, tendo em vista a necessidade de haver coerência da infraestrutura física utilizada no ensino, na pesquisa e na extensão, bem como a biblioteca, os recursos de informação e comunicação, a estrutura predial, a manutenção das instalações, patrimônios com aquilo que está estabelecido em documentos oficiais. Deve haver uma adequação desses recursos às atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como às práticas pedagógicas. As políticas de conservação, atualização, segurança e utilização dos bens estão claras e disponíveis nos canais de comunicação? Existem ações de sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica em relação ao patrimônio?
8. Planejamento de avaliação: as ações de planejamento e acadêmico-administrativas, a partir dos resultados das avaliações, constituem-se num importante mecanismo de melhoria e, com isso, relacionam-se à perspectiva dos processos, da adequação e efetividade do plano estratégico; com o projeto pedagógico institucional e dos cursos. Coube nessa dimensão avaliar a aprendizagem, os procedimentos avaliativos internos e externos da instituição, do planejamento institucional e das atividades educativas.
9. Política de atendimento aos estudantes: essa dimensão está alocada na perspectiva de processos de orientação educacional, pois são avaliadas as condições e políticas institucionais de atendimento aos discentes e a coerência dessas com o estabelecimento em documentos oficiais. Existem políticas claras e adequadas de acesso, seleção e permanência dos estudantes na instituição? Há um acompanhamento (psico) pedagógico do discente em curso? Existem oportunidades de formação continuada para os egressos? O espaço de convivência motiva o sentimento de bem-estar dos alunos na instituição, fortalece a relação professor-aluno e valoriza outros aspectos da formação educativa? Os dados quantitativos de evasão e reprovação, tempos médios de conclusão são tratados do ponto de vista de uma avaliação qualitativa do ensino e da aprendizagem?
10. Sustentabilidade financeira: essa dimensão está diretamente relacionada à perspectiva financeira, uma vez que a IES busca atender sua sustentabilidade econômica financeira por meio de políticas de captação e alocação eficiente de recursos.

Essa proposta de trabalho da autoavaliação institucional na perspectiva emancipatória, as dimensões do SINAES relacionadas à missão e ao Plano de Desenvolvimento Institucional, sua implementação, articulação com os processos de avaliação institucional - autoavaliação e avaliações externas - estiveram em um patamar de reflexão superior durante toda a trajetória de trabalho dos grupos envolvidos, tendo em vista que as características da avaliação emancipatória e suas esferas possibilitaram que a instituição direcionasse seus esforços, afunilando-os ao cumprimento do Planejamento do Desenvolvimento Institucional e, sobretudo, de sua missão institucional perante o desenvolvimento de seu contexto econômico social.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1- Quanto aos eixos de avaliação.

Em relação às Forças identificadas na análise de conteúdo das avaliações realizadas pelos sujeitos participantes do PDI acerca do funcionamento da Fatec Indaiatuba foi possível identificar as seguintes considerações divididas por eixo da AVALIES:

Quadro III – Forças da Instituição

EIXO 1 - Planejamento e Avaliação
A organização dos processos de ensino e das avaliações da aprendizagem.
Elaboração de Eventos em Avaliação Institucional.
Apuração do WEB-SAI.
Respostas imediatas à identificação de problemas.
EIXO 2 - Desenvolvimento Institucional
Inclusão social: acessibilidade e atendimento especializado.
Respostas imediatas às calamidades pessoais da comunidade interna.
Assistência no acompanhamento de alunos com necessidades especiais
EIXO 3 – Políticas Acadêmicas
Linha de Pesquisa Institucional “Inteligência em pequenos e médios negócios”.
Programa de estágio.
Atendimento da Secretaria Acadêmica.
Monitoria de Alunos
Atendimento ao aluno na Biblioteca
Iniciação e Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.
TV Digital
Cursos de Nivelamento para alunos
Programa Cursinho pré-vestibular vespertino.
EIXO 4 – Políticas de Gestão
Clima organizacional.
Confiança na gestão.
Orgulho de participar da Instituição
Gestão Participativa
EIXO 5 - Infraestrutura
Biblioteca
Auditório Central e Miniauditórios
Estacionamento
Manutenção e Limpeza
Segurança Patrimonial
Acessos e Rotas de Fuga
Quanto às Fraquezas, também foi possível categorizar:
Elevador e Acessibilidade

(Os autores, 2019)

Em relação às Fraquezas identificadas na análise de conteúdo das avaliações realizadas pelos sujeitos participantes do PDI acerca do funcionamento da Fatec Indaiatuba foi possível identificar as seguintes considerações divididas por eixo da AVALIES:

Quadro IV – Fraquezas da Instituição

EIXO 1- Planejamento e Avaliação
Reconhecimento de cursos e ENADE.
Resultados das avaliações institucionais.
Avaliação contínua dos docentes.
Indicadores internos de desempenho
.EIXO 2 - Desenvolvimento Institucional
Registro incompleto de memória institucional
EIXO 3- – Políticas Acadêmicas
Defasagem da Pesquisa Tecnológica entre Fatec e empresas.
Não há cursos de pós-graduação e extensão, num cenário de aumento de ofertas de cursos de pós-graduação pelas instituições privadas.
Acesso às bases de periódicos da CAPES para Ensino, Pesquisa e Extensão.
Número de Professores orientadores de TG insuficiente para a demanda de cursos.
A comunicação interna e externa tem falhas e ruídos.
Reprovação e evasão de alunos.
Número de alunos por vaga no vestibular.
Apoio calamidades pessoais: não há psicopedagogo na Instituição
Eventos acadêmicos institucionais.
EIXO 4 - Políticas de Gestão
Processo de contratação de professores horistas/demora na autorização para concursos administrativos
Rever tabela de pontuação de ampliação de aulas (do CPS) – deliberação 48 e anexos.
Revisão da quantidade de HAEs por número de alunos de Projetos de Trabalho de Graduação e Trabalhos de Graduação.
Ponto eletrônico – analisar a influência do limite diário de horas sobre a produção do professor para atendimento dos alunos.
Auto-gestão financeira
Captação de recursos financeiros.
EIXO 5- Infraestrutura
Falta de computadores, mobiliários e equipamentos de refrigeração (ares condicionados) Laboratórios de Informática.
Ampliar os espaços de laboratórios e de salas informatizadas com mais 50 computadores
Estrutura de Cantina e Xérox para os alunos e professores.
Infraestrutura das salas de aula: climatização e isolamento acústico.

4.2 – Quanto ao Plano Gestor.

O plano gestor inicial do atual diretor contempla os seguintes objetivos estratégicos para sua gestão:

- Atender e antecipar-se às demandas sociais e do mercado de trabalho.
- Obter a satisfação dos públicos que se relacionam com o Centro Paula Souza.
- Aperfeiçoar continuamente os processos de planejamento e gestão, e as atividades operacionais e administrativas.
- Alcançar e manter o grau de excelência diante do mercado em seus processos de ensino e aprendizagem.
- Estimular e consolidar parcerias (internas e externas) e sinergias, e a inovação tecnológica.
- Reconfigurar a infraestrutura e intensificar a utilização de recursos tecnológicos.
- Promover a adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente do capital humano.
- Incentivar a transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos.
- Assegurar a sustentabilidade financeira da instituição.

No que tange aos objetivos propostos pelo PDI, a CPA pôde-se avaliar que as seguintes ações propostas já foram alcançadas e caracterizam evolução institucional para a Fatec Indaiatuba:

Os trabalhos de graduação foram otimizados em seus aspectos metodológicos e de análise de dados, obedecendo as singularidades de cada curso e de cada Projeto Pedagógico de Curso.

Foram inseridas as discussões sobre Inovações Tecnológicas nos PICs -Projetos Interdisciplinares- dos cursos no sentido de os aproximarem das concepções vigentes sobre multidisciplinaridade, inteligência de mercado e Inovação Tecnológica. O Manual dos PICs foi ampliado, inserindo possibilidades de Inovação Tecnológica no âmbito desses trabalhos. Foi criado um comitê de pesquisa científica e tecnológica.

Oficinas e minicursos de capacitação aos docentes sobre PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas foram oferecidos.

Há programas de diminuição da evasão existente com foco no acolhimento e reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou relações intersubjetivas com professores, alunos e Instituição.

Processos de Avaliação Institucional existentes, como o PDI e a CPA da Instituição, foram otimizados sempre na perspectiva da Gestão Participativa. Não houve aumento da nota 4. O curso

de Análise e Desenvolvimento de Sistemas apresentou nota 3. Ações mais ostensivas devem ser estabelecidas para esse item.

O relacionamento com os empresários locais (empresários) tem se intensificado por meio do Agente Local de Inovação. Percebem-se ações na IES de pesquisa de mercado na busca de metodologia específica para esses segmentos. Consequentemente, agentes da comunidade local passaram a ter contato com o cotidiano dos trabalhos desenvolvidos na Instituição e participam com mais efetividade dos eventos proporcionados por ela. Parcerias com a AMPEI – Associação das Micro e Pequenas Empresas de Indaiatuba - e a LENOVO foram consolidadas.

Projetos em Horas Atividades Extraordinárias (HAE) da Instituição, em andamento ou estagnados foram revisados e executados.

Projetos de preservação do patrimônio público, junto aos professores, alunos e colaboradores da Instituição permitiram a baixa de 518 itens sem condição de uso. Em resposta a projetos sobre meio ambiente e de Responsabilidade Social desenvolvidos na instituição, a Fatec passou a ser polo de Logística Reversa de eletroeletrônicos da RE-TECH para a cidade de Indaiatuba. Há necessidade de outros projetos de amplo alcance na cidade.

Os serviços de secretaria, no que tange a documentos relativos à vida acadêmica de alunos e docentes, passaram a ser oferecidos *online*.

Laboratórios de informática foram ampliados em seus espaços, com computadores e acomodações para alunos e professores. Ainda falta ar condicionado.

Aumentaram 5 vagas no estacionamento interno para professores.

O serviço de *internet/wifi* foi ampliado de 16 mbps para 100 mbps. Foram instaladas câmeras de vigilâncias nas dependências comuns (corredores, entrada e estacionamentos).

Os professores foram e são incentivados para realizarem cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado. Não há mais professores com apenas o nível de graduação.

Os serviços da biblioteca são oferecidos *online* e foi criada uma biblioteca virtual com artigos produzidos pelos próprios professores da Instituição a partir de trabalhos desenvolvidos entre eles e/ou alunos.

A discussão e reflexão sobre a empregabilidade dos egressos e o futuro da empregabilidade são pauta constante das reuniões pedagógicas e de coordenação, dada a natureza dos cursos oferecidos pela Instituição e às dinâmicas instáveis do mercado de trabalho. Há projeto de HAE para esse fim.

A utilização dos dados do *WEB-SAI* – Sistema de autoavaliação interno - tem permitido levantamentos dos pontos fortes, dos pontos fracos, das forças e das ameaças da Instituição e divulgação ampla para a comunidade em diferentes momentos da instituição.

As comunidades docente e discente estão mais próximas das questões técnico administrativas e são informadas sobre trâmites e gastos por meio de mensagens de *whatsapp*, murais de corredores

e em reuniões pedagógicas. A prestação de contas é também afixada mensalmente em mural físico na sala dos professores.

A análise da CPA acerca desses eixos de avaliação permitiu afirmar que a Fatec Indaiatuba apresenta uma gestão participativa e transparente, norteadas pelos objetivos estratégicos estabelecidos, e que houve evolução nos processos que contemplam os eixos acima como reflexo do plano gestor.

4.3 Quanto às Forças e Fraquezas da Instituição

Forças identificadas para potencializarem os processos de ensino e as avaliações da aprendizagem: inserir as Metodologias Ativas no processo de ensino e criar *Project Management Office* (PMO) para Projeto de Trabalho de Graduação, Trabalho de Graduação e Projetos Interdisciplinares, além de oferecer oficinas práticas e treinamentos sobre instrumentos de avaliação para professores e alunos.

A Fatec conta com alunos portadores de necessidades especiais e para tanto tem buscado docentes especializados para atenderem seus alunos com deficiência auditiva e visual. Possui acessibilidade de entrada e saída e elevadores para alunos com deficiência física e visual. Oferece cursos de LIBRAS, por meio do NELF e atendimento ao aluno para inclusão educacional. Ainda necessita desenvolver projetos sociais mais significativos, com ampliação ao atendimento da comunidade externa, como por exemplo, oferecendo cursos para cegos, surdos, cadeirantes e outros portadores de deficiências físicas e mentais.

A Linha de Pesquisa Institucional “Inteligência em pequenos e médios negócios” se relaciona com as grandes áreas dos cursos, contribuindo com as interpretações e a consolidação dos modelos gerenciais inteligentes e as soluções estratégicas, focada no desenvolvimento regional pautado pela sustentabilidade.

A instituição oferece qualidade de ensino para inserção/permanência no mercado. Esse indicador aparece nos índices de empregabilidade do aluno, cerca de 92%, mas deve criar uma metodologia de avaliação da evolução das atividades exercidas pelo aluno dentro da empresa em que ele trabalha ou faz estágio.

O Clima organizacional e a confiança na Gestão são pontos muito fortes na avaliação. Não houve proposta de ações específicas estabelecidas para esses dois itens, que despontaram no PDI 2018. Mesmo assim, foi levantado que a IES necessita institucionalizar metodologia de pesquisa de clima organizacional que auxilie o gestor a manter uma gestão participativa, baseada na responsabilidade compartilhada e na autoavaliação emancipatória.

Identificou-se que é necessário criar uma comissão formada por representantes dos segmentos da IES para completar o registro de memória institucional.

Em relação à defasagem da Pesquisa Tecnológica entre Fatec e empresas e a participação discente em projetos de iniciação científica não é significativa em relação ao número de alunos da instituição. Incentivar o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica. Analisar possibilidades de ampliação de bolsas remuneradas.

Criar mecanismo para motivar a participação mais efetiva de docentes em Congressos, Simpósios, Encontros na Unicamp, com a apresentação de trabalhos de alunos e professores. Motivar professores a fazerem o *stricto senso* em parceria com o CEETEPS/UNESP.

Buscar recursos para a participação do aluno e congressos (empresas, atividades discentes empreendedoras).

Revisar/alterar Projeto Pedagógico e Grades Horárias com foco em Pesquisa tecnológica. Proporcionar direcionamento ao Empreendedorismo e à Pesquisa Tecnológica em seus instrumentos didático-pedagógicos, nas aulas ministradas e em seus processos de avaliação da aprendizagem. Ampliar a pesquisa tecnológica por meio do programa de Iniciação e Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, envolvendo projetos tecnológicos com empresas em convênios de cooperação. Otimizar os Trabalhos de Graduação no sentido de atender ao arranjo produtivo da Cidade.

Revitalizar a Pós-Graduação e a Extensão. Cursos de extensão podem ser oferecidos por professores e alunos gratuitamente e os cursos de extensão pagos podem ser oferecidos através da FAT – Fundação de Apoio à Tecnologia.

Identificou-se que o número de Professores orientadores de TG é insuficiente para a demanda de cursos. Assim, decidiu-se repensar o modelo de Trabalho de Graduação e dos Projetos Integradores de Conteúdos, a fim de conduzi-los na perspectiva da pesquisa tecnológica aplicada ao setor produtivo.

Quanto à comunicação, criar e padronizar a comunicação interna como “intranet” a fim de divulgar comunicados, manuais de procedimentos e normativas. Otimizar os instrumentos de comunicação existentes hoje na Unidade para que a divulgação do Vestibular atinja um número maior de candidatos/vaga.

Em parceria com a Prefeitura, sinalizar a cidade com placas indicativas, principalmente nas vias de entrada e saída e próximas à rodoviária. Pintar os muros externos com logos da Fatec para dar visibilidade à Instituição.

A Cooperação empresa-escola deve acontecer partindo das coordenações de estágio e cursos. Visitar os maiores empregadores da região para obter feedback de nossos alunos e cursos. Participar de entidades representativas dos mais diversos seguimentos da região.

Uma ação importante proposta foi estabelecer na Fatec Indaiatuba um Ponto de Cultura a fim de promover o desenvolvimento cultural da região. Motivar os alunos a divulgar a rede social da instituição num projeto de disseminação de imagem – partir dos professores e impulsionar com os representantes de sala. Aprimorar a interação FATEC-ETEC- FIEC-Ensino Médio e Instituto Federal.

Reprovação e evasão de alunos: criar conselho de classe com reuniões frequentes (quinzenais, mensais e bimestrais) para que sejam discutidos assuntos de aproveitamento das disciplinas e evasão,

bem como monitoria e tutoria - Formalizar professor responsável por disciplina de monitoria e tutoria. Criar estímulos aos alunos que frequentam o programa de monitoria e tutoria. Apoio psicopedagógico (calamidades pessoais), além de buscar parcerias com outras universidades que oferecem cursos de psicologia.

Institucionalizar eventos como Game Day, Hackathons, Feira de Profissões e Empreendedorismo, Eventos de cultura. Incentivar a criação da Empresa Jr.

Ampliar os espaços de laboratórios e de salas informatizadas com mais 50 computadores. Investir em melhorias como refrigeração e isolamento acústico nas salas de aula. Reformar os pisos danificados no auditório e na sala de aula, trocar os ventiladores mais antigos e barulhentos, otimizar o quadro de aviso nas salas de aula e aumentar a manutenção dos datas-show e das lâmpadas elétricas.

Visto que a infraestrutura do prédio não permite ampliação de cursos, a IES poderá solicitar da SEE (Secretaria Estadual de Educação) o uso de salas isoladas em escolas próximas da Instituição para transferir os semestres finais dos cursos da manhã para a noite. Em parceria com a Prefeitura Municipal de Indaiatuba, discutir e planejar o Campus II da Instituição no Distrito Industrial ou na Região Noroeste do Município.

Considerando a região e o município tem índices de desenvolvimento acima da média nacional e que o Aeroporto de Viracopos tem perspectivas de se tornar um grande centro de negócios brasileiro, há muita oportunidade de crescimento e desenvolvimento para a instituição. Ações como promover mais visitas técnicas ao Aeroporto de Viracopos para acompanhar o crescimento de seus serviços e planejar o processo acadêmico da Faculdade. Desenvolver um simulador de voo para aulas dos cursos de Logística Aeroportuária, Gestão de Serviços, Redes de Computadores e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Com vistas no desenvolvimento econômico e social da RMC. Construir as relações acadêmicas e profissionais com os agentes locais estabelecidos em torno dos seguintes segmentos: indústria de máquinas, siderurgia, metalurgia, plásticos, tintas, componentes eletrônicos, peças e acessórios. Manter relacionamento pautado por projetos, cursos e eventos com os pequenos e médios negócios estabelecidos nos segmentos em pauta.

Intensificar as parcerias com o setor privado. Alinhar Faculdade e Empresas por protocolos e/ou projetos tecnológicos. Reforçar eventos no campus da Fatec Indaiatuba com gestores das Indústrias e de serviços da Região Metropolitana de Campinas.

Auto-gestão financeira e captação de recursos. Oferecer cursos ministrados por professores e estudantes da instituição. Fortalecer a imagem institucional oferecendo cursos de baixo custo e alta qualidade

Na Instituição, a CPA está implantada conforme a Lei 10.861/ DE 14/02;2004, do SINAES, mas ainda não funciona de forma satisfatória devido às constantes substituições de seus membros. Neste sentido, é necessário definir ações de sensibilização e conscientização dos membros, e da comunidade acadêmica para o fortalecimento da comissão, pois as ações da CPA são fundamentais para a instituição refletir em ajustes ou melhorias para suas políticas acadêmico-administrativas e subsidiar e gerar ações no planejamento geral da Fatec Indaiatuba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos de uma faculdade de tecnologia e de sua natureza de ensino e em face ao modelo dos parâmetros da autoavaliação emancipatória proposto por Saul (2005) e aos procedimentos de avaliação apresentados neste texto, entende-se que foi imprescindível a participação coletiva no processo da avaliação institucional qualitativa da Instituição. A mensuração quantitativa foi o ponto de partida e o ponto de chegada. Utilizar de dados levantados e/ou coletados *a priori* e *a posteriori* foi condição *sine qua non* para se pensar o real e o desejado no contexto em questão.

Como já citado anteriormente, as propostas de avaliação instituídas por órgãos governamentais têm sua sustentação no controle e na exposição ao julgamento, aspectos que contrariam os princípios da autonomia e da liberdade acadêmica (LEITE E BALARINE, 2012), o que implica um descaso do trabalho cotidiano das Instituições de Educação Superior no que tange à validação da qualidade do ensino e da aprendizagem oferecida por elas, seja em relação às aulas que nelas acontecem, seja em relação às atividades de seus programas de pesquisa e extensão, porém a análise qualitativa dos sujeitos sobre o materialmente determinado foi a condição que deslocou a avaliação institucional de seu lugar hegemônico e dogmatista para um outro lugar de destaque: o da emancipação de seus sujeitos e da evolução de seus processos.

Coube, portanto, à Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba, por meio de sua CPA, diante dos métodos quantitativos padronizados, reconhecer e estabelecer internamente o seu próprio método de autoavaliação, pautado em um processo coletivo e emancipatório por meio do qual a comunidade acadêmica buscou diagnosticar e analisar questões reais e a projetar soluções inteligentes e futuras de curto prazo, orientando-se, evidentemente, pelas dimensões educacionais do SINAES que hoje regem as avaliações institucionais das Unidades de Ensino Superior.

A visão coletiva se construiu na *práxis*, pelo empoderamento de representantes dos segmentos interessados na IES, ou seja, docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade do entorno, que se empenharam em diagnosticar as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças da instituição e juntos refletiram e planejaram as ações necessárias ao cumprimento do Plano de Desenvolvimento da Instituição, em um movimento de responsabilidade compartilhada pela qual estabeleceram metas e identificaram indivíduos responsáveis, determinados e comprometidos com o acompanhamento e com cumprimento dessas metas estipuladas no plano.

Assim, este artigo discute um modelo de Autoavaliação Institucional da Educação Superior a partir do modelo da avaliação emancipatória, entendendo que foram fundamentais e muito importantes as dimensões de avaliação estipuladas pelo SINAES no processo vivenciado, e concebendo também o movimento da avaliação própria IES a partir da participação coletiva dos sujeitos que nela atuaram, principalmente em relação às condições materialmente determinadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes da Avaliação do Ensino Superior**. MEC/INEP-DAES, 2015.

BRASIL. Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065 e da **Deliberação 160 do Conselho Estadual de Educação**, de 19 de fevereiro de 2018.

DIAS SOBRINHO. J. **Avaliação na Educação Superior**. Campinas/SP: Papirus, 2017.

Lei nº 10.861 de 2004, que instituiu o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**

LEITE, D. e BALARINE O.F.O. “Avaliação Institucional na Universidade: quantificação de impactos e mudanças associados”. **Revista Avaliação**, v.3 (34), Campinas, 2012.

LEITE D. “Avaliação e tensões: Estado, universidade e sociedade na América Latina”. **Revista Avaliação**, v.2 (1) Campinas, 2017.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

SAUL. A.M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação de currículo**. 3ª ed. SP: Cortez, 2005.

SGUISSARD. V. “ Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior”. **Avaliação universitária em questão: Reformas do Estado e da educação superior**. SP : Cortez/Autores Associados, 2007.

O ENTENDIMENTO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE O SANEAMENTO BÁSICO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA COMO PROCESSO



ANA PAULA BIONDO LHAMAS¹

Universidade Estadual do Norte do Paraná,
Jacarezinho, Paraná, Brasil

CAROLINA BORGHI MENDES²

Universidade Estadual do Norte do Paraná,
Jacarezinho, Paraná, Brasil

JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA³

Universidade Estadual do Norte do Paraná,
Jacarezinho, Paraná, Brasil

RESUMO: O saneamento básico no Brasil é entendido como um serviço garantido aos cidadãos e que repercute na saúde pública. A população deveria cobrar e fiscalizar os serviços prestados, mas isso ainda não ocorre efetivamente pela dificuldade em compreender o meio onde vivem. Neste sentido, o saneamento básico pode ser articulado à Educação Ambiental (EA) Crítica, pois esta considera que a problemática socioambiental precisa ser entendida com base na realidade concreta, colocando-se comprometida com a transformação social como necessidade para a superação da crise ambiental. Por isso, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho (UENP-CJ), que buscou entender aspectos relacionados ao saneamento básico e à EA. Neste trabalho apresentamos um recorte da amostra dos dados coletados por meio de aplicação de ques-

tionários para 80 discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UENP-CJ, com o objetivo de realizar um levantamento sobre a compreensão que os estudantes têm sobre saneamento básico, já que residem nos municípios selecionados para a pesquisa e estão em processo formativo inicial para exercício da docência. Os dados apontam que há fragilidades na compreensão dos licenciandos sobre os serviços contemplados no saneamento básico, o que fragiliza o entendimento deles sobre a realidade onde vivem e as possíveis determinações sofridas, bem como a cobrança junto às instituições competentes para que seja cumprido o que lhes é garantido legalmente. A Educação Ambiental Crítica, pautada no Materialismo Histórico-Dialético, torna-se instrumento fundamental para minimizar as vulnerabilidades que emergem desse cenário por meio de um processo formativo que possibilita aos indivíduos reelaborarem a maneira como concebem a relação entre sociedade e natureza, podendo agir na busca da transformação das condições exploratórias da vida que condicionam a crise socioambiental vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Saneamento básico. Educação Ambiental Crítica. Crise socioambiental.

ABSTRACT: Basic sanitation in Brazil is understood as a guaranteed service to the citizens and it reverberate in public health. The population

1 Licencianda em Ciências Biológicas – Colegiado de Ciências Biológicas - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho (UENP-CJ).E-mail: ana_lhamas@hotmail.com.br

2 Doutoranda e Mestre em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista, Bauru (UNESP/Bauru). Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Colegiado de Ciências Biológicas– Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho (UENP-CJ).E-mail: carolina.mendes@uenp.edu.br

3 Doutor em Educação para a Ciência (UNESP – Bauru/SP). Professor Associado de Programa da pós-graduação em Educação e do Programa da pós-graduação em Ciência Jurídica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-CJ). Professor do Programa da pós-graduação em Educação para a Ciência (UNESP – Bauru/SP). E-mail: sobralmaia@uenp.edu.br

should charge and inspect the services provided, but this still not occur effectively for the difficulty in understand the environment that they live. In this sense, basic sanitation can be articulated with the Critical Environmental Education, because it considers that the socio-environmental issue needs to be understood based on concrete reality, placing itself committed to social transformation as a need to overcome the environmental crisis. For this reason, we proposed to develop a research at the State University of Northern Paraná, Jacarezinho Campus (UENP-CJ), which sought to understand aspects related to basic sanitation and EE. In this work, we present a cut of the sample of data collected through the application of questionnaires to 80 students of the Biological Sciences licentiate course at UENP-CJ, with the objective of lead a survey of the understanding that the students have about basic sanitation, because they reside in the municipalities selected for the research and are in the initial training process for teaching. The data point out that there are weaknesses in the undergraduate to understand the services in basic sanitation, which weakens their understanding of the reality where they live and the possible determinations suffered, as well as the charge of the competent institutions, to be granted what is legally guaranteed. Critical Environmental Education, based on Historical-Dialectical Materialism, becomes a fundamental instrument to minimize the vulnerabilities that emerge from this scenario through a formative process that allows individuals to re-elaborate the way that they conceive the relationship between society and nature, being able to seeking to transform the exploratory conditions of life that condition the current socio-environmental crisis.

KEYWORDS: Basic sanitation. Critical Environmental Education. Socio-environmental crisis.

1. INTRODUÇÃO

O déficit dos serviços de saneamento básico, no Brasil, é um dos elementos que desencadeia as desigualdades sociais e as evidencia, indicando a falha do poder público em atender aos direitos previstos pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Segundo Cunha e Borja (2018,) a universalização do acesso aos serviços públicos é uma necessidade para a garantia de direitos sociais e necessita ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado, noção imprescindível para guiar as ações de saneamento básico.

Em contrapartida, na maioria das vezes, existem dificuldades para se entender a complexidade de serviços que fazem parte do saneamento básico. A Fundação Nacional de Saúde afirma que:

[...] é relevante que, além do uso adequado e racional do sistema de saneamento, os sujeitos possam compreender as dimensões políticas, ambientais, socioeconômicas, culturais e tecnológicas que entram ou promovem o desenvolvimento das intervenções nesse campo. Nesse contexto, o saneamento se configura como tema gerador nos processos de Educação Ambiental, pois envolve problemáticas indissociáveis nos âmbitos da saúde, do meio ambiente, das questões políticas e sociais que, consideradas as complexidades envolvidas, solicita uma abordagem integrada da realidade (BRASIL, 2014, p.11).

Compreendemos que os atores sociais precisam de conhecimentos sobre o saneamento básico para poderem cobrar e fiscalizar o que lhes é garantido por lei junto ao poder público e aos prestadores de serviços (como no caso do setor privado ou de instituições de economia mista), possibilitando a atuação cidadã para que lutem por melhores condições de vida, em busca de uma sociedade justa e ecologicamente equilibrada. Realizar este processo de apropriação dos conhecimentos que confirmam aos cidadãos e cidadãs a condição de compreenderem e atuarem na dinâmica social passa pelo processo

educativo e, em especial, pela educação ambiental em sua vertente crítica (MAIA; TOZONI-REIS, 2018).

Neste escopo, a Educação Ambiental Crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2011; TOZONI-REIS, 2012) entendida como um processo educativo que tematiza o ambiente (MAIA, 2011; AGUDO et al., 2015), abarca a dimensão ambiental e os problemas ambientais atrelados à realidade social, política, econômica, histórica e cultural, tornando-se importante instrumento à formação individual e coletiva, inclusive no que se relaciona ao saneamento básico.

Diante disso, torna-se necessário investigar como os cidadãos compreendem o saneamento básico, em particular, no entorno do município de Jacarezinho-PR, onde a pesquisa ocorreu. Os licenciandos em Ciências Biológicas, moradores daquela região e futuros professores, forneceram importantes informações sobre como tais serviços são ofertados e entendidos pela população, nos dando indicativos para refletirmos sobre a necessidade de desenvolvimento da Educação Ambiental.

2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizamos como fundamento para este estudo o Materialismo Histórico-Dialético, método que permite compreender a temática ambiental articulada aos problemas sociais, políticos, históricos e econômicos da localidade estudada, em particular, sem perder a perspectiva da totalidade dialética, relacionando-a a crise socioambiental vigente, de maneira ampla. Neste sentido, é preciso um processo educativo que apresente uma concepção de mundo e de formação dos indivíduos, com base na necessidade de transformação da sociedade que supere a dicotomia da lógica formal, própria de outras abordagens metodológicas:

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico-dialético, este caminho (PIRES, 1997, p. 85).

O Materialismo Histórico-Dialético possibilita que a relação sociedade-natureza seja analisada em profundidade, como conexões materialistas para entendermos sua dinâmica e sobre como essas condições influenciam a qualidade de vida, as desigualdades sociais de grupos de indivíduos em determinada sociedade e momento histórico, buscando transformações com vistas à superação da exploração humana e da natureza existente e, portanto, da crise socioambiental (COSTA; LOUREIRO, 2015).

Desta forma, estes fundamentos teórico-metodológicos foram utilizados para o desenvolvimento de uma pesquisa na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho-PR (UENP-CJ). Buscamos articular, por meio desta abordagem metodológica, a EA Crítica ao saneamento básico, abordando-o desde sua estrutura político-organizacional, compreendendo suas relações históricas, sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais e ambientais em alguns municípios pré-

definidos na região de Jacarezinho-PR, perpassando pelo conhecimento das causas da baixa cobertura de redes coletoras, de tratamento de esgotos, de tratamento e distribuição de água, e das consequências dessa infraestrutura às classes sociais, principalmente as menos favorecidas economicamente. Estes elementos estruturantes são considerados como integrantes da prática social (SAVIANI, 2010), ou seja, como ponto de partida e de chegada, para desenvolvermos um processo educativo ambiental crítico sobre essa temática específica.

Como parte da coleta de dados realizamos, primeiramente, um levantamento junto aos discentes dos quatro anos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UENP-CJ durante o ano de 2018, totalizando 80 participantes. Isso se deu pela aplicação de questionários estruturados com 14 questões que buscavam compreender o que os discentes sabiam e entendiam por saneamento básico e como esse serviço era oferecido à população em suas cidades.

Apresentaremos as análises provenientes de um recorte dos dados coletados, com foco à oitava questão, que buscava identificar aspectos sobre o entendimento que os participantes possuíam sobre os serviços abarcados pelo saneamento básico, pois consideramos que a emancipação perpassa pelo conhecimento, dos sujeitos, sobre sua realidade para que possam compreender seu papel social, adquirir as ferramentas culturais e “identificar os problemas ambientais como resultado do modelo de desenvolvimento predador do ambiente e da cultura e elencar um panorama sobre essa possível solução” (MAIA; TOZONI-REIS, 2018, p. 250), com vistas à transformação das condições expropriadoras existentes em seu entorno.

3. LEI NACIONAL PARA O SANEAMENTO BÁSICO: ALGUNS APONTAMENTOS

As Diretrizes Nacionais para o Saneamento Básico, por meio da Lei nº. 11.445/2007, foi o primeiro marco regulatório no Brasil sobre quais são os serviços pertencentes ao saneamento básico. Através desta lei foram estabelecidas as competências que as esferas federal, estadual e municipal deviam cumprir, sem deixar de lado a necessidade do planejamento de cada um desses poderes sobre as ações que possibilitassem um salto qualitativo na prestação dos serviços.

De acordo com o artigo 16º da lei, define-se que “A prestação regionalizada de serviços públicos de saneamento básico poderá ser realizada por: I - órgão, autarquia, fundação de direito público, consórcio público, empresa pública ou sociedade de economia mista estadual, do Distrito Federal, ou municipal, na forma da legislação” (BRASIL, 2007, p. 7). Complementarmente, no artigo 17º afirma-se que “O serviço regionalizado de saneamento básico poderá obedecer a plano de saneamento básico elaborado para o conjunto de Municípios atendidos.”.

Nesse sentido, ainda que haja uma responsabilidade da União e dos Estados conforme reafirmado no Plano Nacional de Saneamento Básico (BRASIL, 2007), os municípios também se inserem no âmbito do poder público com responsabilidades sobre os serviços, como, gerenciar, apresentar projetos de implantação e melhora do saneamento básico nas localidades, estabelecer

parcerias com concessionárias e elaborar Planos Municipais de Saneamento Básico, conforme previsto na Lei nº. 11.445/07 (BRASIL, 2007).

No ano de 2013, em acordo à Lei nº. 11.445/07, foi criado o Plano Nacional de Saneamento Básico (PLANSAB) o qual estabeleceu diretrizes, metas e ações para avançar na oferta dos serviços de saneamento básico prestados à população brasileira (BRASIL, 2013). Porém, ainda que haja políticas públicas, a universalização desses serviços nos municípios não está garantida. Em muitos casos, as comunidades carecem de uma gestão que priorize a destinação dos serviços e que se comprometa com a qualidade equitativa na oferta deles às diferentes classes sociais. Essas contradições se inserem nas diferentes realidades regionais e precisam ser entendidas pelos próprios cidadãos, como forma de garantir que eles busquem, junto às instâncias responsáveis, a modificação desse cenário que historicamente se constituiu e resultou na permanência da degradação de ambientes naturais, de injustiças sociais e de agravamento da saúde pública.

4. IMPLICAÇÕES SOBRE A COMPREENSÃO DOS LICENCIADOS E A DEFESA PELA EA CRÍTICA

Com intuito de organizar os dados coletados, separamos as respostas da oitava questão dos 80 participantes de acordo com o ano da graduação que cursavam. A Tabela 1 evidencia o que os participantes sabem sobre os serviços pertencentes ao saneamento básico.

Tabela 1 – Os serviços envolvidos no saneamento básico de acordo com a compreensão dos licenciandos

Assunto	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Abastecimento de água	5	5	2	3
Abastecimento de água e coleta de lixo	0	2	0	0
Abastecimento de água e coleta de esgoto	13	13	10	5
Abastecimento de água, coleta de esgoto e coleta de lixo	5	2	1	0
Abastecimento de água e manejo de águas pluviais	0	1	0	0
Coleta de lixo	1	1	1	0
Coleta de esgoto	2	1	2	0
Coleta de lixo, abastecimento de água, coleta de esgoto, manejo de águas pluviais e saúde pública	0	0	1	0
Qualidade de vida	2	0	0	1
Nada	0	0	1	0
Total de participantes	28	25	18	9

FONTE: Os autores.

A Constituição Federal Brasileira cita que o saneamento básico envolve:

[...] as competências de prestação de serviços de abastecimento de água potável, esgotamento sanitário, limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos, drenagem e manejo de águas pluviais urbanas à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios (BRASIL, 2014, p. 19).

De acordo com os dados, podemos notar que ainda há divergências sobre o que seria o saneamento básico entre os respondentes e, mesmo que todos os serviços abordados façam parte da complexidade de serviços que o compõem, a maioria dos discentes apresentou compreensões parciais sobre ele. Em todos os anos o serviço mais abordado nas respostas se refere ao abastecimento de água e à coleta de esgoto, representados por 51,25% dos participantes. Na sequência, 18,75% dos respondentes abordam apenas o abastecimento de água e 10% se referem ao abastecimento de água, à coleta de esgoto e à coleta de lixo.

Apenas um aluno, do 3º ano, abordou os serviços envolvidos no saneamento básico de forma mais ampla. O mais alarmante nestes dados diz respeito ao respondente, também cursando no terceiro ano do curso, que afirma não entender nada sobre saneamento básico, o que implica na incompreensão sobre os problemas socioambientais relacionados a ele e, por consequência, a impossibilidade de atuar como cidadão ativo no que concerne ao saneamento. Segundo Bay e Silva (2011):

Embora a sociedade aparente perceber os problemas ambientais, a maioria das pessoas não conhece as origens, consequências e formas de enfrentamento desses problemas. Não tendo massa crítica sobre o assunto, a sociedade não percebe os impactos ambientais e sociais a que está submetida e reproduz ideias distorcidas dos mesmos (BAY; SILVA, 2011, p. 103).

A incompreensão sobre o que está relacionado ao saneamento básico perpassa pela apropriação de conhecimentos de cunho ecológico, porém não se restringe a isso, já que estes serviços implicam diretamente na saúde humana e nas condições ambientais, e não apenas naturais. Concordamos com Maia (2018, p. 84) para quem “o ambiente é fonte de manutenção da vida em toda a sua plenitude, entretanto é fundamental considerar para, além do culto ao mundo natural como defendem conservacionistas radicais, a concepção de ambiente como uma categoria social.”.

Assim, os resultados apontam, majoritariamente, para um cenário no qual há o afastamento entre os indivíduos, seus contextos socioambientais e a responsabilidade de outras instâncias, como o Estado, no cumprimento dos serviços (BAY; SILVA, 2011).

Com tais fragilidades, os cidadãos não atuam na cobrança e fiscalização dos serviços prestados no município onde vivem e, ao mesmo tempo, têm limitada a compreensão mais complexa e concreta sobre suas realidades. Coerentemente, entendemos que esses dados apontam para a importância da EA Crítica como processo educativo, com caráter transformador, abrangente e participativo, pela qual se busca possibilitar o aprofundamento do conhecimento sobre a relação entre sociedade e natureza, o que envolve a compreensão sobre o ambiente onde os sujeitos vivem, os direitos aos quais devem ter acesso, tais como os serviços relacionados ao saneamento básico.

Quando um grupo de indivíduos está consciente da realidade, este se torna capaz de identificar, analisar e buscar alternativas e a cobrança de soluções junto aos órgãos responsáveis que possam contribuir para que haja transformações socioambientais naquela determinada comunidade.

Neste sentido, a EA se apresenta como um instrumento para a transformação social (MENDES; SPAZZIANI, 2018) à medida que a entendemos como um processo educativo que busca a formação de sujeitos para compreenderem o meio onde que vivem, as condições limitantes ao acesso à qualidade de vida fundamentadas na forma exploratória como nos organizamos em sociedade e que, pela apropriação de conhecimentos, oportuniza a eles buscarem os mecanismos para alterar tais situações.

Desta forma a questão dos conteúdos para a educação ambiental relacionada ao processo formativo são os mesmos conteúdos da educação formal, a questão é valer-se destes conteúdos para problematizar a prática social de estudantes e professores até o nível de evidenciarem que as especificidades da educação ambiental e dos outros campos que adjetivam a educação, em última instância, articulam-se a tal ponto que o enfrentamento será contra a exploração do trabalho pelo capital e pelo estado (AGUDO et al., 2015, p. 13).

Além disso, particularmente no que se relaciona ao saneamento básico, ela se compromete com a saúde pública, pois possibilita aos indivíduos compreenderem seus direitos relacionados ao ambiente ecologicamente equilibrado, e a relação entre os cuidados com o ambiente em aspectos ecológicos e sociais centrais aos contextos locais, regionais e global, tais como a água, destinação do lixo e do esgoto, e o acesso às condições para saúde humana de qualidade (GUIMARÃES; CARVALHO; SILVA, 2007).

Na elaboração deste estudo buscamos apresentar alguns dados de uma pesquisa mais ampla que se objetiva a analisar aspectos envolvidos nos saneamento básico enquanto um conjunto de serviços ofertados à população e garantidos legalmente, tanto no âmbito geral da sociedade brasileira, quanto na localidade selecionada. Ao constatar fragilidades na oferta dos serviços de saneamento, expressas especialmente quando a analisamos entre as desiguais classes sociais, nosso objetivo foi compreender as determinações desse processo e as implicações à atuação cidadã. Entendemos, para tanto, que o processo educativo pode contribuir para minimizar a compreensão fragmentada que a população tem – no caso específico, concentrada nos estudantes em formação –, complexificando-a por meio da apropriação, pelos indivíduos, da realidade que os cerca.

A superação da condição sincrética por meio do alcance de sínteses (SAVIANI, 2010) perpassa pela instrumentalização dos sujeitos, representada pelos processos formativos tanto na educação básica, quanto superior, os quais envolvem, em nosso entendimento, a Educação Ambiental Crítica. Nesse escopo, buscamos investigar como os licenciandos, futuros professores, compreendiam o saneamento básico por meio do levantamento de dados junto aos 80 discentes sobre quais serviços o englobavam. As fragilidades expressas pelos estudantes sobre isso pode estar relacionada com o processo formativo inicial, o que merece algumas explicitações.

Entendemos que as disciplinas do curso analisado devem abordar a temática sobre saneamento básico na formação dos graduandos, dando conta do compromisso com a formação qualificada nos âmbitos teórico, técnico e prático, e atendendo aos órgãos reguladores. Segundo a Resolução

nº. 227/2010, definida pelo Conselho Federal de Biologia, por exemplo, aplica-se no art. 4º que o biólogo tem licença para atuar nas áreas em Meio ambiente e Diversidade, na qual se insere a área de saneamento ambiental, assim como no art. 5º discorre-se sobre a atuação em áreas da saúde que também abrangem o saneamento básico (CFBio, 2010).

Para além dessas determinações recentes, precisamos considerar, assim como relembra Maia (2015), que a formação de professores assumiu algumas características pautadas na perspectiva positivista de ciência, e em acordo às exigências do mercado no Estado neoliberal (MENDES; TALAMONI, 2018). Isso deu margem “à concepção prático-utilitária de aprendizagem, que é oriunda da divulgação de que tudo que se deve aprender necessariamente deve ser útil imediatamente.” (MAIA, 2015, p. 69). Complementarmente, Maia (2015) relembra como a formação docente está centrada na racionalidade técnica e que, como tentativa de superá-la, difundiu-se a racionalidade prática-reflexiva que, de acordo com o autor, não foi suficiente para abarcar o necessário para uma formação profissional de professores conforme a concebemos. Ambas desconsideram um aspecto central da atuação docente, entendido e defendido por nós, como a práxis revolucionária (VÁZQUEZ, 1977), que no contexto pedagógico envolve que o professor tenha “cada vez mais rigor, profundidade e abrangência no grau de conhecimento, de consciência e de compreensão da natureza social da realidade sobre a qual atua e da qual ele é parte” (RIBEIRO, 2001, p. 42).

Esse cenário se configurou, no Brasil, antes mesmo do final do último século, incidindo na formação de grande parte dos atuais professores, o que reflete na forma como realizam suas ações pedagógicas no processo formativo de outros professores. Saccomani e Coutinho (2015) indicam, por exemplo, como a inexistência de uma compreensão crítica durante a formação inicial ou continuada dos professores pode fragilizar o processo de ensino que realizam, para que seus discentes tenham a perspectiva da totalidade em relação ao que acontece na sociedade, ou seja, uma visão de conjunto de acontecimentos que vai além da soma das partes (KONDER, 2011). Por meio da totalidade é possível realizar a análise de “[...] uma determinada formação ou processo social; esta visão torna possível a compreensão das formas como se estabelecem as relações de poder e de domínio, permitindo compreender a dinâmica do modo de produção da vida em certo momento histórico.” (MAIA, 2015, p. 128).

Assim, a totalidade assume importância central na formação de professores, o que perpassa por considerá-la como fundamento para a Educação Ambiental Crítica (MENDES; MAIA, 2018). Permite aos docentes compreenderem o saneamento básico por meio de seus aspectos técnicos e conceituais, mas sem desconsiderar como esses serviços estabelecem relações com a forma como nos organizamos em sociedade, com as desigualdades sociais e com os impactos ambientais.

5. CONCLUSÕES

Buscamos entender qual a percepção dos discentes do curso de Ciências Biológicas sobre quais serviços fazem parte do saneamento básico, pois estes estudantes são oriundos de cidades que foram selecionadas para a pesquisa. Percebemos que a falta de conhecimentos pode dificultar

a cobrança desses serviços perante as instituições que são responsáveis pelo saneamento básico em cada município.

Levando-se em consideração o que foi observado nos questionários é perceptível às dificuldades dos discentes em entenderem a complexidade dos serviços que o saneamento básico oferece ou deveria oferecer para a população. Mais do que isso, a falta de compreensão dos aspectos técnicos, ou seja, de quais serviços englobam essa área, reflete na forma como os indivíduos se apropriam do acesso às ferramentas sociais e culturais que lhes permitam atuar enquanto cidadãos na busca pelo cumprimento do que lhes é garantido legalmente.

Entendemos que as fragilidades encontradas são expressões da forma como o processo formativo inicial tem sido realizado, o que envolve a possível debilidade na abordagem de conhecimentos atrelados diretamente ao saneamento e a forma como a formação inicial tem sido desenvolvida historicamente, sem assumir a totalidade como categoria fundamental para compreensão da realidade em suas múltiplas relações.

Quando os atores sociais têm conhecimento sobre a sua realidade e os determinantes que ocasionam as desigualdades socioeconômicas e a degradação ambiental, estes acabam por entender, buscar e interferir de maneira ativa nas tomadas de decisões, para que ocorram transformações no meio onde vivem, inclusive no que se relaciona ao saneamento básico.

Diante dessas considerações, a Educação Ambiental Crítica articulada ao saneamento básico pode contribuir com o processo educativo, visando ofertar instrumentos para que os cidadãos entendam a realidade da comunidade estudada e permitindo que o conhecimento produzido historicamente possa ser transmitido aos estudantes durante a formação. Esses pressupostos, em nosso entendimento, podem contribuir com a formação de sujeitos críticos e atuantes na realidade concreta em busca da transformação da crise socioambiental e com intuito de contribuir com a emancipação humana.

6. REFERÊNCIAS

AGUDO, M. de M; MAIA, J. S. da S; TEIXEIRA, L. A. A formação do professor educador ambiental crítico: o papel dos conteúdos em seu processo formativo. In: VIII EPEA, 2015. **Anais...** 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321934399_A_formacao_do_professor_educador_ambiental_critico_o_papel_dos_conteudos_em_seu_processo_formativo. Acesso em: 04 abr. 2019.

BAY, A. M. C.; SILVA, V. P. Percepção Ambiental de moradores do bairro de liberdade de Parnamirim/RN sobre a implantação do esgotamento sanitário. **Rev. Holos**, Rio Grande do Norte, v. 3, p. 97-112, 2011. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/381/454>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. **Fundação Nacional de Saúde**. Orientações metodológicas para Programa de Educação Ambiental em Saneamento para pequenos municípios: Caderno de orientações: Caderno 1 / Fundação Nacional de Saúde; Universidade Estadual de Feira de Santana. – Feira de Santana: UEFS – Brasília: Funasa, 2014. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files_mf/orient_ed_sa_caderno1.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007**. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico. Diário Oficial da União, 8 jan. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111445.htm. Acesso em: 29 abr. 2020.

- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Plano Nacional de Saneamento Básico**, s/d. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/qualidade-do-ar/item/485-plano-nacional-de-saneamento-b%C3%AAsico>. Acesso em: 29 abr. 2020.
- CFBio. Conselho Federal De Biologia. **Resolução CFBio** nº 227, de 18 de agosto de 2010. Dispõe sobre a regulamentação das Atividades Profissionais e das Áreas de Atuação do Biólogo, em Meio Ambiente e Biodiversidade, Saúde e, Biotecnologia e Produção, para efeito de fiscalização do exercício profissional. 2010. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=113094>. Acesso em: 29 abr. 2020.
- COSTA, C. A. S.; LOUREIRO, C. F. B. Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: Questões epistemológicas a partir do materialismo histórico- dialético. **Ciências & Educação, Bauru**, v. 21, n. 3, p. 693-708, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03- 0693.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- CUNHA, M. A; BORJA, P. C. O programa de aceleração do crescimento no estado da Bahia e os desafios da universalização do saneamento básico. Urbe, **Rev. Bras. Gest. Urbana** [online]. 2018, v.10, suppl.1, p. 173-185. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175- 33692018000400173&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24 mar. 2019.
- GUIMARÃES, A. J. A.; CARVALHO, D. F. de; SILVA, L. D. B. da. **Apostila sobre Saneamento básico**. 2007. Disponível em: <http://www.ufrj.br/institutos/it/deng/leonardo/downloads/APOSTILA/Apostila%20IT%20179/Cap%201.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.
- KONDER, L. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos).
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político- pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), Ribeirão Preto, 2011. **Anais...** Ribeirão Preto, 2011, p. 1-15.
- MAIA, J. S. S. Formação permanente de professores e a educação ambiental crítica no contexto da escola pública. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá**, v. 11, n. 2, p. 07-19, jul./dez. 2018.
- MAIA J. S. da S.; TOZONI-REIS M. F. de C. Produção Coletiva de uma Proposta de Educação Ambiental na Escola Pública. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, Número Especial**, p. 241-259, 2018. Disponível em http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/ Acesso Abril de 2020.
- MAIA, J. S. da S. **Educação ambiental crítica e formação de professores: construção coletiva de uma proposta na escola pública. Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência). Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência. UNESP: Bauru/SP, 2011.
- MAIA, J. S. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.
- MENDES, C. B.; SPAZZIANI, M. L. A Educação Ambiental Crítica na formação inicial de licenciandos em Ciências Biológicas: contribuições e limitações. **Interfaces da Educação, Paranaíba**, v. 9, p.154-178, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2501/252>. Acesso em: 08 abr. 2019.
- MENDES, C. B; TALAMONI, J. B. L. Neoliberalismo e Educação Ambiental: uma leitura crítica sobre as relações público-privadas entre escolas e o agronegócio. **Pracs: Revista Eletrônica de Humanidades do curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Dossiê Educação Ambiental Crítica e Questões Contemporâneas**, v. 11, n. 2, p. 67-87, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/4706>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- MENDES, C. B.; MAIA, J. S. da S. Interdisciplinaridade na Educação Ambiental Crítica: necessidade de superação. In: IV Fórum de Educação Ambiental Crítica (FEAC), Salvador-BA, 2018. **Anais... IV FEAC**, 2018. Disponível em: <http://www.feacsalvador2018.ufba.br/modulos/submissao/Upload-425/107813.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2020.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006 . Acesso em: 26 mar. 2019.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

SACCOMANI, M. C. da S.; COUTINHO, L. C. S. Da Formação Inicial de professores à Formação Continuada: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na busca de uma Formação Emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. C. Princípios metodológicos da Educação Ambiental. In: **Metodologias Aplicadas à Educação Ambiental**. Curitiba, PR: IESDE, 2012. p. 33-45.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed. 1977.

A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADES DA EAD NA VOZ DOS ESTUDANTES



NADIA FLAUSINO VIEIRA BORGES

Secretaria Estadual da Educação do Tocantins - SEDUC

KATIA CRISTINA CUSTÓDIO FERREIRA BRITO

Universidade Federal do Tocantins - UFT

MARCIA FLAUSINO VIEIRA ALVES

Universidade Federal do Tocantins - UFT

ÂNGELA NOLETO DA SILVA

Universidade Federal do Tocantins - UFT

RESUMO: Este trabalho relata a investigação que objetivou conhecer as vivências e experiências de uma fração específica de professores da Educação Básica do Estado do Tocantins, sobre os enfrentamentos e as possibilidades vivenciadas durante o processo de aprendizagem à distância durante uma formação continuada de professores. Referenciando na abordagem qualitativa de pesquisa, apresentamos o estudo de caso como face ao desenvolvimento de pesquisa do tipo de caminho metodológico adotado para a presente investigação. O procedimento de coleta dos dados se deu por meio da coleta dos depoimentos dos professores em formação na Plataforma Moodle - ambiente virtual de aprendizagem. As postagens sendo os investigados os cursistas frequentes de um curso de especialização com ênfase na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Diversidade e da Inclusão Social ofertada no período 2015 a 2016. Pesquisadores das TDIC têm defendido que nativos digitais têm habilidades na sua utilização, uma vez que as utilizam para se relacionar com outras pessoas por meio

das redes sociais e mídias diversas. A pesquisa evidenciou que no que se refere aos desafios enfrentados frente ao processo de aprendizagem na EaD, estes continuam a passar pela ausência na familiaridade e adaptação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) enquanto ferramentas formativas, do acesso e compreensão de ambientes virtuais de aprendizagem e precária infraestrutura das unidades escolares. Já no tocante às possibilidades percebidas, a oferta do curso e sua organização, acesso aos materiais atuais acerca da temática e a oportunidade de realizar formação *scritu sensu* de maneira gratuita foram os pontos relevantes.

PALAVRA-CHAVE: TDIC; Aprendizagem mediada por tecnologias; Formação de professores; EAD.

ABSTRACT: *Continuing education of Basic Education teachers via EAD has become a fertile field in Brazil during the last two decades, since it enables these professionals who need and seek ways to obtain improvement in line with their availability, the opportunity to access new knowledge and means of learning. This paper reports research that aims to know the experiences of teachers of basic education in Tocantins on the possibilities and confrontations experienced in the process of distance learning, referring to the qualitative approach of analysis in the face of research development of the type of case study. The data collection procedure was carried out through the statements of the teachers in formation by the Moodle Platform - being investigated the frequent students of specialization with emphasis in the Education of Young and Adults in*

the perspective of Diversity and Social Inclusion offered in the period from 2015 to 2016. Researchers at TDIC have argued that digital natives have skills in their use, since they use them to relate to other people through social networks and various media. According to the voices of the subjects investigated, it was evident that in aspects related to the challenges facing the process of learning in the Distance Education, these continue to go through the lack of familiarity and adaptation to Digital Information and Communication Technologies (TDIC) as training tools, access and understanding of virtual learning environments and precarious infrastructure of school units. Regarding the possibilities perceived, the offer of the course and its organization, access to the current materials about the subject and the opportunity to perform stricto sensu training for free were the relevant points.

KEYWORDS: Distance learning; continuing education; E-learning.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Educação a Distância (EaD) tem crescido largamente e possibilitado mudanças e alcances diversos no processo de formação de professores. Dentre as principais características dessa modalidade de educação, podemos citar: a inexigibilidade de sincronia entre alunos e professores; a possibilidade de reunir em uma mesma turma cursistas de municípios e até estados distantes por não exigir o deslocamento para o encontro pessoal; a acessibilidade financeira uma vez que os cursos EaD custam, em média, um terço do valor dos cursos presenciais; a grande oferta em faculdades, centros universitários e universidades à disposição para atender a diversidade de áreas, valores, tempo de duração e currículo, bem como, a possibilidade do contato entre profissionais com uma grande diversidade histórica, cultural, econômica e social, o que possibilita troca de experiências enriquecendo a formação. Ademais, um dos grandes desafios dessa modalidade de ensino é a quebra do paradigma da distância, uma vez que ainda é recorrente a necessidade do contato pessoal com o professor e com os colegas.

Mediar a formação continuada dos profissionais da educação tem sido uma das principais possibilidades da EaD no Brasil tendo em vista que buscam atualização para se manter e crescer em seu meio profissional. A seguir detalhamos o caminhar metodológico que nos guiou para atingirmos nosso objetivo principal. Este trabalho intenta, tanto relatar as contribuições que a Educação a Distância tem imprimido na formação continuada de professores brasileiros, em especial, no estado do Tocantins, quanto conhecer as percepções dos professores da educação básica do Tocantins sobre as possibilidades e desafios vivenciados no processo da aprendizagem a distância. As análises ocorrem a partir da oferta de um curso de especialização ministrado no interstício de agosto de 2015 a dezembro de 2016, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) estudando as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos com ênfase na diversidade e na inclusão social.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, onde, conforme Frigotto (1991), a participação e percepção dos fatos são analisadas a partir de sua situação no contexto histórico e social

considerando a tipicidade dos sujeitos pesquisados, procurando desenvolver compreensões sobre o fato investigado. Neste contexto, foi desenvolvido o estudo de caso que, para André (1984), é um conjunto de métodos utilizados para conhecer uma instância específica – um evento, grupo, um fato. Esta prática valoriza o conhecimento advindo da experiência do sujeito e toma por essencial a necessidade de retratar os dados coletados da forma mais fiel possível apresentando os elementos necessários para que o leitor possa fazer as suas interpretações.

André (1984) define como estudo de caso o procedimento teórico metodológico que possui uma característica descritiva, onde o pesquisador não pretende intervir no caso estudado, mas procura conhecê-lo da maneira que ele surge. Utiliza-se, ainda, de uma grande variedade de instrumentos e fontes de informação. Durante a investigação o pesquisador deve estar atento às novas descobertas, aos fatos que possam surgir, pois, segundo a autora, o objetivo do estudo de caso é a descoberta. Para compreender a manifestação do problema estudado o pesquisador confere ênfase na interpretação em seu contexto, relaciona ações, comportamentos e a forma de interação entre os sujeitos envolvidos no problema. Por vezes, apresenta conflitantes pontos de vistas de uma situação social por se propor a investigar as múltiplas perspectivas envolvidas na problemática.

Os sujeitos da pesquisa, cursistas da especialização investigada, todos são professores efetivos da educação básica na rede pública estadual e nas redes municipais do Estado, matriculados em três polos pré-definidos pela UFT, em parceria com a Secadi: Palmas, Miracema e Tocantinópolis. Os depoimentos foram postados na metade do curso de formação, proposto em forma de Memorial Reflexivo, pormenorizado a seguir.

3. AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS À FORMAÇÃO DOCENTE

O termo TIC é explicado por Kenski (1998) como as Tecnologias de Informação e Comunicação – como tecnologias mais antigas como televisão, rádio, mimeógrafos, e o termo Novas Tecnologias como tecnologias digitais. Para Valente (2013) TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são as novas tecnologias e as tecnologias digitais como computadores, *tablets*, celulares e qualquer outro dispositivo que permita interação com a internet.

Para Rego (2001), Vigotsky apresenta os instrumentos criados pelos homens com a função mediadora, provocadora de transformações externas, pois ampliam a capacidade e a possibilidade da sua intervenção no meio natural. Para a autora, o ser humano é capaz de criar instrumentos para facilitar a realização de suas tarefas, conservá-los, usá-los novamente para as mesmas e outras tarefas e ainda ensinar à sua comunidade que os aprimora e recria. A esse exemplo, a presença das TDIC tem transformado as interações sociais e o acesso à informação por parte de seus usuários fora do contexto escolar.

Segundo Kenski (2003) novas formas de aprender emergiram da interação e do acesso à informação que as TDIC possibilitam aos seus usuários. Conforme estas pesquisas as TDIC são

situadas na história e cultura da sociedade, que se apropriam delas, as utilizam, se organizam ao seu redor para realizar suas atividades produtivas, a exemplo da internet que é objeto cultural contemporâneo, um instrumento cultural de aprendizagem cuja comunicação é realizada com base na leitura e na escrita.

Pesquisadores das TDIC tem defendido que nativos digitais têm habilidades na sua utilização, uma vez que as utilizam para se relacionar com outras pessoas por meio das redes sociais e mídias diversas. Nesse sentido, o que esperar da relação do professor, não nativo digital e que, por muitas vezes tem dificuldade até mesmo no uso das TDIC em seu dia a dia, na incorporação das TDIC no processo ensino-aprendizagem para alunos, que, em sua grande maioria, são nativos digitais que possuem domínio do uso desses instrumentos?

Ademais, levando em consideração o alerta de Rossato (2014), se considerarmos que o acesso às TDIC ainda não alcança toda a população, estamos falando de um processo que se configura como mais uma forma de exclusão social.

Ao pensarmos o uso das TDIC no processo ensino-aprendizagem a partir dessa perspectiva analisa-se que, somente a incorporação das TDIC nas escolas não assegura inovação nas práticas educativas. É necessário que o professor saiba utilizar esses instrumentos em suas aulas, percebendo a realidade de um mundo sem fronteiras, de pessoas conectadas a terabytes de informações, assimiladas ou descartadas ao movimento de um dedo. Ressaltamos a importância do investimento no processo da formação docente para que haja uma mudança no uso das TDIC como instrumento de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor tende a fazer uso a partir de seus conhecimentos, sua concepção de mundo, sua concepção pedagógica e da sua visão do processo de ensino-aprendizagem (SIGALÉS, 2008).

Portanto, em relação ao uso das TDIC como instrumento de fomento ao processo ensino-aprendizagem, a preocupação que se apresenta é pertinente, considerando-se a urgente necessidade de (re) pensar o processo de formação docente. Em sua grande maioria, as instituições de ensino superior são as que recebem a alcunha de responsáveis pelo deficitário processo de formação docente. Apesar da quase unanimidade na admissão da necessidade de mudança, poucas conseguem realizar uma transformação na formação docente por não conseguir abandonar a atual estrutura acadêmica, completamente desfavorável à mudança, ou a adoção de um currículo não tradicionalista despido da característica essencialmente teórica e renovação do quadro docente, não nativos digitais, que não sabem usar as TDIC e resistentes ao seu emprego na prática docente na formação de professores.

4. A EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Debates e pesquisas sobre as formas e metodologias de uma *educação de qualidade*¹ são buscas constantes dos brasileiros nas últimas décadas. De acordo com as pesquisas de Giolo (2008)

1 Teperino *et. al.* (2006) define qualidade como um conceito associado a excelência, consecução de objetivos, eficiência e eficácia, algo realizado em conformidade com as especificações e preservação de características fundamentais.

a evolução dos cursos de EaD no Brasil atingiu 3.390% no período de 2000 a 2006, o que elevou o número de matrículas do total de 1.700 para mais de 200.000 alunos em igual período.

Devido ao grande crescimento da modalidade e ao avanço do uso das tecnologias na educação, a EaD tem se apresentado como capaz de democratizar o acesso à formação de professores no âmbito da formação inicial e continuada. A realização do processo educativo através do diálogo constante com as novas tecnologias possibilita o acesso de um número cada vez maior à formação oferecida. Também no contexto da EaD os desafios surgem e precisam ser enfrentados a cada dia, no sentido de construir no país uma estrutura de promoção dos cursos de formação profissional buscando uma a melhor qualidade da educação.

Para Litwin (2001) um dos grandes desafios da EaD é não perder de vista o sentido político original da oferta, e verificar se os suportes tecnológicos utilizados são os mais adequados para o estudo dos conteúdos, ainda identificar as propostas de ensino e a concepção de aprendizagem subjacente e em analisar de que maneira essas dificuldades são vivenciadas pelos estudantes da modalidade.

Atualmente vivenciamos um grande avanço na educação a distância, visto que o uso da internet e dos computadores permite uma convergência de textos, áudios, vídeos de forma síncrona ou assíncrona, em uma única plataforma de comunicação que busca superar as barreiras da distância na promoção de uma formação de qualidade. Com a criação dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) o aluno pode interagir e cooperar com diferentes sujeitos, contextos e objetos de conhecimento, enriquecendo a sua formação. Conforme Neves (2005):

A educação a distância com todo o potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação ainda é objeto de aprendizado para os educadores... É uma obra aberta, e como tal deve ser apreendida e enriquecida por cada um de nós. Com criatividade, conhecimento e competência, caminhos mais complexos podem ser trilhados. O pano de fundo do texto é a minha crença na necessidade de democratizar a educação e na capacidade de termos todos nós, educadores, de fazer educação com elevado padrão de qualidade, independente da distância. (NEVES, 2005. p.90.)

Nesta perspectiva, para Gil (1999) o ensino a distância é uma ciência com aspectos gerais, metodológicos, de análise, entre outros, entretanto, a pesquisa em ensino a distância não está sendo explorada a contento, o autor evidencia a necessidade de se considerar a devida importância à causa no Brasil.

Ante o crescimento do ensino a distância no Brasil, principalmente na última década observa-se nas pesquisas de Pacheco (2007) que nem todas as instituições que promovem educação a partir desta modalidade estão conseguindo resultados satisfatórios, e as pesquisas contribuem para a construção de saberes nesta área do conhecimento que podem se tornar decisivos para o avanço da melhoria da qualidade da EaD no Brasil. O desafio é utilizar a modalidade de educação a distância de forma sistematizada, integrada à estrutura educacional da região de modo a melhorar a qualidade, a eficiência e a eficácia da educação e do treinamento profissional promovendo oportunidades educacionais mais amplas e variadas. (UNESCO, 1997).

Diante do enfrentamento das dificuldades em atender a um número cada vez maior de pessoas sem acesso à educação superior presencial, a EaD cresce e começa a presenciar as suas dificuldades.

Conforme Moran (2006) os cursos com grande número de aluno costuma diminuir a qualidade e as exigências de capacitação da equipe pedagógica, principalmente da tutoria, o que fomenta o decréscimo no nível de exigência dos estudos dos aprendizes. Mas mesmo enfrentando grandes desafios, para o autor as instituições brasileiras estão aprendendo rapidamente a fazer ensino a distância, e isso é uma grande vantagem.

Ainda conforme Silva e Silva Neto (2008) exige a necessidade vigente de um trabalho diferenciado da equipe gestora, juntamente com o apoio pedagógico (professores, tutores e técnicos da área de TI) na elaboração de um projeto de curso condizente com a realidade local e do aluno. Destacam ainda ser indispensável para se chegar a um nível satisfatório de aprendizagem do aluno da EaD, a atuação da equipe gestora posicionando o aluno frente ao universo de conhecimentos e possibilidades, instigar na formulação de problemas e questões práticas de natureza social o que viabilizará a aplicação do que aprendeu na resolução dos problemas da vida.

No contexto da EaD o professor assume o papel de ajudar o aluno a aprender, cria condições para que o aluno entre em contato com o universo de informações que o levarão a construir o seu conhecimento trabalhando em equipe, e para Masetto (2003, p. 9) “observa-se a busca de uma fusão de saberes em uma direção única: atender o estudante, estar próximo dele, ainda que fisicamente em espaços diferentes”. Para o autor, no planejamento de um curso a distância, são necessários profissionais com diferentes formações, no sentido de atender a todas as necessidades do processo, desde pensar o conteúdo do curso, o perfil do profissional que se pretende formar, a pesquisa de mercado que justifica a oferta do curso, até a adequação das tecnologias para elaboração de materiais e disponibilização de conteúdos de maneira adequada.

Para Masetto (2003, p. 74) o “professor deixa de agir verticalmente e passa a interagir com os alunos” mostrando a importância na interação com as fontes de informação na construção conjunta de conhecimentos que comporão toda uma gama de valores éticos, políticos, culturais e sociais.

5. EXPERIÊNCIAS DA EAD NO TOCANTINS: NA VOZ DOS ESTUDANTES

Nesse primeiro espaço, os relatos dos aspectos que proporcionaram aprendizagem com influência na transformação da prática docente. Evidenciamos nos relatos elogios ao curso, ao conteúdo e à equipe docente por proporcionarem a oportunidade de formação que contribui para diversos níveis de transformação da atuação de cada professor como profissional da educação que precisa estar atento às especificidades educacionais dos alunos e à constante necessidade de busca formativa.

O curso está contribuindo significativamente para meu aprendizado e reflexão das ações existentes nas turmas e nas escolas que atendem a EJA. Tal contribuição tem sido no sentido do aprofundamento teórico e discussões nos vídeos assistidos até o momento. As mudanças vêm acontecendo apenas na maneira de pensar e analisar as políticas públicas, os projetos criados e não sucedidos que já se passaram no decorrer dos estudos que aconteceram até o momento. (Segundo. Memorial Reflexivo. 2016.)

... percebo também que a pós-coordenação está me auxiliando com a questão de organização do tempo. Devido que se não tiver horários ou mesmo organização não tem como ler os textos, responder os questionários e ainda fazer uma análise dos mesmos, e conciliar com as quarenta horas na escola. Elogio à eficiência para postarem as atividades, e o prazo para a leitura dos textos e elaboração das respostas solicitadas (Quarto. Memorial Reflexivo. 2016)

O curso esta promovendo meus estudos de maneira autônoma, propiciando a reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas e principalmente sobre as políticas voltadas para os alunos EJA. As mudanças foram grandes, hoje consigo trabalhar com metodologias de ensino que viabilizem a retomada da vivência dos alunos elevando-a a um novo patamar de compreensão. Isso só foi possível a partir do momento em que compreendi que precisava fazer o diagnóstico das vivências de cada aluno, dos saberes que possuíam, porque retomaram a escola e o que esperavam alcançar com a prática educativa (Sétimo. Memorial Reflexivo. 2016)

Podemos afirmar que este curso é um dos fatores que nos elevam a um patamar de descobertas e inovações. É essencial lembrar que um dos paradigmas do desenvolvimento humano, resume-se em: "Aquilo que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: oportunidades que teve e das escolhas que fez". Se colocarmos nosso pensamento, veremos que somos frutos das oportunidades que tivemos ao longo da vida e das escolhas que estamos fazendo no decorrer dela. E essas escolhas são fatores determinantes em nossa trajetória. (Duodécimo. Memorial Reflexivo. 2016)

Esta proposta da elaboração do memorial reflexivo é uma excelente oportunidade para fazer uma análise introspectiva, bem como reavaliar nossa trajetória acadêmica com o intuito de aguçar nossa consciência crítica. Nutri um sentimento de conquista em relação ao curso e gerei elevada expectativa e apreço ao mesmo, pois sou egressa da escola pública e conclui o ensino médio na modalidade EJA aos 23 anos no (SESC) em 2002, o que avivou ainda mais meu interesse pela temática da EJA. fator muito importante a se ressaltar que o curso tem adotado um viés de avaliação construtiva que valoriza o aspecto dialógico, crítico e participativo (Vigésimo quarto. Memorial Reflexivo. 2016)

Seguindo a mesma metodologia, selecionamos dentre os primeiros trinta depoimentos aqueles que representam as temáticas mais abordadas, após levantarmos todas as temáticas, ressaltando os principais desafios.

...os prazos precisam ser maiores porque nem sempre temos internet nos finais de semana, as vezes quando cai fica uma semana sem internet na cidade. (Segundo. Memorial Reflexivo. 2016)

A maior dificuldade que enfrentei foi realmente a organização de meu tempo, ou seja, a conciliação da pós com o meu trabalho. São muitas as leituras e isto requer tempo para a compreensão dos mesmos. E às vezes tenho dificuldade com algumas leituras, mas neste caso volto ao texto, releio quantas vezes for necessário para que a compreensão seja suficiente para a elaboração dos textos. E às vezes tenho dificuldade com algumas leituras, mas neste caso volto ao texto, releio quantas vezes for necessário para que a compreensão seja suficiente para a elaboração dos textos. (Quarto. Memorial Reflexivo. 2016)

No início do curso a minha maior dificuldade foi gerir o tempo e conseguir manter as atividades dentro do prazo estabelecido. Também sinto falta do retorno das atividades e existem alguns links que não funcionam. (Sétimo. Memorial Reflexivo. 2016)

Minha principal dificuldade foi internet de qualidade também. (Vigésimo. Memorial Reflexivo. 2016)

De início a minha inserção no curso vem acompanhada de alguns obstáculos, mas a cada superação observo que estas barreiras trazem o sabor da realização de um sonho. Outro fator bastante presente é o acesso a internet que muitas vezes é muito lenta e algumas vezes não tenho conexão por problemas técnicos na torre, por isso em alguns casos é preciso me deslocar para outras comunidades para realizar os trabalhos propostos e isto algumas vezes acarreta em atrasos nas postagens, mas apesar das dificuldades no final sempre dar certo e o

melhor e o conhecimento adquirido e a troca de experiências entre os colegas. No decorrer do curso sinto a necessidade de um encontro presencial onde pudéssemos expressar nossas experiências e aprender com as experiências dos demais com um contato mais próximo. (Vigésimo novo. Memorial Reflexivo. 2016)

Também concordo com a nossa colega, que mencionou que sente falta de encontros presenciais para interagirmos mais, nos conhecermos e trocar experiências. (Trigésimo. Memorial Reflexivo. 2016)

A dificuldade de maior ocorrência nos relatos dos professores, é a internet de péssima qualidade e caríssima no Brasil, bem como a falta de acesso à TDIC de qualidade que possibilite a realização do curso. Relata-se ainda a dificuldade em conciliar tempo de trabalho e tempo para se dedicar aos estudos, e ainda, a necessidade do contato pessoal. Entretanto, ressaltam que, apesar de serem significativos, os desafios são enfrentados e superados, e então vivenciam a sensação compartilhada por todos ao fazer referência à realização de um sonho.

6. CONCLUSÕES

O estudo evidenciou que diante do processo de aprendizagem na EaD, evidencia-se a ausência de familiaridade e adaptação aos recursos digitais enquanto ferramentas formativas, bem como ambientes virtuais de aprendizagem destoantes de seus ambientes diários de trabalho. No que se refere às possibilidades identificadas, foram apresentadas a organização do curso e as questões referentes à flexibilidade de acesso a materiais atuais acerca da temática EJA e ainda as questões referentes à diversidade social que o curso disponibilizou, o acesso à novas discussões não presentes em sua formação acadêmica e a oportunidade em realizar formação *stricto sensu* de maneira gratuita.

Vale ressaltar que, para a modalidade que hoje oferece majoritariamente a formação continuada de professores e tem crescido cada vez mais na oferta da formação inicial das licenciaturas, um obstáculo preponderante como o acesso à TDIC de qualidade é um grande entrave no processo formativo. Assumindo ainda um perfil otimista, outras hipóteses emergem, seria possível esperar dos sujeitos nativos digitais que optem pela profissão docente façam uso das TDIC como parte natural do processo ensino- aprendizagem, da concepção à avaliação. Essas e outras indagações nos surgem como caminhos indicativos de novas investigações.

7. REFERÊNCIAS

FREITAS, M. T. A. A perspectiva vygotskiana e as tecnologias. **Revista Educação – História da Pedagogia** 2 – Lev Vygotsky, 58-67. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. GIOLO J. **A educação a distância e a formação de professores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: nov. 2011.

KENSKI, V. M. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, nº8, 58-71, 1998.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, vol 4, n.10, pag. 47-56, 2003.

LITWIN, Edith (Org.) **Educação a distância** – temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MORAN, J.M. **O que é educação à distância**. Primeira publicação com o título: Novos caminhos do ensino à distância, no informe CEAD- Centro de educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano1, n.5 out-dez. 1994, p. 1-3, 2006.

NEVES, C.A., **Educação a Distância e a Formação de Professores**. Brasília: TV Escola, 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/livro/4sf.pdf>>. Acesso em 10/10/2010.

PACHECO, A. S. **Evasão**: análise da realidade do curso de graduação em Administração a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SILVA, Ketiuce Ferreira; SILVA NETO, Sertório Amorim. **O processo de ensino aprendizagem apoiado pelas TICs**: repensando práticas educacionais. 2008. Disponível em: <<http://br.geocities.com/ketiuce/TDAE/artigos.html>>.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação (12ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ROSSATO, M. A aprendizagem dos nativos digitais. Em A. MITJÁNS MARTÍNEZ, & P. ÁLVAREZ (Orgs.), **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**, pg. 151- 178. Brasília: Liber Livro, 2014.

TEPERINO, A.S. et al. **Educação a Distância em Organizações Públicas**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2006.

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância**: perspectivas e considerações sobre políticas de qualidade. Florianópolis: UFSC.

ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS NA MODALIDADE SEMIPRESENCIAL E EDUCAÇÃO HÍBRIDA: ANÁLISE DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INTEGRADA



RAFAEL ADEMIR OLIVEIRA DE ANDRADE

Centro Universitário São Lucas

ELISÂNGELA FERREIRA MENEZES

Centro Universitário São Lucas

MARCELO AUGUSTO M. BARBOSA

Centro Universitário São Lucas

ALINE RAMALHO DIAS DE SOUZA

Centro Universitário São Lucas

RODRIGO REIS

Universidade Federal de Rondônia

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar aspectos comparativos do ensino de ciências humanas a partir de dados fornecidos pela avaliação integrada, dados esses que nos apontam semelhanças e diferenças entre o semipresencial e o ensino híbrido como modalidades ou perspectivas para o ensino. O método é de natureza qualitativa tendo o estudo de caso comparado, compondo questões e resultados de disciplinas nas duas modalidades de ensino e analisando em conjunto resultados e suas relações com outros elementos pedagógicos. O resultado é que a influência da figura do docente enquanto condutor dos processos didáticos, semelhante ao orientador de iniciação científica, promove maior construção e consolidação de competências. Os dados positivos de um curso na modalidade híbrida, Nutrição, onde o docente da disciplina Diversidade Humana está em maior contato com os alunos nos permite inferir que o contato com o professor potencializa aprendizados mediados pela tecnologia. Por fim,

acreditamos que cabe aos professores de ciências humanas se aproximar da tecnologia para que se possa formar crítica e humanamente os cidadãos, visto que a tecnologia na educação é um fato inexorável.

PALAVRA-CHAVE: Ciências Humanas. Ensino Híbrido. Semipresencial.

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze comparative aspects of human science education based on data provided by the integrated assessment, which show us similarities and differences between the blended and hybrid teaching as modalities or perspectives for teaching. Our method is qualitative in nature, having the case study compared, composing questions and results of disciplines of the two teaching modalities and analyzing together results and their relations with other pedagogical elements. Our result is that the influence of the teacher figure as a driver of the didactic processes, similar to the scientific initiation supervisor, promotes greater construction and consolidation of competences. The positive data of a course in the hybrid modality, Nutrition, where the teacher of the Human Diversity discipline is in greater contact with the students allows us to infer that the contact with the teacher enhances learning mediated by the technology. Finally, we believe that it is up to teachers of the humanities to approach technology so that citizens can be critically and humanly trained, since technology in education is an inexorable fact.

KEYWORDS: Human Sciences. Hybrid Teaching. Blended.

1. INTRODUÇÃO

A educação se encontra no bojo das relações de poder e diretamente têm sido utilizadas como aparelhos ideológicos a serviço de uma ideia ou outra, com intenções democráticas ou totalizantes. Isso significa que ela é utilizada com instrumento de disseminação de ideias em prol do fortalecimento de certos grupos sociais. Desde a educação religiosa passando pela educação para a fábrica adentramos agora na educação de perspectiva neoliberal cujo intuito é formar mentes voltadas para o trabalho e maneiras precarizadas de vida, de relações interpessoais mecanizadas e de relações doentias com o trabalho e com a natureza (GUATTARI, 1990).

Pierre Bourdieu (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 1998), analisa do ponto de vista da sociologia da educação a partir da década de 1960, e contribuiu de modo significativo o olhar sobre o esta. Sob o olhar das classes sociais, Bourdieu aponta que a educação é um importante instrumento de libertação, mas também pode ser utilizada para manter a reprodução da dominação de classes. Por meio da cultura, pode-se enraizar valores éticos e estéticos que darão bases para uma hierarquia social, distinguindo grupos e suas diferenciações.

Nesse sentido, aponta-se para um olhar de que a escola, é um elemento de reprodução das classes sociais. Isso significa apontar criticamente que a universalização do ensino não foi capaz de romper com o modo conservador em que a escola ou instituição de ensino modela a reprodução de desigualdades. E reforça os abismos sociais. Enquanto contraproposta a esse caminho apontado pela corrente crítica das ciências da educação, apontamos a formação humana enquanto conceito e práxis pedagógica que orientará uma outra formação para além da “escola supermercado” (MOLLIS, 2006). Chamamos de formação humana os componentes curriculares e debates/experiências que fomentem uma percepção crítica do educando de suas relações econômicas, psicológicas, culturais e políticas, construídas à partir do diálogo das experiências dos educandos com práticas/teorias inerentes ao campo acadêmico ou campos dialogantes.

A formação humana associa-se diretamente a aspectos da democracia e da autonomia dos educandos, aproximando-se do conceito de autonomia de Paulo Freire (2011) quando este se posiciona à partir da postura do professor em relação aos saberes e consciência dos educandos frente a história, as relações sociais do presente é as possibilidades de construção de uma nova sociedade no futuro. No que tange essa questão, uma educação que exclua ou precarize a formação humana irá, por consequência, não abarcar as condições gerais da sociedade, sendo uma formação apenas para o emprego e não para a participação ativa da população na construção de novos caminhos possíveis para a sociedade em geral, elemento que precisamos fortemente no contexto em que se encontra o Brasil contemporâneo.

No contexto atual de globalização e um sistema-mundo (Lipovetsky; Serroy, 2011), onde os modelos de vida na pós-modernidade levam em consideração um mundo sem fronteiras. O conhecimento cada vez mais diversificado e aberto onde ciberespaço e o consumismo (idem, 2011) fazem parte da prática individual e social.

Contudo, esse sistema não garantiu o desenvolvimento do pensamento crítico na sociedade. Sendo ainda necessário, ponderar as mais otimistas reações sobre o novo mundo que se apresenta. Sob esse olhar, necessariamente é preciso ter uma leitura mais ampla das necessidades de formação que situe novos desafios para essa sociedade. Sob o ponto de vista educacional, as competências e habilidades sócio emocionais, tem sido um caminho para esse norte de reflexão da realidade e a necessidade de voltar aos conhecimentos da filosofia e sociologia sob novas leituras. Pois como construção ética da sociedade, Stuart Hall (2004) aponta que o sujeito pós-moderno apresenta a falta de uma identidade fixa, essencial ou permanente. As influências do mundo globalizado e pós-moderno se apresentam ao indivíduo como alternativas abertas de construção de identidades híbridas e flexíveis.

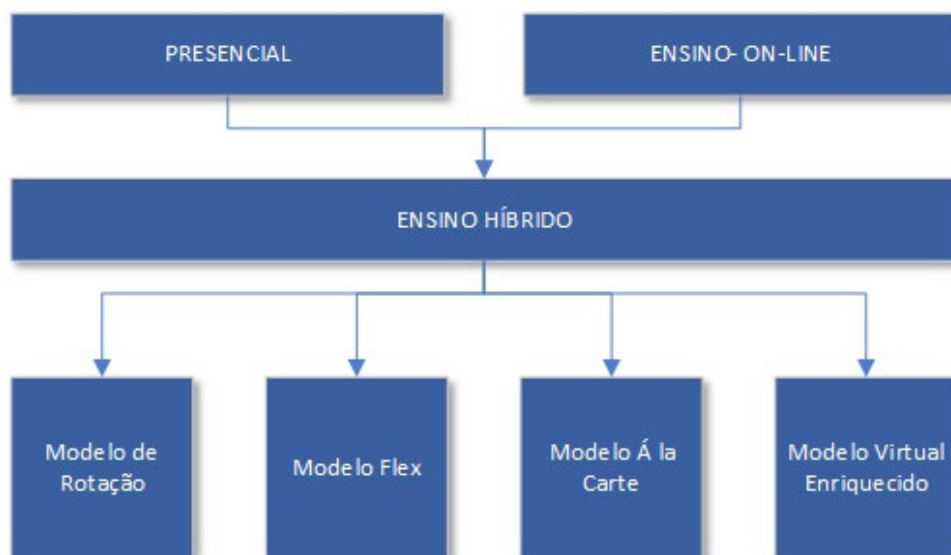
Desse modo, a formação humana é importante para novos olhares e leitura de mundo dos sujeitos. Além de proporcionar um campo fértil para formação de mentes que possam pensar em soluções democráticas com base nos princípios dos Direitos Humanos a favor de todos os povos.

2. ENSINO SEMIPRESENCIAL E ENSINO HÍBRIDO

A educação semipresencial utilizada na Instituição de Ensino Superior lócus dessa pesquisa parte da oferta de disciplinas nessa modalidade dentro dos cursos de graduação presencial, atendendo até 20% da carga horária total do curso. O objetivo é aproximar os educandos das tecnologias de informação e comunicação, além de possibilitar estudos mediados por tecnologias em disciplinas formativas, como as de ciências humanas, matemática, química e física básicas, dentre outras, seguindo o que é preconizado no artigo 1º da Portaria 4059 do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2004). Assim, as disciplinas de Sociologia, Antropologia, Filosofia, Ética e Psicologia eram ofertadas na modalidade semipresencial.

O ensino híbrido alimenta as discussões sobre os diálogos entre tecnologia e sala de aula. Mesclando a sala de aula presencial, com participação ativa e condutora do professor, com instrumentos de aprendizado tecnológicos, este modelo se orienta pela fusão dos dois modelos de ensino: sala de aula e ambientes virtuais de aprendizado. É caracterizado pelos modelos de colaboração e participação ativa dos educandos em sala de aula, mesclando conhecimentos adquiridos nos ambientes virtuais com aqueles debatidos em sala de aula (HORN & STAKER, 2015). O hibridismo se torna interessante porque o processo de aprendizado pode ser concentrado em dois ambientes. Um é o se ter na concepção da educação a virtualização do que é informação básica, aquilo que o educando por meio de disciplina e autogestão do tempo pode se encarregar de fazer, conhecido como sala de aula invertida; e o segundo momento é que sala de aula pode se concentrar as atividades mais criativas (BACICH *et all*, 2015), reforço, de dúvidas, de retroalimentação dos saberes, a partir de metodologias ativas, protagonizada pelos educandos, mediadas por tutores em debates e discussões.

Figura 01: A Organização e os modelos de Ensino Híbrido



Adaptado autores – Fonte: Bacich *et all* (2015)

No primeiro modelo, rotação os educandos “[...] revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou orientação do professor.” (BACICH *et all*, 2015, p. 54), as atividades propostas envolvem grupos de discussões que podem requerer a presença ou não de um professor. Essas atividades podem ser escritas, podem ser leituras, que preferencialmente devem ser problematizadoras, as quais dever precedidas sempre de atividades on-line. No modelo híbrido de rotação, há quadro variações. Primeira variação é a rotação por estação, os educandos são organizados em grupos, onde cada grupo realiza uma tarefa, essa é uma etapa que o professor deve motivar os alunos a desenvolverem a tarefa de maneira colaborativa, pois haverá momentos em que cada um terá uma etapa da atividade que deverá fazer de maneira individual (BACICH, 2015). A segunda variação do modelo é o laboratório rotacional, os educandos utilizam os espaços físicos das salas de aulas e de laboratórios, essa variação aumenta a eficiência operacional das atividades facilitando um tipo de aprendizado customizado. Na terceira variação do modelo de rotação Bacich *et all* (2015, p. 56), nos apresenta a sala de aula invertida, muito utilizada pelos professores nessa variação “[...] a teoria é estudada em casa, no formato on-line, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas”. A última variação do modelo rotacional é a rotação individual. Nessa variação cada aluno tem uma relação de propostas que precisa ser inserido em sua rotina de estudos. Esse é um momento em que se customiza o percurso do aluno no processo de aprendizagem considerando suas principais dificuldades ou facilidades.

No modelo flex há uma disrupção no próprio processo de ensino, metodológico e de se preparar atividades aos educandos. Trata-se de um modelo que customiza as atividades para o ritmo de aprendizado para o educando, este pode buscar avançar ou retroceder no quanto passa a internalizar o conhecimento (BACICH *et all*, 2015).

No modelo *À la carte* o educando se torna o principal responsável pela organização de seus estudos. O professor define o percurso do aprendizado e educando transita por ele, com as indicações de leituras, realização de atividades (BACICH *et al*, 2015).

O modelo virtual enriquecida é um tipo que rompe com as práticas comuns do ensino e aprendizagem, é também disruptivo. Os educandos podem se apresentar uma vez por semana fisicamente no ambiente escolar (BACICH, *et al*, 2015). O educando pode dividir sua atenção a disciplinas que mais podem vir a requerer encontros presenciais e aquelas que não exigem muito a presencialidade ele pode realizar as atividades e ter aulas no modelo on-line

Na IES estudada neste trabalho, o ensino híbrido é desenvolvido da seguinte maneira: até 20% da carga horária da disciplina é orientada pela mediação tecnológica com desafios, conteúdos e atividades que são propostas aos alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem. Essas atividades compõem nota da disciplina e são utilizadas pelo professor nas aulas presenciais que ocorrem semanalmente, sendo chamadas de Atividades Prático-Supervisionadas (APS) justamente pelo fato de serem apontadas, corrigidas e debatidas pelo docente responsável pela disciplina.

A partir dos pressupostos de três das principais fontes teóricas da educação, partindo inicialmente do modelo tecnicista do pensador behaviorista Burrhus Skinner o qual considera que a aprendizagem é um processo linear cartesiano, onde o educando parte do processo de construir o saber por meio de fases, onde o aluno internaliza aquilo que é base para aprendizados mais complexificado, ou seja, do mais fácil ao mais difícil; também é objeto de verificação o modelo pedagógico de Carl Rogers, que se baseia na autonomia do educando, visando a uma autoconstrução da aprendizagem a partir da autonomia; e finalizando pela própria base da educação construtivista de Jean Piaget, que se alicerça na problematização das coisas como processo de motivação para o processo de aprendizagem (MADRUGA, 2018). A partir dessas três fontes Madruga (2018) constrói os pressupostos que balizam as vantagens e desvantagens de cada uma das três bases teóricas para a utilização de uma modelagem de ensino centrada no ensino a distância, a qual consideramos ser aplicáveis a hibridismo neste caso. É impar destacar nessa situação que o aprendizado, que se dá pela internalização de conhecimentos é ao “[...] mesmo tempo biológico, cerebral, espiritual, lógico, linguístico, cultural, social, histórico, faz com que o conhecimento não possa ser dissociado da vida humana e da relação social” (MORIN, 2015, p. 26). Sobre esse destaque é importante considerar que mesmo que as correntes pedagógicas tenha influência na formação dos sujeitos, é preciso considerar que há por como base formativa disso uma meta ligação de pressupostos que podem interferir no aprendizado, e que se esse modelo vir a ser algo mutilante como as abordagens atuais, sempre teremos lacunas a preencher.

Quadro 01 – Vantagens de Desvantagens das Abordagens Pedagógicas: Tecnicista, Autonomia e Construtivismo em Relação ao ensino e Aprendizado Híbrido.

Corrente	Vantagens	Desvantagens	Observações
Tecnicismo de Skinner	<ol style="list-style-type: none"> 1. O processo de aprendizagem é organizado; 2. Acompanhamento de tutoria no processo de aprendizagem; 3. Tem-se a busca pelo sucesso na aprendizagem (princípios do pensamento behaviorista); 4. Os objetivos do curso são bem definidos, muita clareza e objetividade; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O conhecimento atual não é somente linear e cartesiano, além de ser algo muito mais complexo e que foi fraturado pela própria divisão das ciências físicas, biológicas e humanas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No processo de aprendizagem híbrida é importante que haja maior compreensão da organização do conhecimento, o qual não necessariamente não precisa ser linear e mutilante. A ciência moderna entende que o conhecimento internalizado deve apresentar mais relações de generalizações e menos especialidades.
Autonomia do educando de Carl Rogers	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maior flexibilidade para o educando ajustar sua aprendizagem; 2. O professor é um facilitador é um motivador do processo de aprendizagem para o aluno. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A autonomia depende da cultura dada ao grupo desde os primeiros anos escolares, em muitos casos a falta de compromisso e disciplina inviabilizam a autonomia, o educando se desmotiva e não se desenvolve 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No modelo híbrido a autonomia é fundamental para o aprendizado se efetivar. A autonomia do educando passa inicialmente pela aprendizagem inicial, em nosso país onde o ensino ainda fortemente alicerçado na transmissibilidade de conhecimentos há de se analisar até que ponto há aplicação efetiva pelo pressupostos de Carl Rogers.
Construtivismo de Jean Piaget	<ol style="list-style-type: none"> 1. O educando é o próprio sujeito do conhecimento, sua vivência é a matéria prima para seu próprio aprendizado, buscando soluções para problemas que os cercam. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uma das desvantagens apontadas nessa abordagem pedagógica é que o educando não se dispõe a apresentar os problemas da realidade, na grande maioria as questões problemas são motivadas por abstrações e suposições não reais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acredita-se que parte dos problemas abstratos em sua grande maioria podem estar atrelados a falta de criticidade de como os próprios problemas sociais são apresentados e discutidos. A falta dessa massa crítica desemboca em subjetivismo de problemas não amplamente discutidos.

Adaptado pelos autores: (MADRUGA, 2018)

Dentre as abordagens listadas acima, pode-se concluir que não há critérios que a denotem como maiores ou melhores que umas as outras, o docente conhecendo tais potencialidades e fraquezas precisa buscar alternativas visando potencializar mais aquilo que as abordagens contribuem e buscar alternativas que possam mitigar as desvantagens encontradas, em especial na sua intervenção metodológica no ensino híbrido.

3. METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é debater os resultados da avaliação integrada em disciplinas de formação humana ofertadas na modalidade semipresencial, com oferta à distância com encontros tira dúvidas com os professores responsáveis, e o modelo de educação híbrida, onde o educando possui até 20% da carga horária de atividades à distância com debate/aplicação destas questões em sala de aula presencial. O debate em questão tem como proposta perceber qual destes modelos é mais eficiente no que tange ao aprendizado, sendo essa inferência mediada por uma avaliação institucional de acompanhamento de rendimento discente, a avaliação integrada.

De natureza qualitativa, esta pesquisa é um estudo de caso comparado. Iremos analisar os resultados das questões aplicadas nas disciplinas de Sociologia (semipresencial) e Diversidade Humana (ensino híbrido), apontando a análise de competências/conteúdos que se aproximem em linhas de discussão. Com essa percepção comparada dos resultados se pretende alinhar as possibilidades de compreensão das duas modalidades de ensino desenvolvidos na instituição.

Enquanto recorte e critérios de inclusão/exclusão a avaliação integrada desenvolvida pela empresa Inovar no Centro Universitário São Lucas no primeiro semestre de 2017. Esses relatórios foram escolhidos por serem os mais recentes disponíveis para a comunidade docente da Instituição e por apresentarem dados mais com maior teor de análise devido as implementações que a empresa Inovar tem realizado na Avaliação Integrada. A mais salutar dessa é “disciplinas comuns” onde é possível analisar de forma comparativa o resultado dos educandos nas disciplinas comuns em todos os cursos como Diversidade Humana, Saúde Coletiva, dentre outras.

Por fim, serão analisadas as disciplinas de Sociologia e Diversidade Humana lecionadas nos cursos de Biomedicina, Enfermagem e Nutrição, sendo que foram esses os cursos que tiveram ambas as disciplinas ofertadas no primeiro semestre de 2017.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Primeiramente serão debatidos os resultados gerais das disciplinas. Na disciplina de Sociologia e Diversidade Humana, onde são apresentados os índices de aproveitamento dos alunos frente as questões propostas.

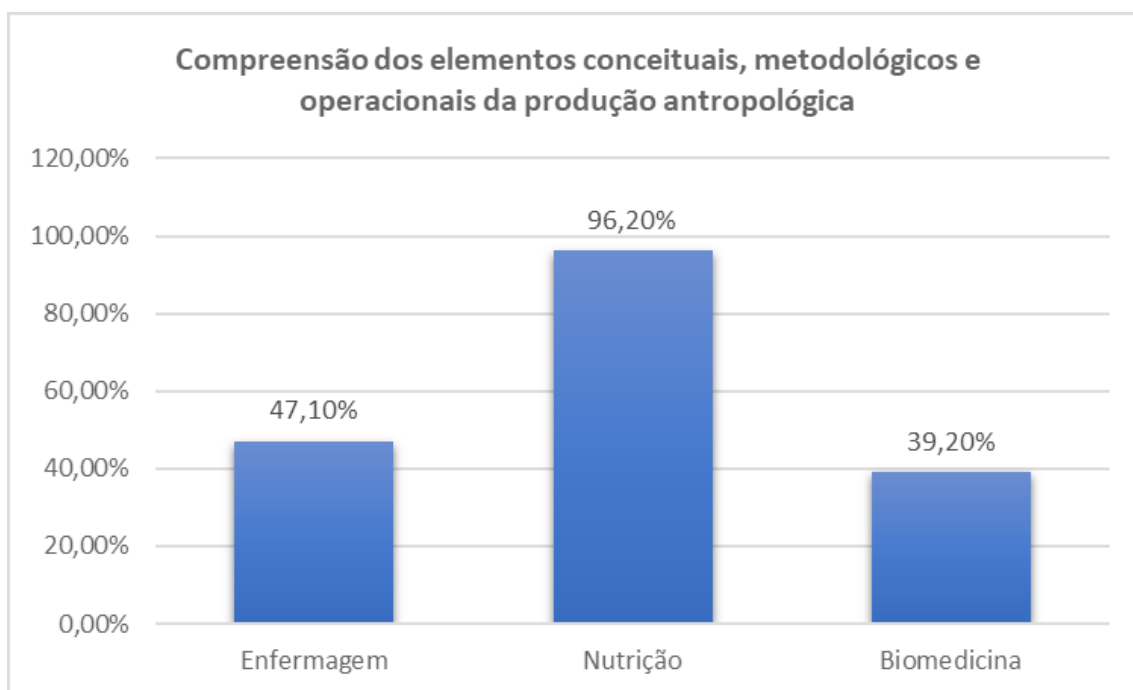
Quadro 2. Aproveitamento geral dos discentes

Curso	Sociologia	Diversidade Humana
Biomedicina	48,44%	45,11%
Enfermagem	50,00%	43,53%
Nutrição	44,72%	46,11%
Total	143,16	134,75

Fonte: Autoria própria, gerado a partir do sistema Inovar (2017).

Nesta primeira análise podemos concluir que existe pouca diferença de aproveitamento nas modalidades de ensino debatidas, os alunos em geral possuem um aproveitamento satisfatório nas competências testadas pela Avaliação Integrada. A modalidade semipresencial no ensino de Sociologia apresenta uma proficiência maior que a da modalidade híbrida no ensino de Diversidade Humana. Entretanto, esses resultados gerais levam em consideração todas as competências testadas na avaliação, iremos a partir destes dados realizar uma análise das competências específicas. Na competência “compreender os elementos conceituais, metodológicos e operacionais da produção antropológica” temos os seguintes resultados:

Gráfico 1. Competência produção antropológica Disciplina de Diversidade Humana



Fonte: Os autores, 2017.

O curso de Biomedicina, coluna azul, teve um aproveitamento de 39,2% na competência supracitada, ao passo que o curso de Nutrição teve 96,2% e o curso de Enfermagem 47,1% de resultado. Os resultados tornam-se inconclusivos ao passo que se analisa da forma como é apresentada a figura, entretanto, é preciso analisar outros elementos que possivelmente modificam tais resultados: No curso de Nutrição o professor de Diversidade Humana também é professor da disciplina de Projeto Integrador o que permite maior número de encontros semanais com os educandos, um projeto desenvolvido com maior aderência à formação humana, condução mais presente das atividades prático-supervisionadas (APS) e maior contato com os educandos.

Nos demais cursos, Biomedicina e Enfermagem, a disciplina de se encontra mais à margem dos processos da produção do projeto integrador o que permite menor participação e contato do professor/saberes da disciplina com os educandos. Outro ponto fundamental é que o projeto integrador do curso de Nutrição gira em torno da produção antropológica (cultura alimentar e Antropologia da

Alimentação) com espaços para análise e produção de percepções sobre o campo que os discentes visitam.

Percebemos então que os contatos das práticas propostas nas disciplinas de projetos potencializam os processos de educação, tanto os espaços presenciais quanto os mediados por tecnologia. Acredita-se que mesmo na mediação tecnológica a orientação docente se torna importante ao passo que nos espaços onde há maior diálogo entre educandos e professor a educação se torna mais eficiente (a partir do processo avaliativo aqui analisado), sendo o curso de Nutrição o curso com maior coeficiente das graduações aqui analisadas (tabela 1).

Quadro 3. Aproveitamento da competência “Identificar as influências do pensamento sociológico e das correntes clássicas dessa ciência”

Curso	Porcentagem de Aproveitamento
Biomedicina	50,0%
Enfermagem	50,0%
Nutrição	43,9%

Fonte: Autoria própria, gerado a partir do sistema: Inovar (2017)

Ao analisarmos os resultados da competência acima chegamos a uma conclusão diferente do primeiro gráfico e o relacionamos com o resultado geral dos cursos (tabela 01): ao passo que na modalidade híbrida o curso de nutrição tem o maior rendimento na modalidade semipresencial possui o menor. Na modalidade semipresencial a participação e relação do docente com os discentes é, em geral, igual. As mesmas mensagens e respostas de questões/fóruns são devolvidas à comunidade em geral. Os dados nos permitem inferir que no mesmo perfil formativo (nutrição) os educandos possuem rendimentos maiores na avaliação integrada quando possuem mais contato com o docente.

4. CONCLUSÃO

Há sempre uma nova onda que paira sobre o futuro docente. A educação à distância é vista como uma das possibilidades de desaparecimento da profissão do educador, especialmente no nível superior, o que para nós é equívoco de acordo com as análises desenvolvidas, não excluindo as transformações da atividade docente, que já estamos passando e pelas que virá com o advento da inteligência artificial. As análises dos resultados apontados acima demonstram que o professor tem, na construção de competências profissionais e cidadãs (RODRIGUEZ, 2011) um papel fundamental, corroborado por sua experiência docente (LARROSA, 2002), o que não pode ser suprimido por informação. Entretanto é preciso repensar perspectivas dos papéis distribuídos em sala de aula durante o processo de construção do conhecimento: cabe ao professor o papel de orientador - parecido com a iniciação científica - da construção de conhecimentos e não mais aquele que repassa o conhecimento da “fonte pura” que é sua cabeça iluminada.

No contexto, as ciências humanas e seus ensinos/licenciaturas precisam abraçar a formação por competências, sem que estas não estejam desassociadas da formação de saberes pelas experiência

(CUNHA, 2011), e as mediações tecnológicas como espaços políticos de construção democrática de competências e práticas cidadãs, ou seja, de formação humana ao passo que relegar suas metodologias e práticas apenas ao modelo tradicional de ensino romperá com a realidade social dos educandos, sendo necessário debater ensino de ciências humanas, mediação tecnológica, avaliação do ensino (incluindo as do SINAES, como o ENADE) e a prática profissional do educando.

Não há separação entre o pensar a sociedade e o fazê-la, assim como não há entre teoria e prática, pois assim que se forma o sujeito crítico, reflexivo e comprometido com sua realidade. Entre o trabalhar e transformar a sociedade. A educação mediada por tecnologia é uma realidade fundamental para pensar a existência da educação no século XXI e por esse motivo justificamos as análises, embrionárias, deste resumo expandido: é preciso pensar ciências humanas, ensino, modalidades e avaliações em interconexões e esperamos que estas palavras deem continuidade a tão profícuo debate.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian, NETO, Tanzi, A., TREVISAN, Mello, F. D. **Ensino Híbrido**. Porto Alegre; Penso, 2015.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>>. Acesso em 18 mar 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GILLES Lipovetsky – **a identidade na era do Facebook**, 23 jul. 2018. 1 vídeo (4m58s). Publicado pelo canal Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-CHRMspK95Q>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- GUATTARI, Felix. **As Três Ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- LARROSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de educação. ANPed, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- MADRUGA, Roberto. **Treinamento e Desenvolvimento com foco em Educação Corporativa**. Saraiva, São Paulo, 2018.
- MOLLIS, Marcela. **Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas**. En publicación: Universidade e investigación científica. Vessuri, Hebe. CLACSO, Buenos Aires, Noviembre, 2006.
- MORIN, Edgar. **O Método 3: O Conhecimento do Conhecimento**. Sulinas, Porto Alegre, 2005.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Catani Afrânio. (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos em Educação**. Petrópolis: Voze, 1998.
- RODRIGUEZ, Carlos Moreno. **Estudios sobre la educación superior indígena en Colombia**. Estudio Caos, Bruselas, 2011.

CONSTRUINDO APRENDIZAGEM MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA, PRAZEROSA E COM AUTONOMIA UTILIZANDO UMA MAQUETE VIRTUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

BUILDING SIGNIFICANT, PLEASANT AND AUTONOMOUS MATHEMATICAL LEARNING USING A VIRTUAL SCALE MODEL: RELATED EXPERIENCE

LUCIANA FERREIRA DOS SANTOS VAZ

Universidade Federal do Triângulo Mineiro/
UFTM. Uberaba (MG), Brasil

HUMBERTO DA SILVA PARREIRA

Universidade Federal do Triângulo Mineiro/
UFTM. Uberaba (MG), Brasil

HIGOR BATISTA FERNANDES OLIVEIRA

Estudante do Ensino Fundamental. Uberaba
(MG), Brasil

MARTA FERNANDES DE OLIVEIRA

Associação Amigos de Gaby. Uberaba (MG),
Brasil

MÁRCIA MARIA PALHARES

Universidade Federal de Lavras/UFLA. Formiga
(MG), Brasil

RESUMO: A matemática constitui-se uma disciplina importantíssima na vida de todo cidadão e se encontra em toda matriz curricular, entretanto, verifica-se que há dificuldade em aprender esse conteúdo de forma agradável e eficaz. Para compreender a matemática, é necessário conhecimento de lógica e muita atenção, apesar de que em muitos casos é estimulada apenas a memorização, com uma exagerada carga horária de aulas expositivas. Esta pesquisa propôs a realização de uma maquete virtual com o software Minecraft com intuito de verificar se esta pode promover aprendizagem matemática significativa, prazerosa e com autonomia. A pesquisa teve abordagem qualitativa, com estudo exploratório e observação participante, com seis sujeitos do ensino

fundamental. Os dados foram coletados em 16 encontros de 01 hora na Associação Amigos de Gaby. Verificou que esse software pode ser usado como ferramenta pedagógica e concluiu-se que a realização da maquete virtual promoveu aprendizado interdisciplinar que suplantou a proposta da pesquisa. O sentimento de alegria ao realizar a atividade foi destacado em todas as vezes, a forma de aprendizado foi a autônoma e a maioria não entende o jogo como forma de aprendizado e somente de entretenimento. Constatou-se também, a inabilidade dos pesquisadores em acompanhar as possibilidades pedagógicas do jogo digital proposto.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Matemática. Maquete Virtual. Tecnologia. Autonomia.

ABSTRACT: Mathematics is a very important subject in every citizen's life and is found in all the curricular matrix, however, it is verified that there is difficulty in learning this content in a pleasant and effective way. In order to understand mathematics, it is necessary to have knowledge of logic and plenty of attention, although in many cases only memorization is stimulated, with an exaggerated load of lectures. This research proposed the accomplishment of a virtual model with the Minecraft software in order to verify if it can promote significant, pleasant and autonomous mathematical learning. The research had a qualitative approach, with an exploratory study and participant observation, with six subjects from an elementary school. The data was collected in 16 meetings of one hour in the Friends of Gaby Association. It verified that this software

can be used as a pedagogical tool and it was concluded that the carrying out of the virtual scale model promoted interdisciplinary learning that surpassed the proposal of the research. The feeling of joy in carrying out the activity was highlighted at all times, the way of learning was autonomous and most do not understand the game as a way of learning, only as entertainment. The inability of the researchers to follow the pedagogical possibilities of the proposed digital game was also verified.

Keywords: Meaningful Learning. Math. Virtual Scale Model. Technology. Autonomy.

1 INTRODUÇÃO

A matemática constitui-se uma disciplina importantíssima na vida de todo cidadão. É conteúdo obrigatório de toda a matriz curricular de qualquer escola, e apesar disso, verifica-se uma dificuldade em aprender esse conteúdo de forma agradável e eficaz (ALMEIDA; CARVALHO; MENEGHEL, 2017), porém, toda pessoa utiliza a matemática em seu cotidiano e sem perceber que exerce o pensamento matemático de forma natural.

Para o aprendizado da matemática é necessário conhecimento de lógica e muita atenção, não obstante, em alguns casos, é estimulada apenas a memorização. O ensino de matemática, na realidade escolar, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, tem uma exagerada carga horária de aulas expositivas, onde apenas o professor exprime seus conhecimentos. Além disso, solicita-se a reprodução de exercícios pré-determinados em apostilas, muitos ainda fundamentados em prova de larga escala, que serão motivo de verificação de aprendizagem no futuro, como o vestibular e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

A ideia da maquete virtual por meio de um jogo digital surgiu como uma alternativa para promover a atenção voluntária, o raciocínio lógico, a memorização, e por consequência, a construção do pensamento matemático. Nos jogos, o processo de ensino aprendizagem advém de forma colaborativa, construtiva e com autonomia. O estudo propôs que o sujeito buscasse a oportunidade de descobrir a seriedade da matemática no cotidiano, e identificasse através do desenvolvimento do seu pensamento matemático, a sua própria capacidade e a importância de se construir um ser autônomo utilizando como recurso o jogo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o principal indicador de qualidade do ensino básico no Brasil. Ele tem uma escala de zero a dez pontos e avalia a nota individual de cada aluno, mediante provas aplicadas nas escolas em datas predeterminadas, com intuito de verificar a taxa de aprovação de alunos e o aprendizado de duas disciplinas básicas: a matemática e a língua portuguesa. É um índice criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP).

O Plano de Desenvolvimento da Educação descreve como meta para o ano de 2022 - considerando o que é proposto como nível de qualidade em países desenvolvidos - um IDEB com média 6,0 (BRASIL, 2017). Segundo a Prova Brasil de 2015, oito de cada dez alunos terminaram o ensino fundamental com déficit de aprendizagem na disciplina de matemática (BRASIL, 2017).

Os dados de Brasil (2017) apontam que nosso país está abaixo da média proposta. Em 2015 o IDEB foi de 5,3 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública, sendo que o IDEB geral foi de 5,5. O IDEB, na rede pública, em 2015, para a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental II (6º. ao 9º. ano) foi de 4,2 e, infelizmente, esses dados pioram no Ensino Médio atingindo um IDEB de 3,5. Contudo, os índices citados acima são melhores do que os de 2005 (BRASIL, 2017). Percebem-se dados ascendentes que evoluem gradativamente a nota do índice, mas de forma extremamente lenta e precária, tendo em vista que, a meta mínima de 6,0 deve ser atingida somente após o ano de 2020.

Axt et al. (2008) descrevem um trabalho realizado com um jogo colaborativo tecnológico e virtual para construção de cidades como recurso de aprendizagem para um grupo de alunos, onde o professor é o intermediador do conhecimento. Descrevem que na fase do projeto há interação entre professor e aluno para tomada de decisões e planejamento da cidade virtual. Concluem que o projeto foi importante para verificar as “formas de construir conhecimento, de imaginar, criar e cooperar” (AXT et al., 2008, p. 09).

Pinto e Tavares (2010) demonstraram em seu trabalho a importância do lúdico na aprendizagem significativa¹. Indicam que por meio da brincadeira direcionada é possível promover para a criança momentos especiais, tais como, direcionamento de energia, enfrentamento de dificuldades, percepção de situações reais e mudanças possíveis, criatividade e fantasias, tudo isso, como momentos de muito prazer. Há várias maneiras de estimular o lúdico, uma delas é utilizando o concreto, as artes musicais, teatrais e circenses. No entanto, é necessário repensar algumas estratégias e considerar a geração que surge na atualidade. Temos agora os nativos digitais, crianças que não conheceram o mundo sem a internet, facilidade que deve ser utilizada apesar da dificuldade dos professores ao lidar com a tecnologia, justamente por serem de gerações anteriores.

Savi e Ulbricht (2008) descrevem que os jovens podem ficar várias horas concentrados em desafios propostos por jogos digitais, a tal ponto que se desligam do mundo real, dando a impressão de que não podem ser distraídos. Diante dessas situações, ficam seduzidos a resolverem o que se propuseram. Os jogos digitais promovem uma atenção voluntária e seletiva, por tal motivo, o professor pode utilizar esse recurso para conseguir resultados que talvez não obtenha por meio de aulas expositivas.

É descrito alguns benefícios nos jogos educacionais digitais no processo de ensino e aprendizagem, entre eles, citam-se: efeito motivador, facilitador do aprendizado, desenvolvimento de habilidades cognitivas, aprende-se por descoberta, experiências de novas identidades, socialização, coordenação motora, comportamento de expertise (o jogo torna quem o joga *expert* no tema) (SAVI; ULBRICHT, 2008).

1 Aprendizagem significativa: teoria de aprendizagem de David Ausubel que valoriza o conhecimento prévio, dando significado ao mesmo, o que promove a disposição em aprender. A aprendizagem ocorre também, por descoberta e, é sempre ampliada através da busca de novos conteúdos.

Há desafios a serem alcançados nessa área, como tornar jogos educacionais tão bons quanto os games comerciais de competição. Isso é bastante difícil, tendo em vista que, os jogos educacionais geralmente atingem o público masculino e com linguagem inapropriada para a faixa etária. Ainda são repetitivos, entediantes, com tarefas pobres (SAVI; ULBRICHT, 2008). Mas, tudo isso não é motivo para desistir, uma vez que, com uma boa busca e paciência é possível encontrar sites e *softwares* para todos os gostos que, associados à criatividade do professor tornam-se muito eficientes na tarefa proposta. Há uma tendência de aliar as práticas de ensino aos recursos tecnológicos e os jogos digitais educacionais podem ser a grande descoberta nas salas de aula (SAVI; ULBRICHT, 2008).

É importante que cada cidadão se construa como ser reflexivo, criativo e crítico. Para tanto, este precisa aprender que é possível buscar novos conhecimentos de forma autônoma, principalmente em um mundo globalizado. Na atualidade a informação é fácil de ser adquirida, por isso, torna-se premente que o professor destaque a sua importância e comprove a diferença de um conhecimento adquirido com esse profissional e uma plataforma de busca. O ser humano como ser livre e pensador precisa aprender os caminhos corretos para adquirir informações que promovam conhecimentos sólidos e não apenas lixo eletrônico (CASAL, 2013).

É necessário enfatizar que nenhum jogo educacional, maquete virtual, plataformas, *softwares* ou qualquer tecnologia são por si só, promotores de aprendizagem. Esses são recursos eficientes para a aprendizagem e cada vez mais disponíveis, criativos e modernos. Contudo, o professor ainda é o mediador do conhecimento (CASAL, 2013) e precisa ser receptivo para os benefícios que a modernidade oferece. Para oferecer mais um recurso de mediação o objetivo geral do estudo foi avaliar se a construção de uma maquete virtual é uma boa prática pedagógica para promover aprendizado de matemática de forma significativa, prazerosa e com autonomia.

3 REALIZAÇÃO DA MAQUETE VIRTUAL

O projeto foi financiado pela FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais) com bolsa de Iniciação Científica Júnior para um aluno do Ensino Fundamental com 16 anos que participou da pesquisa como colaborador e aprendiz. Este tinha como tarefa principal ensinar os sujeitos da pesquisa a construir a maquete virtual, apoiado nos orientadores da pesquisa: um professor de informática e duas pesquisadoras responsáveis. Foi parceira nessa pesquisa a Associação Amigos de Gaby, que trabalha com atividades educacionais, culturais e artesanais. Esta ofereceu toda a infraestrutura, assim como internet. Foram incluídas crianças que participassem das atividades dessa associação e que estudassem no ensino fundamental. O critério de exclusão foi não ser frequente nas atividades e não desejar participar.

A metodologia aplicada foi de abordagem qualitativa com estudo exploratório e observação participante, onde os pesquisadores realizavam um diário de campo em cada encontro sobre as percepções do dia e aplicavam simples questionário com quatro perguntas: o que aprendeu hoje, isso é importante e o motivo, qual o sentimento apresentado após a construção da maquete virtual

e a última, o que você aprendeu sozinho e como fez para isso acontecer. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o número do CAAE: 64911417.7.0000.5154.

Este estudo utilizou um *software online* muito conhecido por crianças e adolescentes, chamado *Minecraft* (versão gratuita) que é um fenômeno criativo mundial. É um jogo eletrônico criado por Markus Notch Persson, que possibilita a invenção de diversos cenários usando blocos ou cubos. Os pesquisadores promoveram a associação da construção de uma maquete virtual com conceitos matemáticos. A proposta era criar, no momento do prazer ao jogar, uma enorme possibilidade de aprender matemática de forma significativa e autônoma, ou seja, a matemática cotidiana. A reflexão esteve presente a todo o momento e durante a construção de uma cidade enfatizava-se a necessidade de planejar e fazer previsões e provisões, além, é claro, de antever impactos dessa construção no ambiente e na sociedade. Esse estudo propôs uma oportunidade de exercitar a autonomia no aprender durante o jogo.

Foram utilizados três computadores e seis sujeitos que jogaram em duplas, no modo *multiplayer*. A coleta de dados ocorreu em 16 sessões (uma hora semanal). A cada término de intervenção, as construções eram salvas e a continuidade da maquete ocorria na sessão seguinte. Havia crianças e pré-adolescentes que sabiam jogar e outros que não sabiam, por isso, o primeiro momento, se constituíram na descoberta do jogo por uns e o exercício de ensinar por outros. O tempo de jogo era definido pela dupla sendo que as decisões eram de todos. O bolsista ensinou o jogo, mas não interferiu na construção ou na criatividade dos participantes.

O momento de aprendizado seguinte foi o planejamento da maquete virtual – definiram que seria uma cidade. Fizeram várias suposições e planos para a grande cidade que teria: supermercado, padaria, parque, escola, hospital, oficina, açougue, varejão, lojas, lavanderia, clube, praia, banheiros, roupas, armas, pessoas, polícia, telefone, carro, caminhão de lixo, poste, bicicleta, mesas, computadores, ruas, árvores e animais. Todos os sujeitos opinaram e cada dupla iniciou por um desses itens citados. Esse foi um dia muito rico, com discussões a respeito do significado de cada item na sociedade.

Uma dupla começou pela escola, outra pelo hospital e outra por uma casa e uma praia. Esta última não finalizou, pois o tempo era suficiente apenas para terminar um dos itens e, por isso, os participantes preferiram terminar a casa (FIGURAS 1, 2 e 3). Na modalidade *multiplayer* os sujeitos podiam se comunicar pelo chat e opinar na construção do outro. Percebeu-se que os sujeitos estavam se divertindo ao aprender e ensinar e ficaram tão relaxados que não se importaram com a observação constante dos adultos (pesquisadores) e do adolescente (bolsista). Estes intervinham com perguntas sobre matemática e sobre qual a proposta a ser construída e o que significava cada comando feito no teclado ou no mouse do computador.

Ao final de cada dia de atividade eram mostradas três figuras, com três feições que representavam “alegria”, “não sei” ou “tristeza”. O participante devia escolher a imagem que representava seu sentimento na atividade - todos participantes responderam alegria. Posteriormente, faziam-se três perguntas aos participantes. A primeira perguntava o que o participante havia aprendido naquele dia e, o interessante nessa pergunta foi descobrir que aqueles que não sabiam jogar respondiam aprendizados relacionados com o jogo e, quem sabia jogar respondeu: “ter paciência”, “ensinar”, “escutar” e “a

prestar atenção”. A segunda pergunta era para saber a concepção dos sujeitos sobre aprendizado com jogos. Todos responderam que era importante a atividade, mas não sabiam explicar o motivo. A terceira pergunta indagava se havia algo que aprenderam sozinhos e, se isso ocorreu, como aconteceu o aprendizado, a maioria respondeu que sim e, a forma de aprendizado foi “tentando”, “olhando”, “escutando”, ou seja, com autonomia.

Quando os participantes iniciaram a maquete virtual criaram muitas situações novas e detalhes para cada item, o que demandou tempo para cada construção. Durante o jogo, além de construir é indispensável sobreviver e seguir as regras. Para a construção faziam relações com os itens imprescindíveis que, no jogo, têm pré-requisitos. Exemplo: para fazer uma parede precisa-se de madeira, ou para cortar madeira precisa-se de machado e machado é algo que se constrói de várias formas. No momento do jogo, iniciaram-se as arguições sobre o pensamento matemático e que evoluiu para o pensamento geométrico. Diante da variedade de possibilidades de temas a serem abordados, pouco se caminhou nos problemas a serem sugeridos aos sujeitos. As ponderações ficaram em desmatamento e uso do minério (itens usados no jogo).

FIGURA 1 - Maquete virtual da casa construída pela dupla do computador 1.



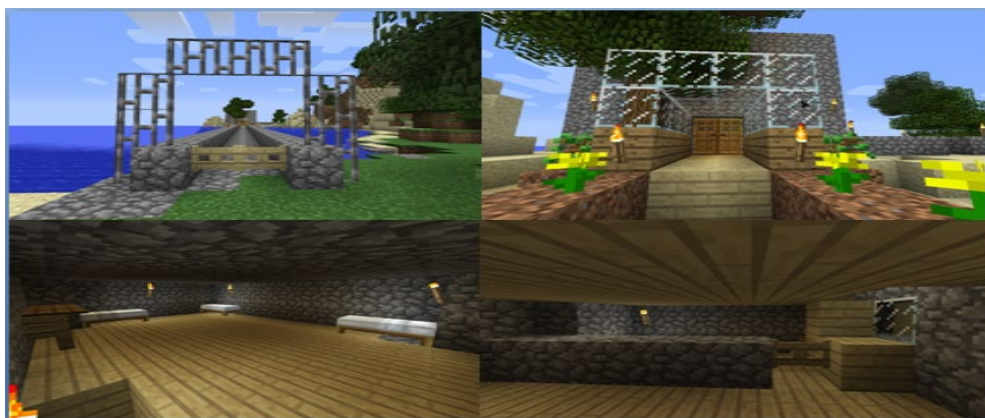
Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

FIGURA 2 - Maquete virtual da escola construída pela dupla do computador 2.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

FIGURA 3. Maquete virtual do hospital construída pela dupla do computador 3.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a coleta de dados foi feito um encontro para demonstrar aos sujeitos da pesquisa o quanto foi construído naqueles dias de atividade além de uma maquete virtual. Ficou claro para estes que durante o jogo do *Minecraft* foi possível realizar um pensamento matemático, pois, ao jogar elaboravam fundamentos matemáticos de forma prazerosa e significativa concluindo assim que a atividade feita foi uma excelente ferramenta pedagógica. Dentre alguns aprendizados matemáticos, citam-se: adição, subtração, multiplicação e divisão (o tempo todo), noções de fração e proporção, porcentagem, geometria, logística, noção espacial, lógica, matemática financeira, estratégia e capacidade de resolução de problemas.

Incrivelmente, além dos sujeitos jogarem alegres, os pesquisadores observaram que os mesmos aprendiam de forma interessante outros temas que extrapolavam os conceitos matemáticos propostos no início. Destaca-se um fato que ocorreu em um participante: a aquisição de coordenação motora para manusear o mouse e as teclas de comando. Além disso, esse recurso pedagógico, quando bem trabalhado por um professor, pode instigar aprendizado interdisciplinar, intelectual e psicomotor, uma vez que foi visível a abordagem de temas da área de ciências, português, inglês, história, cultura, arte e geografia. Exemplo disso, foi o uso constante do inglês para iniciar o jogo, do português durante as conversas no chat e, ainda, noção de localização e espaço a ser desmatado para a construção dos prédios. Esse jogo estimula a sobrevivência e, para tanto, é necessário, construir ferramentas e utensílios que são adquiridos após a conquista de ferro e madeira, as crianças usavam os minerais com sabedoria e lembravam da química. É necessário, no jogo, o acúmulo de alimento para sobreviver e de condições para o cozimento deste, há possibilidade de plantar e colher flores e frutos. Verificou-se nas maquetes construídas a busca pela beleza e pela posse de recursos materiais. O hospital por exemplo foi construído humanizado e eficiente com heliporto e flores na fachada.

Entretanto, os sujeitos não enxergaram isso com o aprendizado em um primeiro momento, para eles, era apenas um jogo divertido em que não viam a hora passar. Somente quando refletiam

com os pesquisadores entendiam que “cavar a terra” e “cortar árvores”, por exemplo, era uma forma de buscar matéria-prima, como “pedra”, “carvão” e “madeira” e, assim, calcular provisões, tempo, quantidades, proporções, entre outros.

Quatro pontos da pesquisa foram motivos de muita reflexão. O primeiro é o conceito de aprender divulgado pela sociedade atual. Questiona-se: será que o educando de hoje entende que aprender é algo bom e prazeroso? Houve um sujeito da pesquisa que está no 5º ano, tinha dez anos, era não alfabetizado, estava aprendendo as operações de adição e subtração, porém, sabe jogar *Minecraft* e tinha noção de realidade e capricho ao construir que poucos arquitetos e engenheiros fariam ao jogar – talvez porque os adultos esqueceram como é bom brincar! Este sujeito é o coautor do hospital (FIGURA 3), ensinou a sua dupla a jogar e descreveu sua atividade em detalhes, com as camas, a luz, a entrada com flores e algo que ele não sabia o nome (pela descrição é o posto de enfermagem e sala de prescrição médica). Ao perguntar se conhecia um hospital respondeu que “não” e que “ouvia a mãe contar”.

O segundo é a incapacidade de os pesquisadores - professores imigrantes digitais - lidarem com a geração digital. Estes se propuseram a realizar problemas matemáticos aliados a cada etapa da construção, mas não conseguiram. Os temas suplantaram a capacidade intelectual dos mesmos que estavam preparados para reduzir o que acontecia a algumas operações matemáticas, decidiram, portanto, não intervir nas atividades futuras com problemas minimalistas e, optaram por apreciar o que ocorria: um aprendizado amplo, real e possível!

O terceiro ponto é o aprendizado do bolsista. Ao perguntar o que ele aprendeu jogando, respondeu: “nada”. Realmente ele sabia tudo sobre *Minecraft* e a matemática nunca lhe interessou. Ao perguntar o que ele aprendeu durante a coleta de dados para a pesquisa, rebateu: “paciência, muita paciência”. Ao replicar qual o sentimento teve ao realizar as 16 sessões, foi firme e disse: “tristeza”. Foi o único! Apesar do susto ao ouvir esse sentimento, ele foi arguido do motivo. Sincero como nunca, contestou “prefiro fazer”, “ensinar é muito difícil”, “são muito lentos”. Ao ouvir todos esses retornos, tudo se esclareceu e outra pergunta ficou no ar: será que o professor do futuro é a união das habilidades de um jogador - o bolsista - com as habilidades pedagógicas dos professores – os pesquisadores?

E o quarto é a riqueza de valores humanos percebidos durante as atividades, pelos participantes, bolsista e pesquisadores. Ficou evidente que, ao jogarem juntos, o respeito, a paciência, a ação correta e a paz são fatores indispensáveis para o momento ser prazeroso. Ressalta-se que, durante o jogo, as deficiências são minimizadas pela atitude de companheirismo e o que vale é a sensação de partilhar a conquista. Nesse momento, onde a avaliação não é simplificada em uma escala de zero a dez, todos são inteligentes e capazes, cada um a seu jeito, exercendo seu modo de aprender e interagir. Desta maneira, o respeito à diversidade e as peculiaridades acontecem!

Para mais estudos sobre o tema espera-se responder a uma pergunta que nos incomoda: é possível formar um professor que sabe todo o currículo escolar proposto pelas regras educacionais, mas também joga, brinca, gosta de aprender e, por consequência, aprende junto, perde junto e constrói junto?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. S.; CARVALHO, J. R.; MENEGHEL, J. B. Uma análise sobre a estagnação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 49-58, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/35>>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- AXT, M. et al. Cidades virtuais: tecnologias para a aprendizagem e simulação. In: JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONSTRUINDO NOVAS TRILHAS, 4. 2008. **Anais...** Salvador: [s.n], 2008. p. 18-19. Disponível em:< http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/ma_rcmff_eeb_ssr_dnm.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento e Educação Básica. **IDEB – Resultados e Metas**. Brasília: IDEB, 2016. Disponível em:< <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=5336814>>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- CASAL, J. A. V. Construtivismo tecnológico para promoção de motivação e autonomia na aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013. Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 6616-6631. Disponível em:< [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26765/1/\(2013\)%20CONSTRUTIVISMO%20TECNOLOGICO%20PARA%20PROMOCAO%20DE%20MOTIVACAO%20E%20AUTONOMIA%20NA%20APRENDIZAGEM.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26765/1/(2013)%20CONSTRUTIVISMO%20TECNOLOGICO%20PARA%20PROMOCAO%20DE%20MOTIVACAO%20E%20AUTONOMIA%20NA%20APRENDIZAGEM.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- PINTO, S. L.; TAVARES, H. M. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender.
- Revista Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010. Disponível em: <<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15-pedagogia.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-10. dez. 2008. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14405/8310%3E.%20Acesso>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

GAMES EDUCACIONAIS NA ESCOLA ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS

EDUCATIONAL GAMES IN SCHOOL BETWEEN POSSIBILITIES AND
CHALLENGES

ANA PAULA GERALDO

Faculdade da Indústria

KARYN C. CAVALHEIRO

Faculdade da Indústria

RESUMO: Os games inauguraram uma nova forma de ver e estar no mundo e atualmente eles fazem parte da cultura dos jovens e crianças (PRENSKY, 2012); (ALVES, 2008); (MATTAR, 2010). Logo, o presente artigo, que faz parte do trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Pedagogia do ano de 2017, tem por problema de pesquisa: identificar as possibilidades de aprendizagem com games educacionais em uma turma do 5º ano de uma escola de ensino integral pública do município de Curitiba. O objetivo geral buscou verificar se a professora regente e a professora do contra turno, da mesma turma, usam os games educacionais com objetivos pedagógicos e articulados as suas aulas. A metodologia é de natureza qualitativa (DEMO, 2013) do tipo estudo de caso (GIL, 2010). O instrumento de pesquisa sucedeu na entrevista gravada semiestruturada (GIL, 2010) com vinte e dois estudantes e com as respectivas professoras. Verificou-se uma dicotomia entre a prática e compreensão das professoras em relação ao uso dos games educacionais e com os estudantes, identificou-se aspectos como: a socialização, uso social da matemática e autonomia enquanto jogam games. Logo, nessa realidade investigada, os games podem ser grandes aliados na aprendizagem dos estudantes e investir na formação docente para o uso crítico e educacional desse recurso é essencial para uma educação mais contextualizada às demandas do século XXI.

Palavras-chave: Ensino integral, Aprendizagem, Prática docente, Tecnologias na educação.

ABSTRACT: The games inaugurated a new way of seeing and being in the world and currently they are part of the culture of the young and children (PRENSKY, 2012); (ALVES, 2008); (MATTAR, 2010). Therefore, the present article, which is part of the work of conclusion of course in Licenciatura in Pedagogy of the year 2017, has as a research problem: identify the possibilities of learning with educational games in a class of the 5th year of a school of integral education the municipality of Curitiba. The general objective was to verify if the teacher regent and the teacher of the counter shift, of the same class, use the educational games with pedagogic objectives and articulate their classes. The methodology is qualitative in nature (DEMO, 2013) of the case study type (GIL, 2010). The research instrument was recorded in the semi-structured interview (GIL, 2010) with twenty-two students and their respective teachers. There was a dichotomy between the teachers' practice and understanding of the use of educational games and with students, such as: socialization, social use of mathematics and autonomy while playing games. Therefore, in this researched reality, games can be great allies in student learning and investing in teacher training for the critical and educational use of this resource is essential for a more contextualized education to the demands of the 21st century.

Keywords: Integral education, Learning, Teaching practice, Technologies in education.

1. INTRODUÇÃO

A ideia de que tecnologias são aparelhos e maquinários eletrônicos não é incomum, no entanto, as tecnologias a priori são o fazer humano em seu meio. Então, como tecnologias pode-se indicar: a manipulação do fogo, a invenção do livro, a criação de instituições, ferramentas, bem como, as tecnologias educacionais que são formas de: organização curricular, teorias e estruturação do sistema formal de ensino (SANCHO, 1998); (KENSKI, 2010); (PONS, 1998).

Atualmente, as tecnologias da informação e comunicação proeminente da eletrônica e microeletrônica (KENSKI, 2010), estão presentes no lazer, estudos ou no trabalho em forma de computadores, *tablets*, *softwares*, televisores *smart*, *videogames*, *smartphones*, *internet*, plataformas *online* e etc. Os *videogames* ou *games* notavelmente, desde sua ascendência e popularização na década de 90, criaram novas formas de ser e estar em sociedade, adentrando ao mundo bilionário do entretenimento como também no da educação. Segundo Alves (2008, p. 5) os *games* proporcionam:

[...] formas de pensamento não-lineares, que envolvem negociações, abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais; arrastam os adultos criados em uma outra lógica a percorrer estas novas trilhas, a participar das suas metamorfoses virtuais, a escolher diferentes personagens, avatares, a ressignificar a sua forma de ser e estar no mundo [...].

Os *games* estão no centro de interesse de jovens e crianças e se constituem como um dos elementos fundamentais da cultura dos nativos digitais do século XXI (PRENSKY, 2012), à vista disso em âmbito nacional, existe uma ascendência nos últimos dez anos nas pesquisas que buscam identificar as qualidades educacionais dos *games*, a sua aplicação em aulas e a relação do estudante e *games* (ALVES, 2008); (MATTAR, 2010); (PRENSKY, 2012); (XAVIER, 2016).

Nesse sentido, a escola pública que é o principal local de encontro de culturas e de construção de conhecimento dos estudantes nativos digitais não pode ficar alheia a sua cultura. Contudo, sabe-se que nem sempre as escolas públicas nacionais possuem infraestrutura para promover uma inclusão digital, mas aquelas que possuem estão utilizando *games* educacionais como estratégia e/ou recurso de ensino? E os estudantes que jogam na escola sentem que aprendem algo com os *games* educacionais?

Tendo em vista o exposto, o problema dessa pesquisa foi verificar as possibilidades de aprendizagem de alunos do 5º ano de uma escola pública integral do município de Curitiba no ano de 2017, que jogam *games* educacionais na escola no contra turno e no turno regular. E o objetivo geral foi verificar se na prática docente da professora do contra turno e da professora regente do turno regular do 5º ano da mesma turma, se utilizam os *games* educacionais com objetivo pedagógicos e de forma articulada as suas aulas.

Para responder ao problema de pesquisa foi utilizado uma pesquisa de natureza qualitativa (DEMO, 2013) e estudo de caso (GIL, 2010). A coleta de dados sucedeu em entrevistas semiestruturadas gravadas (LAKATOS e MARCONI, 2003) com vinte e dois alunos do 5º ano e as respectivas professoras regente do turno regular e do contra turno da prática pedagógica de “Ciência e Tecnologia”. Para análise utilizou-se o método interpretativo (LAKATOS e MARCONI, 2003).

2. A GERAÇÃO DOS *GAMES*

Os primeiros jogos eletrônicos surgem a partir da década de 50 e 60, devido aos avanços tecnológicos nas áreas da informática e eletrônica na década de 80 ocorre a expansão dos mesmos, e na década de 90 juntamente a popularização e ascendência da *internet* surgem os *games online* (CARNIELLO; RODRIGUES; MORAES, 2010, p. 5).

Os *games* estão consolidados na cultura do século XXI e representam uma grande fatia do mercado de entretenimento, tendo em 2015 arrecadado 91,5 bilhões de dólares (TECMUNDO, 2015). Os *games* modernos tem proporcionado as pessoas o contato com um mundo tridimensional ao mesmo tempo aproximam indivíduos de outras localidades através do virtual.

Á partir dessa maneira distinta que os *games* oferecem de enxergar e interagir com o mundo, Prensky (2012) caracteriza as pessoas que nasceram lado a lado dos *games* mais sofisticados e das novas formas de interação com as mídias, por meados da década de 80, como “nativos digitais”, os quais esperam que a educação formal seja dinâmica, experimental, que ensine através de resoluções de problemas e acima de tudo, que seja divertida, isto é, para essas pessoas as coisas não podem mais serem “ditas” e “expostas” para serem aprendidas.

No entanto, os que nasceram anterior a esse momento Prensky (2012) denomina como “Imigrantes Digitais” que são pessoas que acreditam que o ensino deve ser sério, linear, sem espaço para a diversão e preferem a leitura do que multimídias, e não é incomum, que os imigrantes adquiram um “sotaque” ao utilizar as novas tecnologias da informação, como ler o manual da televisão sem se dar conta que a própria interatividade com o artefato o ensinará utilizá-lo.

Apesar dessas diferenças, os imigrantes digitais e os nativos digitais acabam se encontrando nas escolas, faculdades, cursos de extensões e pós-graduações, portanto existe um abismo entre eles a ser superado (PRENSKY, 2012). Por isso, Mattar (2010, p. 53) defende:

[...] que o professor seja realfabetizado. [...] São necessários programas contínuos de formação pedagógica, assim como programas voltados para aperfeiçoar a fluência dos professores em tecnologia da informação, para que eles possam atender melhor às necessidades da geração [...].

Porém, os nativos digitais, justamente devido à grande exposição as multimídias possuem algumas características que podem prejudica-los, como: habilidade reflexiva baixa que está ligada diretamente com a capacidade leitora e o desejo de recompensa rápida que os levam a ser menos tolerantes e persistentes em relação a objetivos a longo prazo, como por exemplo: terminar uma faculdade (PRENSKY, 2012).

Á vista disso, é primordial que se desenvolvam com os estudantes um senso crítico quanto ao uso dos recursos tecnológicos e o impacto que eles têm no seu cotidiano, levando-os a interpretar e compreender “as informações relacionadas à ciência e à tecnologia apresentadas nos meios de

comunicação e no seu contexto, capacitando-os a compreender, a discutir e a tomar posição frente a estes assuntos (LORENZETTI, 2000, p. 49) ”.

Além dessa diferença cultural entre nativos e imigrantes digitais, existe também outros fatores que podem determinar a utilização dos *games* educativos nas aulas como: currículo muito fechado sem espaço para inovações e problematizações, a desconfiança que imigrantes digitais tem sobre os *games* por se configurarem, também, em entretenimento e por conta disso não conseguirem vislumbrar seu potencial para a aprendizagem. E, as políticas públicas transitórias e investimentos efêmeros ou que não são bem destinados à educação no Brasil, as escolas acabam não possuindo a infraestrutura adequada para a utilização dos *games* educacionais.

O que se intenta com a explanação acima é indicar que não basta apenas querer uma aprendizagem mais condizente com a realidade digital do século XXI sem mensurar essas barreiras e refletir soluções para reverter esse quadro, contudo, existem escolas públicas que possuem a infraestrutura adequada, então como os *games* educacionais devem ser utilizados na escola?

2.1 Games na aprendizagem escolar

Existe um consenso nas pesquisas que explanam sobre a aprendizagem através ou com *games* educacionais (PRENSKY, 2012); (MATTAR, 2010); (ALVES, 2008), que introduzi-los nas aulas é um excelente recurso, pois eles possuem:

Efeito motivador, os jogos educacionais demonstram ter alta capacidade para divertir e entreter as pessoas ao mesmo tempo em que incentivam o aprendizado; **Facilitador do aprendizado**, os jogos têm a capacidade de facilitar o aprendizado em vários campos de conhecimento; **Desenvolvimento de habilidades** cognitivas, os jogos promovem o desenvolvimento intelectual, uma vez que para vencer os desafios o jogador precisa elaborar estratégias e entender como os diferentes elementos do jogo se relacionam; **Aprendizado por descoberta**, os jogos desenvolvem a capacidade de explorar, experimentar e colaborar; **Experiência de novas identidades**, os jogos oferecem aos estudantes oportunidades de novas experiências de imersão em outros mundos e a vivenciar diferentes identidades; **Socialização**, os jogos podem servir como agentes de socialização à medida que aproximam os alunos jogadores, competitivamente ou cooperativamente; **Coordenação motora**, diversos tipos de jogos digitais promovem o desenvolvimento da coordenação motora e de habilidades espaciais; **Comportamento expert**, jovens que jogam *video games* se tornam *experts* no que o jogo propõe. Isso indica que jogos com desafios educacionais podem ter o potencial de tornar seus jogadores *experts* nos temas abordados (MITCHELL e SAVILL-SMITH, 2004, *apud* SAVI e UBRICHT, 2008, p. 3-5 grifo nosso).

Depreende-se que as habilidades e competências que os *games* educacionais podem proporcionar aos estudantes está em consonância com o que se deseja para uma educação mais contextualizada com a sua realidade digital e também com os requisitos que o mercado profissional, as relações sociais e o mundo da educação, que com os crescentes avanços da ciência e da tecnologia, estão a exigir.

A escola precisa ser um espaço que oportunize uma aprendizagem pautada no presente e focada no futuro, e não ser mero lugar de passagem obrigatório que tenta moldar os alunos e depois, como alerta Mattar (2010), os liberam para a vida adulta prontos para serem profissionais do passado.

Também, o que se intenta com a aprendizagem por meio de *games* educacionais não é somente o que o *game* em si proporciona, mas a problematização do seu conteúdo, do artefato tecnológico e a construção de sínteses próprias dos estudantes é o objetivo, para tanto o professor precisar assumir a postura de mediador e articulador de tais problematizações.

Xavier (2016) afirma que é fundamental que a utilização dos *games* educacionais tenha premissas básicas como o uso crítico do recurso, o delineamento do objetivo de aprendizagem esperado para aquele momento, e a articulação com as aulas ministradas. Isto é, o professor que entende que a prática pedagógica educacional é intencional considera a importância do planejamento preliminar a ela.

Assim, o professor como orientador desse processo, pode flexibilizar o seu planejamento, como por exemplo: usando primeiro o *game* educacional para que conceitos mais abstratos possam ser vivenciados e depois realizar com os alunos discussões sobre o *game* e as devidas associações com o conteúdo específico.

Mattar (2010, p. 85), aponta que o professor precisa ficar atento aos *games* educacionais que escolhe e deve sempre jogá-los antes dos seus alunos, por isso ele traz em seu livro o princípio de “encontrar o *game* no conteúdo”, apontado pela *Education Arcade*, que é entender que:

[...] nem tudo o que é cobrado em currículos tradicionais pode ser adequadamente ensinado com o uso de *games*. Um *game* educacional deve colocar os jogadores em contato com o que é mais envolvente no tema, permitindo que eles compartilhem os prazeres da disciplina [...].

O planejamento é fundamental para qualquer prática educativa, ao utilizar *games* educacionais é necessário mais atenção ainda, porque, o professor precisa decidir se o *game* educacional será o elemento central da aprendizagem ou complementar a ela, precisa ter um olhar crítico sobre o *game* que escolheu, ter jogado anteriormente para ter noção da experiência educacional que o mesmo propõem, Alves (2008, p. 7) alerta que:

Levar os jogos digitais para a escola por que seduzem os nossos alunos, sem uma interação prévia, sem a construção de sentidos, buscando enquadrar esse ou aquele jogo no conteúdo escolar a ser trabalhado, resultará em um grande fracasso e frustração por parte dos docentes e dos discentes.

Rios e Alves (2012) entendem que essa interação prévia do professor com o *game* educacional facilitará a condução do momento pedagógico e poderá trazer uma ideia de como os *games* já “avaliam” os alunos através de *feedback* instantâneos dos seus acertos e erros.

Para isso, Mattar (2010, p. 69) estabelece que:

São necessárias [...] sugestões criativas que incluam [...] a avaliação do próprio professor, englobando o desempenho individual em grupo, a avaliação do próprio processo de aprendizagem por parte dos alunos a avaliações de atividades colaborativas e em grupo.

O professor também deve ficar atento, a alguns critérios que são próprios de *games* com qualidade, Poeta e Geller (2014) elucidam que o *game* precisa manter a curiosidade do estudante, ter

objetivos claros, dar resumos de como o jogador/estudante está se saindo para que assim ele tenha autonomia para corrigir o que está fazendo, se tem efeitos sonoros e visuais atrativos, se levam o jogador/estudante a resolução de problemas.

Portanto, se bem utilizado os *games* educacionais pelos professores e bem aproveitados pelos alunos, eles são capazes de proporcionar: ações de buscar, selecionar, trocar informações, interagir com o outro, socializar experiências, e assim (re) construir conhecimentos (XAVIER, 2016).

3. METODOLOGIA

Essa pesquisa faz parte do trabalho de conclusão de curso de licenciatura em pedagogia realizada no ano de 2017, e buscou verificar as possibilidades de aprendizagem dos alunos do 5º ano do ensino fundamental I que jogam *games* educacionais durante o período regular e no contra turno de ensino. O objetivo geral foi verificar se a professora regente e a professora do contra turno utilizam o *game* educacional com objetivos pedagógicos e de forma articulada em suas aulas.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da rede pública de período integral de Curitiba de ensino fundamental I. Foram realizadas entrevistas com: a professora de “Ciência e Tecnologia” do contra turno, a professora “Regente” do ensino regular e com seus respectivos estudantes, ao todo vinte e dois, que estão no 5º ano.

As aulas da professora de “Ciência e Tecnologia” com a utilização de *games* educacionais acontecem no laboratório de informática devidamente equipado, ao menos uma vez ao mês, e as aulas da professora “Regente” no turno regular os estudantes utilizam *netbooks* em sala de aula com acesso a rede *wifi* uma vez por semana durante duas horas. Os *netbooks* utilizados são do PROUCA – Programa um computador por aluno – que teve seu início em 2012 e que até hoje nessa escola se mantêm em plena atividade.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, a qual tem por intuito investigar o fenômeno e analisá-lo de tal forma que não se descarte a “subjetividade” e toda a “complexidade da realidade” nos dados coletados (DEMO, 2013, p. 118). Se caracteriza como um estudo de caso, que segundo Gil (2010) tem por objetivo analisar contextos reais em plena atividade, não necessariamente geográficos, apresentando e preservando a sua peculiaridade no intento de compreender essa realidade em sua totalidade. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas abertas semiestruturadas gravadas com vinte e quatro participantes, pois com essa técnica “há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 198)”.

E a análise dos dados sucedeu de forma interpretativa a qual “[...] procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 168)”. Com o intento de responder ao problema de pesquisa lançado sem esgotar o assunto e se possível lançar hipóteses e reflexões pertinentes.

3.1 Discussão dos dados coletados nas entrevistas com as professoras

Ambas as professoras possuem duas graduações, sendo as mais recentes na área de pedagogia, também as duas possuem pós-graduação na área da educação e fazem cursos de formação contínua que são ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Quando questionadas se pesquisam sobre os *games* educacionais: a professora de “Ciência e Tecnologia” disse sempre fazer uma pesquisa prévia dos *games* educacionais que leva para seus estudantes já a professora “Regente” não respondeu à pergunta de forma objetiva só mencionou que os *games* funcionam como forma de relaxamento em suas aulas.

Quando perguntado se conseguem perceber os benefícios dos *games* educacionais em suas aulas: a professora de “Ciência e Tecnologia” mencionou a socialização que os *games* educacionais promovem, porque, os estudantes interagem, trocam ideias e dão dicas uns aos outros enquanto jogam e também compreende que o *game* educacional ajuda o estudante a lidar com a frustração, porque nem sempre se ganha. E a professora “Regente” não se referiu aos *games* educacionais, mas disse que ao utilizar o editor de textos em suas aulas percebe o desenvolvimento dos estudantes na escrita e leitura.

A prática e percepção da professora de “Ciência e Tecnologia” está em consonância com o que a fundamentação desse artigo apresenta como essenciais ao professor que articula em suas aulas a utilização de *games* educacionais, no entanto a professora “Regente” mostrou não ter clareza sobre a utilização educacional dos *games*.

Ao ser perguntado sobre o que as professoras acreditam ser os objetivos dos *games* nas aulas: a professora de “Ciência e Tecnologia” disse que é para que os estudantes aprendam de forma lúdica conteúdos abstratos e a professora “Regente” para que eles fixem o conteúdo e, mais uma vez, relaxem.

Assim percebe-se a diferença nas práticas dessas professoras com os *games* educacionais, enquanto uma apresenta maior compreensão e articulação do recurso com a aula, a outra o vê apenas como diversão e valoriza o recurso de editor de texto como adequados. Refletir a formação inicial e continuada dos professores é essencial e urgente, Leite *et al* (2010, p. 15) em consonância com Mattar (2010) afirmam que o professor precisa alfabetizado tecnologicamente, ou seja, o professor precisa

[...] dominar as utilizações pedagógicas das tecnologias, de forma que elas facilitem a aprendizagem e que sejam objeto de conhecimento a ser democratizado e instrumento para a construção de conhecimento. [...] alfabetização tecnológica não pode ser compreendida como o uso mecânico dos recursos tecnológicos, mas deve abranger também o domínio crítico da linguagem tecnológica.

Foi perguntado se elas tinham em mente algum conteúdo que poderia virar um *game*, as duas deram ideias muito relevantes: a professora de “Ciência e Tecnologia” mensurou a possibilidade de um *game* educacional voltado para a astronomia, numa espécie de jogo da memória. E, a professora “Regente” indicou a possibilidade de mapas tridimensionais para ser trabalhado em Geografia e também um *game* educacional de gênero RPG para se trabalhar com a “História do Paraná”. Prensky

(2012, p. 474) compreende que um dos novos papéis dos professores é ser um “produtor/designer” de *games*, segundo o mesmo autor os professores “[...] tem uma forte percepção do que os alunos gostam [...]”.

Por fim, para a professora “Regente” foi questionado qual seria a sua maior dificuldade em utilizar os *games* nas aulas, ela justificou por causa dos moldes tradicionais de ensino com que foi ensinada e de não se sentir pertencente a esse “novo mundo” dos seus estudantes. Essa sensação vai ao encontro do que Prensky (2012) esclarece sobre as diferenças culturais e de formas de aprendizagem entre os nativos digitais e imigrantes digitais, para poder superar esse entrave:

É necessário que o professor se aventure por caminhos, buscando o que inova [...] mas, também, construindo redes de relação com seus pares (estudantes e outros professores), aprendendo colaborativamente, juntando, conectando as informações sobre diversos pontos de vista e reelaborando a sua prática pedagógica (RICHARDSON 2006 *apud* RIBAS, SILVA e GALVÃO, 2015, p. 27).

3.2 Discussão dos dados coletados nas entrevistas com os estudantes

Apenas três estudantes não possuem *internet* em casa, sendo que dois estão sem *internet* temporariamente. Todos possuem algum aparelho tecnológico, no entanto o celular é o mais popular entre eles. Mesmo os que não possuem acesso à *internet* em suas casas ou só possuem celular costumam jogar *games off-line* e têm os seus *games* preferidos.

O desejo de socializar e o interesse por *games* que a oportunizam é notório em suas falas, seja com amigos *online* ou então em duplas enquanto jogam o mesmo *game* no mesmo artefato tecnológico. A troca de ideias e o contato com próximo se mostraram primordiais a eles. Carvalho (2013, p. 33) afirma que “Através da socialização, o indivíduo torna-se um ser social, pensante e atuante, pois apreende a cultura, os padrões, os comportamentos e os procedimentos do grupo social em que está inserido”.

O sentimento de autonomia ao jogar *games* está muito presente na fala dos estudantes eles sentem-se capazes de realizar grandes feitos e sentem-se motivados a continuarem a testar suas capacidades. Na fala dos estudantes foi possível identificar a vontade de jogar mais, de ganhar e sentir-se desafiado. Essa característica presente em suas repostas representa o “senso de missão” que nativos digitais que jogam *games* possuem, segundo Mattar (2010, p. 14) esse “senso de missão” é uma “[...] habilidade de imaginar um estado mais desejável que o atual e a crença de que é possível atingi-lo”.

Quando questionados se conseguiam identificar o que aprendiam com os *games* educacionais, seja jogando em casa ou na escola, um estudante indicou a função social da matemática e entendeu que esse *game* educacional contribuí com a sua aprendizagem ao mesmo tempo em que o diverte, e outros dois estudantes que mencionaram jogar os *games* educacionais de matemática na escola disseram sentir aprender com maior facilidade a matemática pois também se divertem.

Contudo, foi possível constatar nas entrevistas que jogar *games* inapropriados a idade também ocorre, tanto em casa como na escola. Portanto:

Cabe aos pais, responsáveis e educadores orientarem acerca do uso dos *games*, observando individualmente cada reação ou mudança de comportamento e orientando ainda sobre usos excessivos que também podem acarretar outros problemas de saúde (NOGUEIRA e GUALDINO, 2012, p. 3).

Na fala de três alunos identificou-se o acesso de *games* mais elaborados, computador e *internet* somente na escola. A escola, nesse sentido, possibilita a inclusão que é uma necessidade do século XXI, sendo considerada por Silva *et al* (2005, p.32) como um “fator de cidadania” que deve ser “reconhecido pelo incluído” e estendido a todos.

Foi questionado aos estudantes qual *game* educacional eles mais gostavam de jogar nas aulas de “Ciência e Tecnologia”, quinze estudantes indicaram o “Escavação Jurássica” e justificaram por que o mesmo proporciona a eles interatividade, sentir-se dentro do *game* e como um paleontólogo. Quatro estudantes mencionaram gostar mais do *game* educacional “Museu do Dinossauro”, e justificaram a sua resposta por ele apresentar interatividade juntamente com leitura, assim utilizar *games* para que nativos se interessem por leitura pode ser uma estratégia eficaz (PRENSKY, 2012). E, três estudantes mencionaram o *game* “L.A. Rex”.

Quando questionados sobre os *games* que mais gostam de jogar nas aulas do turno regular da professora “Regente” não houve um consenso sobre gênero e *game*, mas sim do *site* que acessam para jogar vários tipos de *games* que é o “Frive”. Essa falta de consenso pode estar ligada ao fato de que a professora “Regente” utiliza os *netbooks* e os *game* somente como relaxamento.

Ao ser constatado na fala dos estudantes que as professoras tendem a manter diálogos triviais sobre os *games* que eles jogam na escola e quase nenhum diálogo sobre os *games* que os mesmo jogam em casa, o intento de se promover uma flexibilização do currículo escolar (MATTAR, 2010), conhecer a realidade digital e conectada do estudante (PRENSKY, 2012), promover problematizações sobre os *games* e tecnologia (XAVIER, 2016) ficam distantes do propósito de uma educação contextualizada, crítica e em harmonia com as demandas do século XXI.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intento dessa pesquisa foi identificar as possibilidades de aprendizagem dos alunos do 5º ano do ensino fundamental que jogam *games* educacionais durante o período regular e no contra turno de ensino. O objetivo geral foi verificar se a professora regente e a professora do contra turno utilizam o *games* educacionais com objetivos pedagógicos e articulado as suas aulas.

Na aprendizagem, alguns dos estudantes entrevistados conseguiram mencionar com clareza o que aprenderam com os *games* educacionais de matemática. E, foi possível observar que a maioria demonstra grande interesse por *games* de entretenimento e/ou educacionais, seja jogando na escola

ou aqueles que podem, em casa. A característica socializadora dos *games*, a sensação de autonomia enquanto jogam, de interação e vivência de profissões e personagens foi indicada pelos estudantes como pontos atrativos dos *games*. Com essas constatações a utilização de *games* educacionais no âmbito escolar pode se configurar em uma estratégia ou recurso do processo de ensino aprendizagem em consonância com as expectativas dos estudantes nativos digitais e com o futuro cada vez mais permeado de tecnologias que os aguardam.

No entanto, foi identificado também, que alguns estudantes jogam *games* inapropriados a suas idades, tanto na escola como em casa. Nesse sentido, a família e escola devem manter diálogos contínuos com seus pupilos para que eles possam compreender os conteúdos dos *games* que jogam e a partir disso criar uma visão mais crítica.

Na prática das duas docentes entrevistas foi possível verificar uma dicotomia, enquanto a professora do contra turno é mais esclarecida e compreende o *game* educacional como uma estratégia e um recurso valioso para a aprendizagem lúdica a professora regente só o vê como relaxamento. Portanto, são necessárias ações dentro do âmbito da formação continuada tanto do órgão mantenedor, bem como da própria iniciativa dessas professoras, para que as suas práticas docentes estejam em maior harmonia e em constante evolução e aprimoramento. Também, para que possam compreender a situação privilegiada que a escola pública em que trabalham se encontra em relação as demais, no que diz respeito a infraestrutura tecnológica e de ensino em tempo integral.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G. **Relações entre os jogos digitais e aprendizagem:** delineando percurso. Educação, Formação & Tecnologias, v.1, n.2, 2008. p. 03-10. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 30 de agosto de 2017.

CARNIELLO, L. B. C. RODRIGUES, B. M. A. G. MORAES, M. G. **A relação entre nativos digitais, jogos eletrônicos e aprendizagem.** Universidade Federal de Pernambuco – Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação. 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – Redes de Aprendizagem – Anais Eletrônicos, p. 01 – 20, 2010.

CARVALHO, V. L. L. **O Role Playing Game Pedagógico e a Socialização de alunos com Síndrome Alcoólica Fetal:** um estudo sobre a prática educacional. Escola Superior de Educação João de Deus. Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor. Lisboa, abril de 2013. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4180/1/TrabalhodeDissertacao.pdf>>. Acesso em: 02 de novembro de 2017.

DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2013.

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

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. de. **Fundamentos de metodológica científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: < https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

LEITE, L. S. *et al.* **Tecnologia educacional:** descubra suas possibilidades na sala de aula. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2003.

LORENZETTI, L. **Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais**. 2000. 127f. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/79312>>. Acesso em: 06 de novembro de 2017.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MITCHELL, A.; SAVILL-SMITH, C. **The use of computer and video games for learning: A review of the literature**. Londres: Learning and Skills Development Agency (LSDA), 2004.

NOGUEIRA, S. A. GALDINO, L. A. **Games como agentes motivadores na educação**. VIII Seminário Jogos eletrônicos educação e comunicação, 2012. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/2012/trabalhos-aprovados/> Acesso em: 11 de agosto de 2017.

POETA, C. D. GELLER, M. **Jogos digitais educacionais: concepções metodológicas na prática pedagógica de matemática no ensino fundamental**. EMR-RS - ano 15 - 2014 - número 15 - v.1 - p. 49 a 64. Educação Matemática em Revista – RS. Disponível em: <http://sbemrs.org/revista/index.php/2011_1/article/viewFile/108/88>. Acesso em: 23 de setembro de 2017.

PONS de, P. P. **Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional**. In: SANCHO, J. M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artemed, 1998. P. 50 – 71.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

RICHARDSON, W. **Blogs, wikis, podcasts, and others powerfull web tools for classrooms**. United Kingdom: Corwin Press, 2006.

RIBAS, A. S.; SILVA da, S. C. R.; GALVÃO, J. R. **Telefone celular como recurso didático na ensino de física**. 1ª ed. Curitiba: ed. UTFPR, 2015.

RIOS, V. S. ALVES, L. R. G. **Jogos eletrônicos e educação: possibilidades de intervenção no currículo escolar**. In: VIII Seminário de Jogos Eletrônicos, 2012, Salvador. VIII Seminário de Jogos Eletrônicos, 2012. v. VIII. Disponível em: <<http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/rios-v-s-alves-l-r-g-jogos-eletronicos-e-educacao-possibilidades-de-intervencao-no-curriculo-escolar-in-viii-seminario-de-jogos-eletronicos-2012-salvador-viii-seminario-de-jogos-eletr/>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

SANCHO, J. M. **A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência**. In: SANCHO, J. M. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 23-49.

SAVI, R. ULBRICHT, V. R. **Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios**. Revista Renote - Novas Tecnologias na Educação - CINTED-UFRGS. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14405/8310>>. Acesso em: 06 de novembro de 2017.

SILVA, H. P. da *et al.* **Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania**. Ciência da Informação, [S.I], v. 34, n. 1, oct. 2005. Disponível em:<<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1099/1215%3E.%20Acesso%20em:%2019%20feb.%202018.%20doi:https://doi.org/10.18225/ci.inf.v34i1.1099>>. Acesso em: 30 de agosto de 2017.

TECMUNDO. **Mercado mundial de games deve movimentar US\$ 91,5 bilhões em 2015**. 2015. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/jogos/78784-mercado-mundial-games-deve-movimentar-us-91-5-bilhoes-2015.htm>>. Acessado em: 14 de setembro de 2017.

XAVIER, L. L. **Educação e tecnologia: jogos digitais como estratégia pedagógica para a aprendizagem da matemática**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal/RN, 2016. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/2531/3/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Tecnologia_%20jogos%20digitais%20como%20estrat%C3%A9gia%20pedag%C3%B3gica_Artigo_2016.pdf> Acesso em: 19 de abril de 2017>. Acesso em: 12 de abril de 2017.

FORMAÇÃO CONTINUADA - ESTUDO AVALIATIVO SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EJA - A RESPEITO DO CURSO OFERECIDO PELA FUNDAÇÃO



Diretoria de Extensão
DRA. ELIZABETH RAMALHO SOARES
BASTOS

MS. CARMEN GRANJA DA SILVA
RODRIGUES

Coordenação de Avaliação
DRA. ANGELA CARRANCHO

Equipe de Avaliação
MS. REGINA C. DA SILVA
Mestre em Psicologia Social

MS. ANA CLAUDIA F. RAYOL
Mestre em Avaliação

MS. ANA M. FEYDIT BRITO
Mestre em Avaliação

RESUMO: O artigo apresenta os resultados de uma avaliação centrada no usuário sobre o grau de satisfação de professores de História regentes do segmento de Jovens e Adultos realizada para o Curso de Formação Continuada oferecido pela Fundação CECIERJ em parceria com a SEEDUC/RJ. O estudo faz parte de um projeto de avaliação desenvolvido pela extensão da Fundação CECIERJ, abordando as seguintes categorias avaliativas: organização didático-pedagógica; mediação pedagógica, material didático; ambiente virtual; e avaliação da aprendizagem. Os resultados revelaram que os professores se mostraram bastante satisfeitos, embora tenham apontado fragilidades tanto na localização dos polos quanto nas instalações físicas das escolas selecionadas para encontros presenciais.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação em rede. Avaliação. Avaliação emancipatória.

ABSTRACT: The paper presents the results of a user-centered evaluation on the degree of satisfaction of History public teachers held by with the Continuing Education Course offered by CECIERJ Foundation in partnership with SEEDUC / RJ. The study is part of an evaluation project developed by the extension program of CECIERJ Foundation. The study addressed the following evaluation categories: didactic-pedagogic organization; pedagogical mediation, courseware; virtual environment; and learning evaluation. The results revealed that teachers were quite pleased, although they pointed out weaknesses in both the location of the poles as the physical facilities of the schools selected to face meetings.

Keywords: Continuing Education. Online Education. Evaluation.

1. A FORMAÇÃO CONTINUADA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA FUNDAÇÃO CECIERJ.

O Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, desenvolveu e implementou uma política de Ensino a Distância, criando o Consórcio Centro Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Consórcio Cederj), que reúne as seis

universidades públicas sediadas no estado. Por meio da Lei Complementar nº 103 (RIO DE JANEIRO, 2002), o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro foi transformado na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação Cecierj), que se tornou a instituição responsável pelo Consórcio Cederj. O Consórcio Cederj possui polos por todo o Estado do Rio de Janeiro, nos quais realiza suas atividades, conforme ilustrado pela Figura 1.

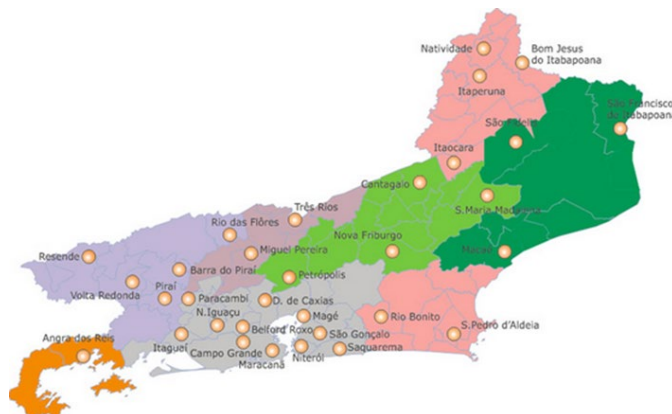


Figura 1. Distribuição dos polos do Consórcio Cederj no Estado do Rio de Janeiro.

A Diretoria de Extensão da Fundação Cecierj oferece cursos de atualização e aperfeiçoamento de professores, visando à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, auxiliando o aperfeiçoamento individual e coletivo. O Programa de Extensão da Fundação Cecierj utiliza a Plataforma Moodle como ambiente virtual de aprendizagem (AVA), disponibilizando aos cursistas ferramentas para comunicação, colaboração e compartilhamento de recursos. Dentre as principais ações da Fundação Cecierj, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), encontra-se a formação continuada de professores da Educação Básica, oferecendo cursos modulares em diversas áreas do conhecimento. Em 2012, com a efetivação do Currículo Mínimo pela Seeduc/RJ, a Fundação Cecierj, em parceria com a Seeduc/RJ, e apoiada pelas universidades do Consórcio Cederj, lançou o Programa de Formação Continuada de Professores, curso de aperfeiçoamento que pode ter continuidade em um curso de especialização (Pós-graduação Lato Sensu). Esse programa busca não só preencher eventuais lacunas do conhecimento dos docentes, mas também capacitá-los para a aplicação do currículo mínimo em vigor no Estado do Rio de Janeiro.

Em 2013, A SEEDUC/RJ e a Fundação CECIERJ iniciaram um programa de formação continuada voltado para os Cursos de Jovens e Adultos intitulado NovaEja. O curso foi oferecido de forma semipresencial com encontros presenciais nos polos, e para as atividades em rede foi utilizada a plataforma MOODLE. A formação continuada de professores se constitui numa estratégia que tem por objetivo manter o professor atualizado frente às urgências do mundo contemporâneo em busca da qualidade do ensino, cujo propósito principal é garantir a inserção do aluno como cidadão na sociedade da informação e do conhecimento. Essa se torna fundamental como política pública no sentido de incentivar o docente ao hábito da pesquisa, da reflexão sobre sua prática pedagógica e do desenvolvimento de uma identidade profissional. Existem aspectos convergentes entre a literatura nacional e a internacional sobre o conceito de formação continuada do profissional de educação articulada à formação inicial como direito e não como suplência e garantida como política educacional.

Autores como Nóvoa (1992) e Arroyo (1989), referenciados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOP) defendem a concepção de educação continuada como um processo de educação continuada, de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade. (CONARCFE, 1994, p. 23).

De acordo com a documentação analisada, o NovaEja é uma nova política de Educação de Jovens e Adultos, com metodologia e currículo específicos, material didático próprio, recursos multimídia e metodologia para ser trabalhada com alunos em defasagem idade/série. O Curso de Formação Continuada oferecido, através da parceria da Fundação CECIERJ, foi voltado para todos os professores que atuam em turmas do NovaEja nas Unidades Escolares.

A Figura 2 ilustra o desenho do curso implementado para os professores regentes de turmas no NovaEja.



Figura 2. Estrutura dos Cursos Para o NovaEja.

Atualmente, a própria Secretaria de Estado admite que, embora haja um grande contingente de alunos que poderia estar cursando a Educação para Jovens e Adultos em função de sua faixa etária, esse contingente não migra para o EJA. Fica, então, a seguinte questão avaliativa: Se esses alunos já estão matriculados no turno noturno e possuem perfil para EJA, por que não a frequentam?

Uma das possíveis respostas ao questionamento apresentado está diretamente ligada às respostas apresentadas pelos próprios alunos que consideram a EJA pouco atrativa com uma metodologia inadequada para a faixa etária a que se destina, além do número reduzido de oferta e do baixo desempenho que os alunos apresentam nas avaliações. A partir dessa visão, o Projeto NovaEja foi elaborado com o objetivo de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da EJA, incentivar a participação ativa do aluno no processo em sala de aula, mediado pelo professor, assim como, oferecer recursos didáticos variados, concebidos e voltados para a EJA, que visam auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, incentivar a avaliação do aluno pelo professor com foco na habilidade e, principalmente, ampliar a formação do professor, tanto a prática quanto a teórica, tendo momentos a distância e momentos mensais presenciais. O curso foi concebido para professores regentes em turmas de EJA e todas as atividades oferecidas tiveram como objetivo central auxiliar a prática pedagógica desse profissional, ampliando a sua visão sobre o ensino e fortalecendo a sua formação profissional.

Dentre as principais características do Curso, é possível destacar, por exemplo, o material didático, material de apoio ao professor com cronograma definido e o Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA. As Figuras 3 e 4 ilustram tanto o material didático utilizado quanto o apoio dado aos professores através do AVA.



Figura 3. Material Didático Impresso.



Figura 4. Ambiente Virtual para o aluno (NovaEja Virtual).

2. AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES DO NOVAEJA.

A avaliação é uma atividade que faz parte do nosso cotidiano. Pensar em avaliação sempre implica fazer escolhas que envolvem de maneira mais formal ou informal critérios, metodologias e planejamentos. A escolha deste ou daquele caminho é sempre inspirada tanto pelo objeto a ser avaliado quanto pelas concepções do avaliador e de suas equipes em consonância com as audiências. No campo da educação, Saul (1995), ancorada em autores como Freire (1967, 1997), Adorno (1971), Piaget (1973), Foucault (1977) e Habermas (1990), define a avaliação emancipatória como

um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso social dessa avaliação é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1995, p. 61).

Saul (1995) fundamenta a avaliação emancipatória em três correntes teórico-metodológicas: a primeira se caracteriza como “Avaliação democrática”; a segunda é a “Crítica institucional e criação coletiva” e a terceira é a “Pesquisa participante”. De acordo com a autora, a avaliação emancipatória possui dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e contribuir para a autodeterminação do público interessado em seus resultados.

No que diz respeito às características fundamentais do avaliador na perspectiva emancipatória, Saul (1995, p. 62-63) afirma que

a experiência nas áreas de pesquisa e avaliação, particularmente em avaliações de estilo qualitativo e participante, é requisito necessário ao avaliador que se propõe a conduzir avaliações no paradigma da avaliação emancipatória. A par dessa experiência, é necessário que ele reúna habilidades de relacionamento interpessoal, uma vez que a proposta enfatiza, em todos os seus momentos, o trabalho coletivo.

Em função das características apresentadas por Saul (1995) para essa proposta de avaliação, cujos conceitos básicos são a emancipação, a decisão democrática, a transformação em consonância com os compromissos sociais e a crítica educativa, esta Coordenação de Avaliação optou por elaborar uma metodologia avaliativa que contemplasse os pressupostos de uma avaliação emancipatória. A avaliação do nível de satisfação dos professores cursistas do NovaEja com o Curso de Formação Continuada da Fundação Cecierj se constitui num estudo avaliativo piloto que faz parte da primeira etapa do processo avaliativo. É importante destacar que, neste estudo, o conceito de satisfação refere-se aos termos da expectativa e da percepção que os professores cursistas tiveram dos serviços recebidos. Desse modo, este estudo avaliou apenas a percepção que os cursistas tiveram sobre o curso oferecido. A opção por essa abordagem avaliativa justifica-se na medida em que a opinião do cursista – ou seja, do professor capacitado, concursado e autorizado para o cargo que ocupa – é de absoluta importância para a legitimação da qualidade da formação continuada oferecida pela Fundação Cecierj.

Para identificar o grau de satisfação do professor com o curso oferecido, buscou-se, a princípio, fundamentação na abordagem voltada para esse tipo de participante apresentada por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 125). Segundo esses autores, “o envolvimento dos participantes (interessados no objeto da avaliação) é crucial para determinar valores, critérios, necessidades e dados da avaliação”. Ainda, segundo os mesmos autores, além da ênfase no elemento humano, direciona-se a atenção do avaliador para “as necessidades daqueles para quem a avaliação está sendo feita e enfatiza a importância de um objetivo ambicioso: ver o programa de diferentes pontos de vista” (p. 240). O envolvimento dos administradores responsáveis pelo curso na avaliação torna possível representar realidades múltiplas e complexas, não realidades simples – as pessoas veem as coisas e as interpretam de forma diferente. Ninguém sabe tudo o que acontece numa escola nem no programa mais diminuto. E nenhuma perspectiva é aceita como verdade. Como só o indivíduo pode saber realmente qual foi sua experiência, todas as perspectivas são aceitas como corretas, e uma tarefa crucial do avaliador é captar essas realidades e retratá-las sem sacrificar a complexidade do programa (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 226-227). Para os mesmos autores, nas avaliações centradas no usuário/consumidor, “a questão central é fornecer informações avaliatórias sobre “produtos”, definidos genericamente, para o uso de consumidores na escolha entre diferentes produtos, serviços e congêneres”. As informações fornecidas em avaliações que utilizam essa abordagem são úteis a

gestores e usuários dos serviços. Tem como pontos fortes a ênfase nas necessidades do consumidor e preocupação com custo e benefício e utilidade, e como limitação o alto custo e ser fechada ao debate. Além disso, essa abordagem, que enfatiza as necessidades de informação dos usuários, costuma ser usada para avaliar produtos educacionais, tendo como finalidade dar informações sobre determinado objeto. No caso deste estudo, o objeto é a Formação Continuada em Língua Portuguesa e Literatura oferecida pela Fundação Cecierj. A escolha dessa abordagem é adequada ao estudo, pois, a partir das respostas dos professores-cursistas, foram obtidas informações úteis e relevantes sobre o objeto avaliado, importantes tanto para o potencial público do curso em questão como para os gestores do mesmo.

2.1. O público participante

Para atingir os objetivos já apresentados, o público envolvido contou com 2000 professores distribuídos em 795 unidades escolares em 14 regionais (até dois polos de formação por regional). Para o desenvolvimento do curso, foram designados 14 formadores presenciais, por regional, por disciplina, e um tutor a distância para cada 30 alunos, por disciplina. Para este artigo, optou-se por se apresentar apenas os resultados obtidos com os professores cursistas de Língua Portuguesa do 1º semestre de 2013, conforme detalhado na Tabela 1, na qual é informado o número de cursistas, por disciplina, ativos ao final do semestre letivo.

Tabela 1. Número de professores por curso, matriculados, ativos no final do curso e os respondentes.

	ACESSARAM	RESPONDERAM	
SOC	179	88	49%
MAT	442	223	50%
HIS	387	179	46%
FIL	212	108	51%
LP	482	143	30%
GEO	368	208	57%
TOTAL	2070	949	46%

2.2. O instrumento

Para esses professores, foi escolhido o questionário como instrumento por ser uma técnica de custo razoável que apresenta elevada confiabilidade: os questionários podem ser criados para avaliar (...) opiniões (...) ou outras questões. (...) Têm em comum o fato de ser aferições (...) destinadas a obter respostas que forneçam dados (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 484). O questionário teve por base o instrumento desenvolvido pela equipe de avaliação em 2011 e utilizado para um estudo avaliativo piloto do curso ministrado em 2011/2012. Após os resultados do estudo piloto, e considerando as recomendações feitas, o instrumento foi reelaborado e aperfeiçoado para o presente estudo, tendo sido validado por juízes especialistas. As sugestões e recomendações feitas por esses juízes especialistas foram incorporadas à versão final do questionário. O Quadro 1 mostra as categorias elaboradas para essa avaliação.

Quadro 1. Categorias

CATEGORIA	
Questões Gerais	Perfil
	Organização didático-pedagógica
	Material didático
Atividades presenciais	Mediação didático-pedagógica
	Ambiente presencial
Atividades em rede	Mediação didático-pedagógica
	Avaliação da aprendizagem
	Ambiente virtual do CEDERJ

A primeira parte do questionário reuniu questões gerais acerca do curso como um todo, as questões se destinaram a conhecer o perfil do professor cursista e a avaliar a organização didático pedagógica do curso e o material didático usado no curso. A segunda parte do questionário reuniu questões a respeito do ambiente presencial. Essas questões visaram avaliar a mediação pedagógica, organização e ambiente físico das atividades presenciais. A terceira parte do questionário reuniu questões a respeito das atividades em rede. As questões visavam avaliar a mediação pedagógica, a avaliação da aprendizagem e o ambiente virtual.

2.3. O passo a passo

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo foram organizados nas seguintes etapas: análise documental; levantamento e definição das instâncias de avaliação das propostas de cursos, projetos e atividades de extensão; levantamento e definição preliminar de categorias e critérios para indicadores de avaliação de cursos e projetos de extensão, como marco referencial para a construção de instrumentos de auto avaliação institucional da extensão; definição das categorias a serem avaliadas; elaboração dos indicadores para cada categoria; estabelecimento dos critérios para avaliação; elaboração do instrumento para avaliação; aplicação do instrumento; coleta dos dados; organização e análise dos dados levantados; e elaboração do relatório final.

A primeira etapa para definição das categorias para avaliação do nível de satisfação do cursista com relação ao curso, oferecido pela Diretoria de Extensão da Fundação Cecierj, teve origem nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, documento disponibilizado pelo MEC em 2007 (Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005), no Decreto nº 5.773, de junho de 2006, e nas Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007).

Os referidos documentos apontam para a necessidade de elaborar um projeto de curso que tenha “forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão” (p. 7). A partir dessa visão, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras para essa avaliação.

As questões avaliativas

A. De acordo com a opinião dos cursistas, os objetivos propostos pelo curso foram alcançados?

- B. De que forma foi percebido pelos cursistas o acompanhamento pedagógico desenvolvido pelos professores mediadores (tutores) durante o curso?
- C. Qual a análise dos cursistas sobre o material didático oferecido pelo curso?
- D. De que forma os cursistas classificam o ambiente virtual proporcionado pela plataforma do curso?
- E. Qual a análise dos cursistas sobre a avaliação da aprendizagem durante o do curso?

3. OS RESULTADOS

A seguir são apresentados os dados obtidos por meio do instrumento de avaliação aplicado aos professores de história. Os questionários foram organizados de acordo com as categorias levantadas durante o estudo, com o objetivo de obter informações a respeito do perfil dos cursistas e para as seguintes categorias: (a) organização didático-pedagógica do curso; (b) mediação pedagógica (tutoria); (c) material didático; (d) ambiente virtual; e(e) avaliação.

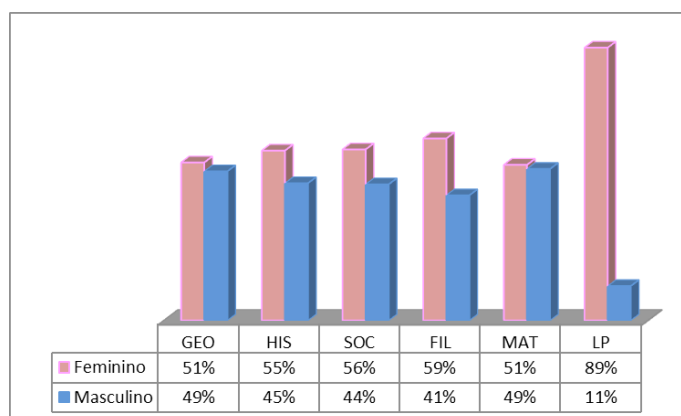
3.1. *Perfil dos cursistas*

Com relação ao número de respondentes, é importante destacar que, embora os professores tenham sido designados para o curso pela SEEDUC/RJ, o instrumento avaliativo foi respondido por adesão. A Tabela 2, revela os quantitativos de respondentes por disciplina e gênero. Vale ressaltar que, conforme revelado na Tabela 1, um percentual de aproximadamente 46% dos professores respondeu ao questionário, o que significa uma amostra significativa para esse tipo de estudo. O maior quantitativo de professores é ainda do sexo feminino, acompanhando a tendência de outros estudos avaliativos desenvolvidos pela Fundação Cecierj em cursos de formação continuada para professores oferecidos em parceria com a SEEDUC/RJ. Também de acordo com o Ministério de Educação, MEC, as mulheres compõem 81,5% do total de professores da educação básica do país. Em todos os níveis de ensino dessa etapa, com exceção da educação profissional, elas são maioria lecionando.

De acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo MEC no fim de 2010, existiam quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão eram do sexo feminino, na época da pesquisa.

Uma das possíveis explicações para esse quadro é que, de acordo com uma série de pesquisas, a sociedade brasileira associa a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza e a meiguice. A evidente feminilização do magistério tem gerado indicadores que evidenciam a desvalorização da profissão frente a outras profissões no país. O Gráfico1 ratifica o documento produzido pelo MEC ao revelar os percentuais da predominância feminina na Educação Básica e, nesse estudo, mais especificamente no Nova Eja.

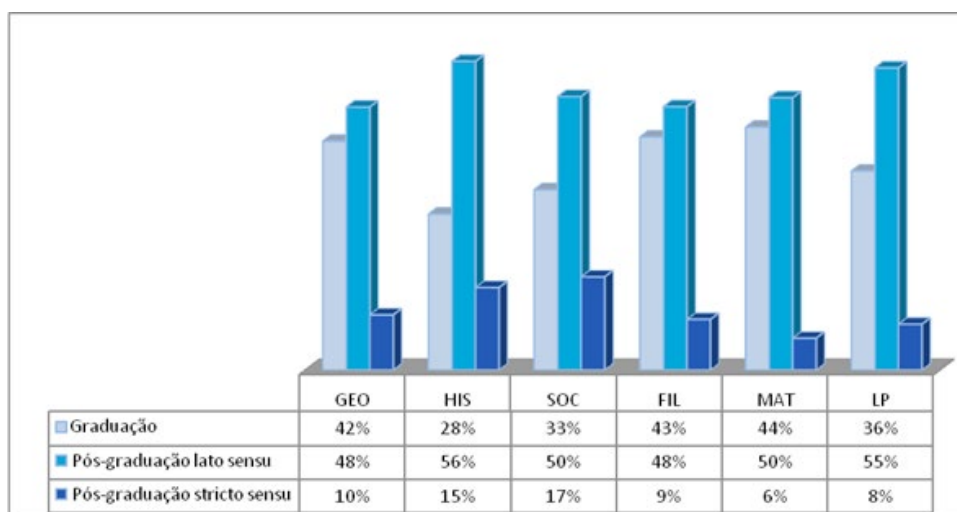
Gráfico 1 – Percentual de Professores por Sexo e Disciplina



Fonte: As autoras (2013).

O Gráfico 2 revela a formação acadêmica dos cursistas que responderam ao questionário aplicado.

Gráfico 2 - Grau de Escolaridade por Curso



Fonte: As autoras (2013).

Com relação à formação acadêmica, como observado no Gráfico 2, há um grande crescimento no nível de escolaridade dos professores da rede regentes de turmas do NovaEja. Como pode ser notado, 90% do total de respondentes possui formação em nível de Pós-graduação Lato Sensu e Strictu Sensu. Apenas menos de 10% possui somente a graduação, nível exigido pelos concursos para Educação Básica no país.

Um fator a ser destacado é que, embora a formação seja considerada um forte indicador para a qualidade de ensino, no Estado do Rio de Janeiro apenas a formação dos professores de Língua Portuguesa não tem garantido essa qualidade, uma vez que um percentual bastante significativo possui formação acadêmica acima do exigido legalmente.

O Gráfico 3 mostra o tempo de magistério lotado no segmento de Jovens e Adultos dos professores que responderam ao instrumento avaliativo.

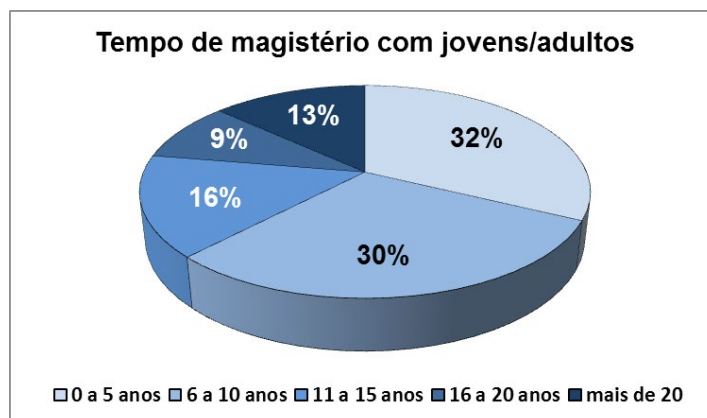
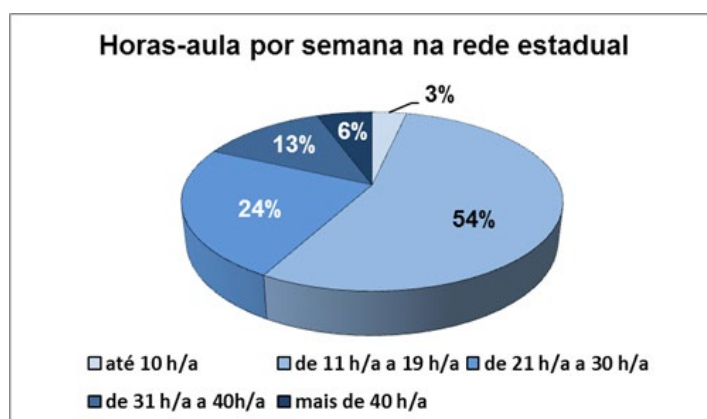


Gráfico3. Tempo de magistério com jovens/adultos.

Como é possível observar, a maior parte dos professores está atuando nesse segmento entre 0 e 5 anos, ou seja, são primordialmente iniciantes. Esse indicador demanda uma avaliação qualitativa, norteadada pela seguinte questão: que motivos podem levar um professor iniciante a escolher atuar com educação de Jovens e Adultos?

O Gráfico 4 revela a carga horária semanal dedicada pelos professores à Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Gráfico 4.

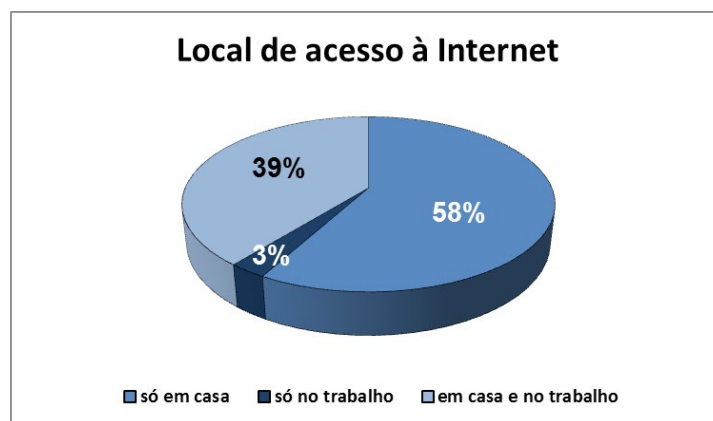


Horas-aula na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

A maior concentração de carga horária trabalhada encontra-se entre 11 e 19 horas, o que pode indicar que a maioria dos professores da SEEDUC/RJ ainda é contratada através de concursos para 16 horas semanais. Outro fator a ser destacado é que, na modalidade EJA, o número de professores respondentes que trabalha entre 30 e 40 horas semanais equivale a apenas 19%. Portanto, é possível concluir que a carga horária trabalhada por esse grupo não segue a tendência para a Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro. Esse resultado também indica a necessidade de uma avaliação qualitativa norteadada pela seguinte questão: Por que os professores lotados do Eja tendem a ter uma carga horária de trabalho menor que a dos professores da Educação Básica regular?

O Gráfico 5 revela o local de acesso à internet usado pelos cursistas.

Gráfico 5.



Local de acesso à Internet.

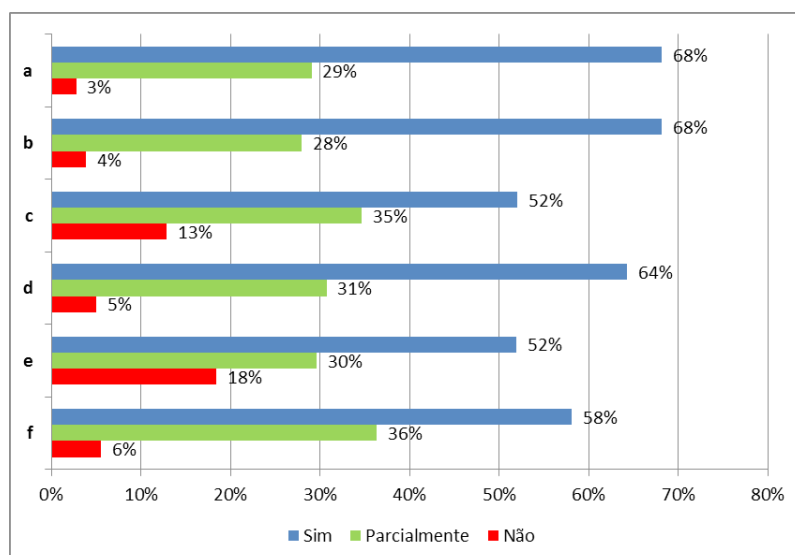
O Gráfico 5 mostra o local de utilização da Internet pelos professores respondentes. O primeiro fator a ser destacado é que todos os respondentes têm acesso à internet e que apenas 3% a acessa unicamente no local de trabalho. O acesso à rede dos respondentes do NovaEja acompanha a tendência apresentada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mostra que, no ano passado, 77,7 milhões de pessoas de dez anos ou mais de idade declararam ter utilizado a internet no período de referência dos últimos três meses anteriores à data da entrevista. Houve um crescimento de 14,7% dessa população em relação a 2009, o que significou um acréscimo de 9,9 milhões de pessoas. Uma das razões que podem ter contribuído para esse avanço foi o aumento na presença de bens duráveis, como o computador com acesso à internet e o celular, nos domicílios brasileiros. Finalmente, tal acesso pode também estar ligado à política de distribuição de computadores para professores da rede implementada pelo atual governo.

3.2. A Visão dos Professores de História

Dos 387 professores de História que acessaram a plataforma, 179 responderam ao questionário elaborado para avaliar o grau de satisfação dos cursistas com o programa de formação continuada elaborado especificamente para os regentes do NovaEja. Esse quantitativo representa uma amostra de 46% da clientela, o que pode ser considerado como uma amostra adequada para esse tipo de estudo avaliativo.

Essa seção apresenta a visão dos professores respondentes com relação às atividades desenvolvidas em rede e de forma presencial. O gráfico 6 mostra as respostas para a questão 8 referente ao grau de satisfação dos professores com a organização didático pedagógica do curso.

Gráfico 6.

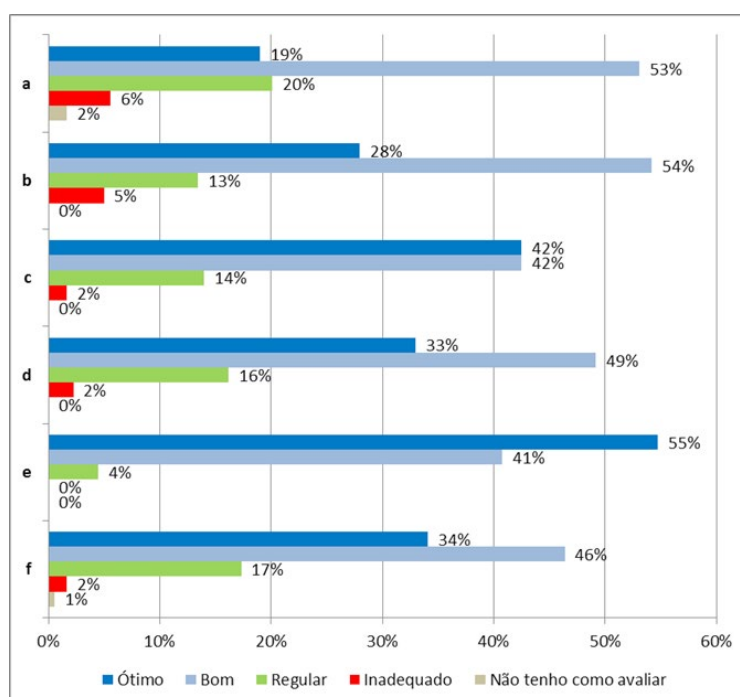


Organização Didático-pedagógica do Curso.

Em uma primeira análise, fica evidenciado que 97% dos professores de História encontram-se entre parcialmente e totalmente satisfeitos com a organização didático pedagógica do curso. Entretanto, seguindo a mesma tendência de cursistas das outras disciplinas entrevistados, houve insatisfações com relação aos indicadores 8c (atualização do conhecimento na disciplina lecionada) e 8e (ampliação de conhecimentos prévios sobre a utilização de recursos multimídia em sala de aula). Nesse sentido, como essa tem sido uma constante entre os entrevistados, é importante que a equipe reveja a pertinência do indicador para a qualidade do programa.

O gráfico 7 revela a visão dos professores em relação ao material didático oferecido pelo curso.

Gráfico 7.



Quanto ao material didático utilizado no Módulo, como você o avalia com relação à/ao (s)		Ótimo	Bom	Regular	Inadequado	Não tenho como avaliar
a	adequação do conteúdo ao Currículo da Nova EJA	35	95	36	10	3
b	qualidade dos textos	50	97	24	8	0
c	qualidade das imagens	76	76	24	3	0
d	clareza e correção da linguagem	58	88	29	4	0
e	respeito às questões éticas religiosas e de gênero	98	73	8	0	0
f	guia de utilização do material didático	61	83	31	3	1

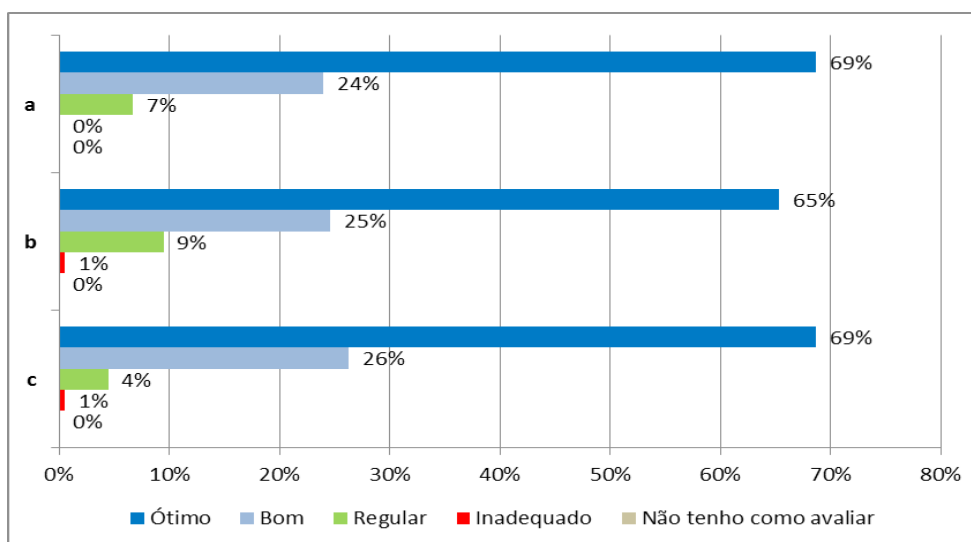
Material Didático.

A análise do gráfico revela que a maioria dos professores de História considerou o material didático entre ÓTIMO e BOM, conforme pode ser observado por meio do gráfico. Essa posição reflete a mesma direção dos outros entrevistados, o que, mais uma vez, revela a qualidade do referido material.

3.3 Atividades Presenciais

Os gráficos dessa seção revelam a opinião dos cursistas com relação as atividades presenciais utilizadas no Módulo 1 do curso de História. O Gráfico 8 representa a avaliação da mediação pedagógica (tutoria) durante as atividades presenciais.

Gráfico 8.



Quanto à mediação didático pedagógica (tutoria) do Professor/Formador durante as atividades presenciais do Módulo, como você avalia:		Ótimo	Bom	Regular	Inadequado	Não tenho como avaliar
a	a comunicação	123	44	12	0	0
b	a objetividade e clareza das orientações	117	44	17	1	0
c	a promoção da crítica e autonomia do cursista	123	47	8	1	0

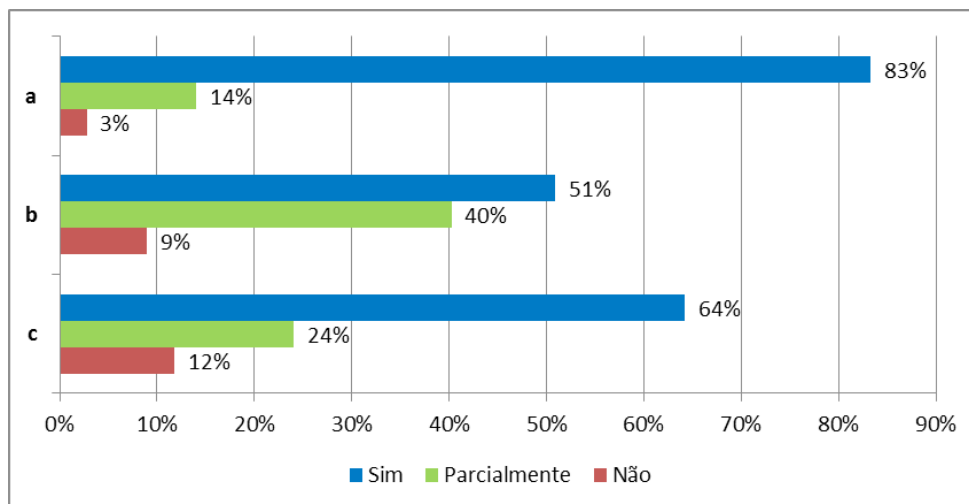
Avaliação da mediação didático pedagógica (tutoria).

O gráfico revela a excelente qualidade da mediação pedagógica (tutoria). Praticamente a totalidade dos professores de História a consideraram entre ÓTIMA e BOA. Mais uma vez fica

evidenciada a competência dos professores mediadores que vem atuando no programa de formação continuada oferecido pela Fundação CECIERJ.

O Gráfico 9 mostra a visão dos cursistas sobre a organização e o ambiente físico selecionado para o curso.

Gráfico 9.



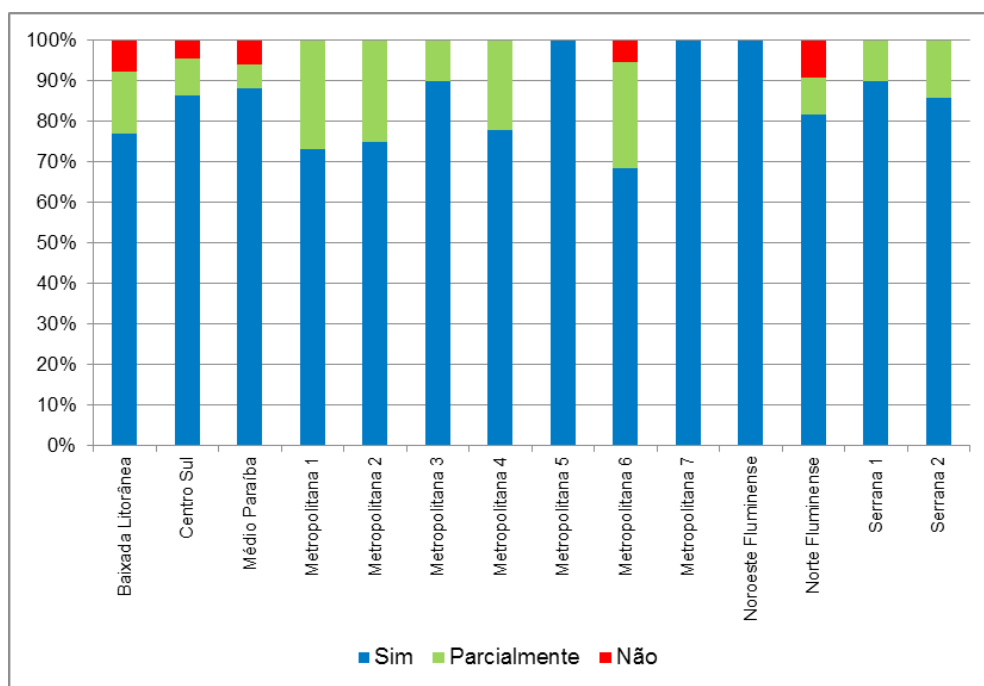
Como você avalia a organização e o ambiente físico em que transcorreram as atividades presenciais do Módulo 1:		Sim	Parcialmente	Não
a	o calendário estabelecido foi cumprido.	149	25	5
b	as instalações físicas foram adequadas	91	72	16
c	a localização do Polo foi satisfatória	115	43	21

Avaliação da organização e o ambiente físico.

De acordo com o gráfico fica evidenciado que há uma insatisfação dos professores de História com relação à localização do polo e, também, com relação às instalações físicas do mesmo. Já para 97% dos cursistas, seguindo a mesma direção dos outros professores entrevistados, avaliam que o calendário estabelecido foi cumprido. Mais uma vez fica evidente a qualidade do planejamento da equipe organizadora do curso oferecido.

O gráfico 10 representa a visão dos professores sobre o cumprimento do calendário distribuída por regional.

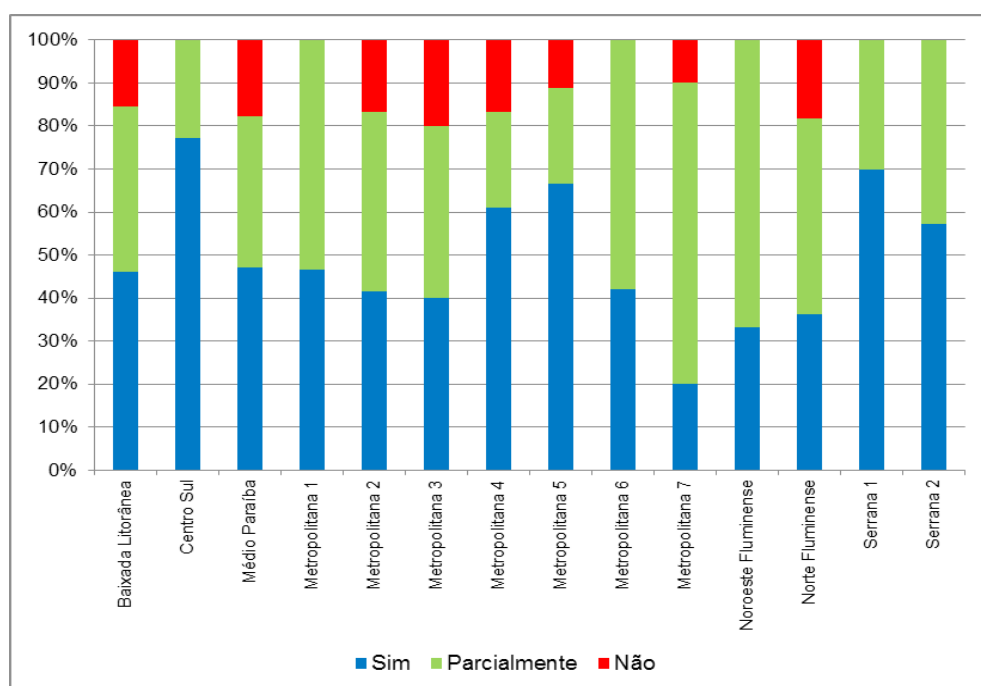
Gráfico 10



Avaliação do calendário por regional.

Como pode ser observado por meio do gráfico, e já apresentado na análise do gráfico 9, só 1 professor em 5 regionais afirmou que o calendário não foi cumprido integralmente. Portanto, ao considerarmos o número de entrevistados, esse quantitativo por regional não pode ser considerado como relevante.

O Gráfico 11 revela a visão dos professores de História com relação às instalações físicas por regional.

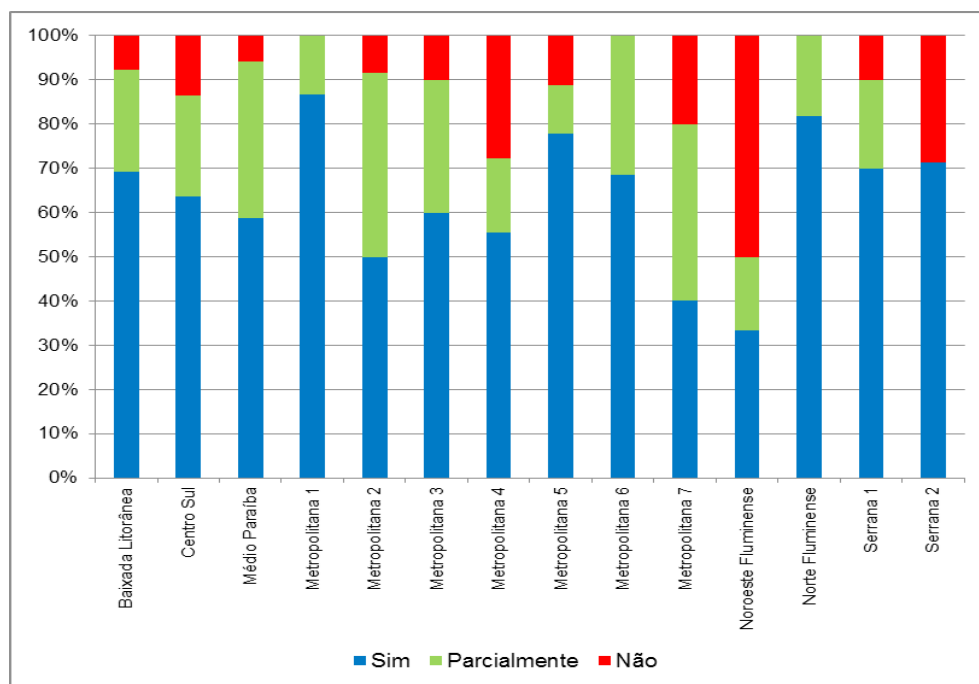


Regional	As instalações físicas foram adequadas?		
	Sim	Parcialmente	Não
Baixada Litorânea	6	5	2
Centro Sul	17	5	0
Médio Paraíba	8	6	3
Metropolitana 1	7	8	0
Metropolitana 2	5	5	2
Metropolitana 3	4	4	2
Metropolitana 4	11	4	3
Metropolitana 5	6	2	1
Metropolitana 6	8	11	0
Metropolitana 7	2	7	1
Noroeste Fluminense	2	4	0
Norte Fluminense	4	5	2
Serrana 1	7	3	0
Serrana 2	4	3	0

Gráfico 11. Avaliação das instalações por regional.

Como pode ser observado pelo gráfico e ratificado também pelo gráfico 9, as instalações físicas selecionadas para o módulo presencial não satisfizeram a todos os cursistas. Em 8 das 14 regionais foi possível verificar que os cursistas em maior ou menor escala apontaram insatisfação com as instalações físicas. Essa visão segue a mesma diretriz de todos os outros entrevistados e já analisados anteriormente nesse relatório. Portanto, é importante que a qualidade das instalações físicas seja revista para os próximos módulos.

O Gráfico 12 revela a opinião dos professores de História quanto à localização do polo por regional.



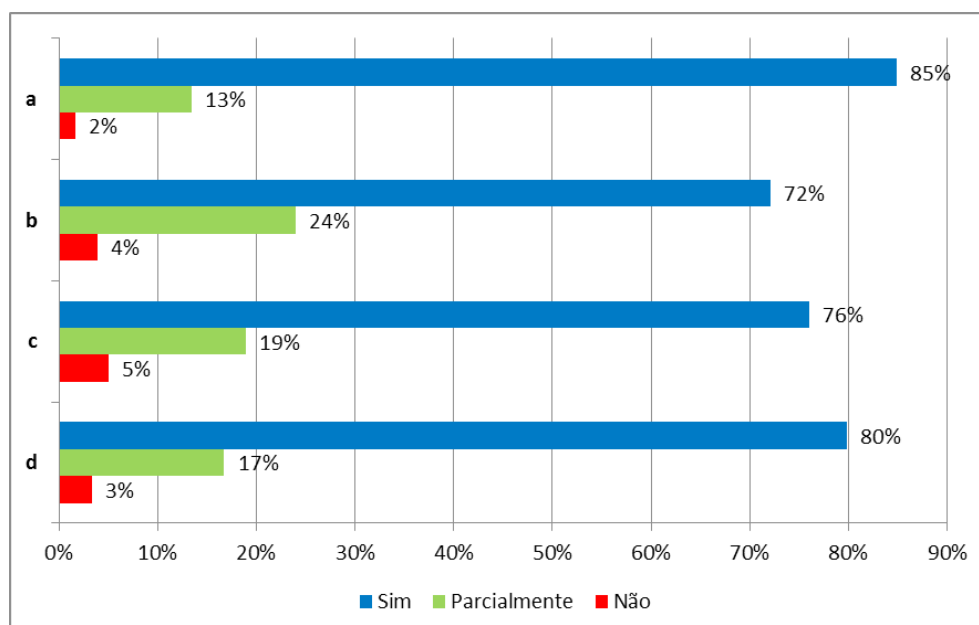
Regional	A localização do Polo foi satisfatória?		
	Sim	Parcialmente	Não
Baixada Litorânea	9	3	1
Centro Sul	14	5	3
Médio Paraíba	10	6	1
Metropolitana 1	13	2	0
Metropolitana 2	6	5	1
Metropolitana 3	6	3	1
Metropolitana 4	10	3	5
Metropolitana 5	7	1	1
Metropolitana 6	13	6	0
Metropolitana 7	4	4	2
Noroeste Fluminense	2	1	3
Norte Fluminense	9	2	0
Serrana 1	7	2	1
Serrana 2	5	0	2

Gráfico 12. Avaliação localização do polo por regional.

O Gráfico 12 revela que, com exceção da Metropolitana 6, em todas as outras foram apresentadas restrições quanto à localização dos polos. Portanto, é necessário que essa localização seja revista no sentido de melhor satisfazer aos professores cursistas. A afirmação dos professores de História segue a mesma tendência de todos os outros professores entrevistados.

3.4. Atividades em Rede

Os gráficos dessa seção revelam a opinião dos cursistas com relação as atividades em rede do Módulo 1 do curso de História. O Gráfico 13 mostra a visão dos professores de História sobre a avaliação da aprendizagem realizada durante as atividades em rede

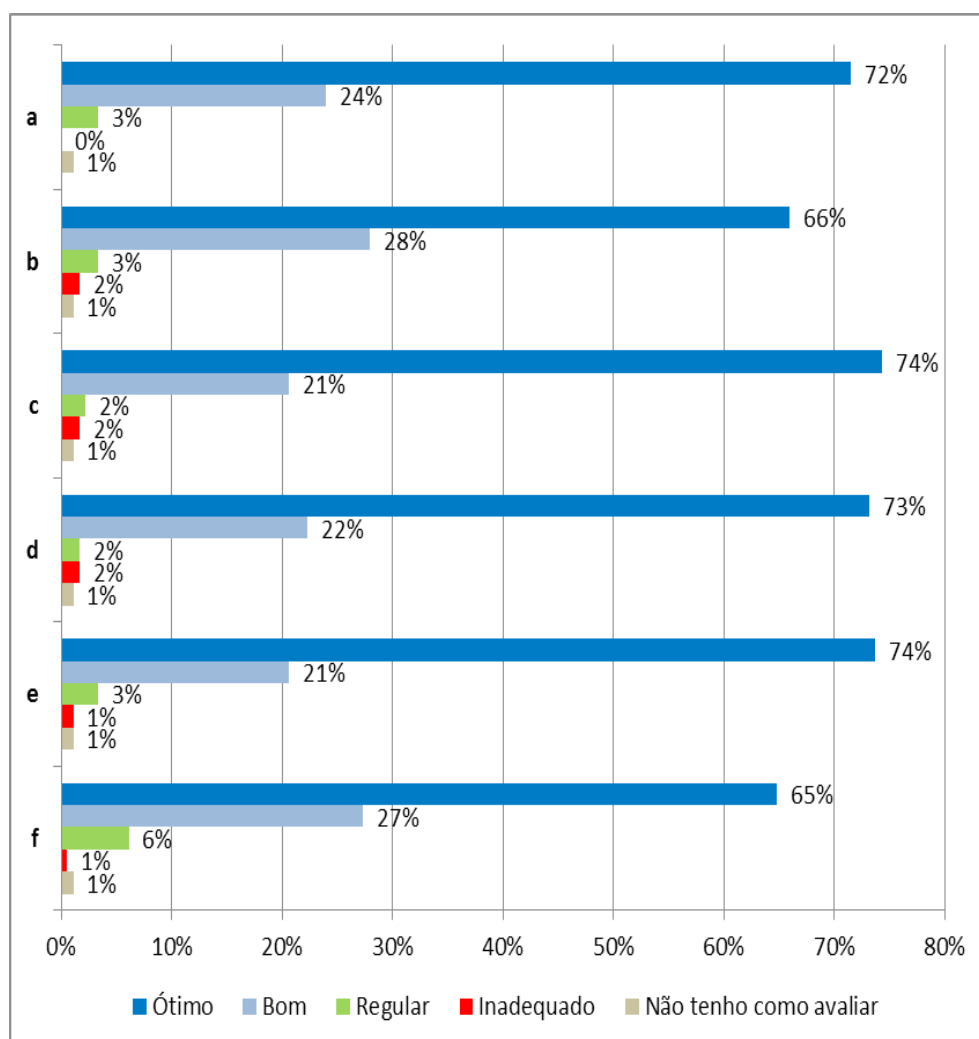


Quanto à avaliação da aprendizagem realizada durante as atividades em rede do Módulo 1		Sim	Parcialmente	Não
a	Houve retorno das avaliações das atividades propostas	152	24	3
b	O retorno após as avaliações contribuiu para o processo ensino-aprendizagem	129	43	7
c	A avaliação das atividades contribuiu para a percepção da evolução do seu desempenho	136	34	9
d	A avaliação da aprendizagem foi coerente com os objetivos apresentados no curso	143	30	6

Gráfico 13. Avaliação da aprendizagem realizada durante as atividades em rede.

Com relação à avaliação da aprendizagem ocorrida durante as atividades em rede, é possível verificar que os professores de História se sentiram entre satisfeitos e parcialmente satisfeitos com a mesma. O indicador sobre a contribuição das atividades para a percepção da evolução do desempenho do cursista obteve o maior nível de rejeição, por volta de 5%, seguindo a tendência dos outros entrevistados, portanto, é necessário que esse indicador seja revisto tanto para o próximo módulo quanto para a próxima avaliação.

O Gráfico 14 mostra a opinião do professor de História sobre a mediação didático pedagógica do Professor/Formador.

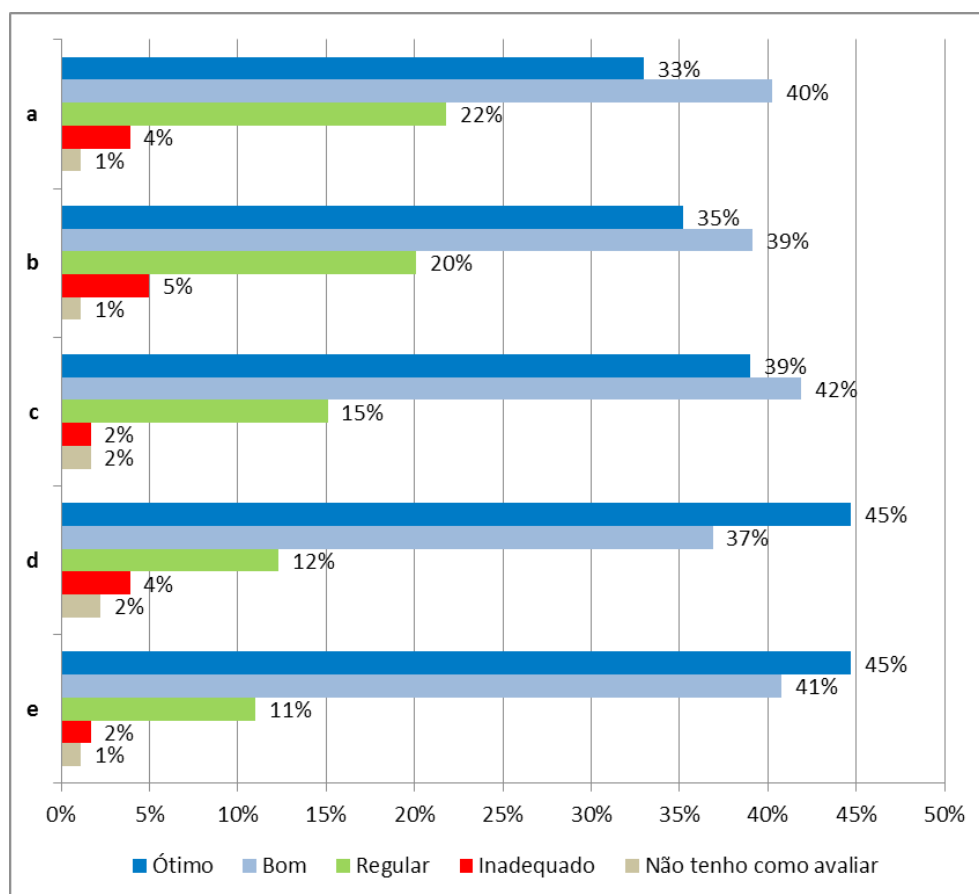


Quanto à mediação didático pedagógica (tutoria) do Professor/Formador e a interação com os cursistas durante as atividades em rede do Módulo 1, como você avalia:		Ótimo	Bom	Regular	Inadequado	Não tenho como avaliar
a	a comunicação	128	43	6	0	2
b	a objetividade e clareza das orientações	118	50	6	3	2
c	a prontidão em responder às solicitações e orientação	133	37	4	3	2
d	o incentivo a estudos complementares	131	40	3	3	2
e	a valorização das atividades desenvolvidas pelo cursista	132	37	6	2	2
f	a interação entre os cursistas	116	49	11	1	2

Gráfico 14. Avaliação da mediação didático pedagógica do Professor/Formador.

Da mesma forma como todos os outros cursistas já entrevistados, os professores de História avaliaram a da mediação didático pedagógica do Professor/Formador entre ÓTIMA e BOA. Apenas um percentual entre 1 e 2% dos entrevistados fez restrições quanto à eficiência da mediação pedagógica. Mais uma vez fica refletida, através da fala dos professores a eficiência dos professores mediadores selecionados pela equipe organizadora dos cursos de formação continuada da Fundação CECIERJ.

O gráfico 15 revela a visão dos professores de História com relação ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA).



Quanto ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), qual a sua opinião em relação à		Ótimo	Bom	Regular	Inadequado	Não tenho como avaliar
a	agenda com a programação das atividades	59	72	39	7	2
b	navegação	63	70	36	8	2
c	comunicação por meios assíncronos (ex: fórum, e-mail)	71	75	27	3	3
d	disponibilidade de acesso ao AVA	80	66	22	7	4
e	interação entre os cursistas na realização de atividades e na solução de situações-problema	80	73	21	3	2

Gráfico 15. Avaliação do ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

A análise do Gráfico 15 revela que a maioria dos professores de História avaliou o ambiente virtual disponibilizado para o curso de História como ÓTIMO e BOM. Da mesma forma que para os outros professores já entrevistados, as pequeníssimas fragilidades apontadas poderão ser facilmente corrigidas para o próximo módulo, conforme ilustrado pelo gráfico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A partir da apresentação e da interpretação dos resultados obtidos, é possível afirmar que as abordagens conceituais e os instrumentos de avaliação escolhidos foram adequados ao objeto de estudo, ou seja, avaliar o curso de formação continuada elaborado para o NovaEja a partir da visão dos professores que responderam ao questionário.

A primeira questão avaliativa do estudo definiu o perfil dos professores que buscam o curso de formação. São professores da rede pública de ensino, prioritariamente do sexo feminino. A maioria tem computador e acesso a computador no ambiente de trabalho, não exerce nenhuma outra atividade além do magistério, ministra de 20 a 30 horas-aula por semana e trabalha em duas ou mais escolas. No universo que participou da avaliação, existem professores em todas as faixas de tempo de magistério consideradas como início, meio e fim de carreira.

A segunda questão avaliativa deste estudo determinou o grau de satisfação do professor cursista com os cursos de formação continuada oferecidos pela Fundação Cecierj. Segundo os resultados obtidos, o curso foi bem avaliado em praticamente todas as categorias. A qualidade do material didático oferecido aos professores assim como a mediação pedagógica e o planejamento foram categorias muito bem avaliadas pelos cursistas.

É necessária atenção tanto à localização dos polos, quanto à infraestrutura dos encontros presenciais, fragilidades apontadas por grande parte dos cursistas.

O Quadro 2 ilustra os principais pontos fortes e fragilidades detectados por meio do instrumento aplicado aos professores das disciplinas que participaram do curso de formação continuada elaborado para o Curso do NovaEja.

Quadro 2. Pontos Positivos e Fragilidades.

Pontos Positivos	Fragilidades
Mediação pedagógica	Localização dos polos
Organização didático-pedagógica	Instalações físicas
Material didático	
Cumprimento do calendário	

A partir dos resultados alcançados neste estudo avaliativo, recomenda-se:

- corrigir e melhorar o desempenho de indicadores que ainda não tenham alcançado o grau de excelência esperado;
- revisar e aperfeiçoar os instrumentos utilizados;
- dar continuidade ao processo avaliativo também como forma de monitoramento da qualidade do curso;
- buscar, junto aos gestores, mecanismos de liberação do número de inscritos de forma mais ágil para facilitar as ações pedagógicas e avaliativas;
- desenvolver estudos avaliativos pilotos de cunho qualitativo para que se possa esclarecer melhor a relação entre melhoria de índices e formação continuada, apresentada neste estudo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. In: Política de capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal nº. 5.622, de 20/12/2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 30 abr. 2013.

CONARCFE. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador . ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 7., 1994, Niterói. Documento final. Niterói, 1994.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Ed.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SAUL, A.M. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. Avaliação de programas: concepções e práticas. São Paulo: Edusp, 2004.

POSSIBILIDADES FORMATIVAS E INVESTIGATIVAS DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL



**RAIZA FERNANDES BESSA DE
OLIVEIRA**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

MAÉVI ANABEL NONO

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto
de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de
São José do Rio Preto

RESUMO: Diversas pesquisas buscam investigar e subsidiar políticas de formação de profissionais de Educação Infantil diante das novas exigências para essa etapa da Educação Básica (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001, 2005; KRAMER, 2005; MICARELLO, 2006; CÔCO, 2009, 2010). Algumas pesquisas focalizam experiências de formação desses profissionais em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (SCHNEIDER, 2007; TAGLIEBER; GUERRA, 2006; DIEB, 2009). Nesse contexto, foi realizada a pesquisa-intervenção aqui relatada por meio da qual se objetivou investigar possibilidades formativas e investigativas de um curso de formação continuada a distância, online, oferecido no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) TelEduc, para profissionais de Educação Infantil. A referida pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada no período 2012-2013. Os sujeitos foram 10 professores(as) e 6 gestoras que atuavam em creches e pré-escolas de 10 diferentes municípios brasileiros e que participaram do curso. As ferramentas investigativas e formativas utilizadas foram fóruns de discussão e fichas de avaliação. Os resultados sugerem que o curso possui potencial formativo e investigativo, garantindo a construção de saberes pelos sujeitos e o acesso a seus

saberes pelas pesquisadoras. Lacunas evidenciadas nos saberes dos profissionais de Educação Infantil a partir dos dados coletados indicam a necessidade da definição de políticas de formação continuada destes profissionais que possam garantir a eles condições para estudos e reflexões sobre a legislação e os documentos oficiais existentes para nortear suas práticas. Espera-se, por meio dos resultados obtidos, oferecer subsídios para a discussão do uso de cursos de formação continuada a distância, via internet, para profissionais de Educação Infantil, levando em conta suas possibilidades de garantir o encontro de profissionais de diferentes localidades para discussão de suas práticas.

PALAVRA-CHAVE: Professores-Formação. Educação Infantil. Educação online. TelEduc.

ABSTRACT: Several researches seek to investigate and subsidize training policies for Early Childhood Education professionals in light of the new requirements for this stage of Basic Education (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001, 2005; KRAMER, 2005; MICARELLO, 2006; CÔCO, 2009, 2010). Some researches focus on training experiences of these professionals in Virtual Learning Environments (SCHNEIDER, 2007; TAGLIEBER; GUERRA, 2006; DIEB, 2009). In this context, the research-intervention reported here was carried out through which the objective was to investigate training and investigative possibilities of an online continuing education course, offered in the Virtual Learning Environment (VLE) TelEduc, for professionals in Early Childhood Education. This qualitative research was carried out in the period 2012-2013. The subjects

were 10 teachers and 6 managers who worked in daycare centers and pre-schools in 10 different Brazilian municipalities and who participated in the course. The investigative and training tools used were discussion forums and evaluation forms. The results suggest that the course has a formative and investigative potential, guaranteeing the construction of knowledge by the subjects and access to their knowledge by the researchers. Gaps evidenced in the knowledge of Early Childhood Education professionals from the data collected indicate the need for the definition of continuing education policies for these professionals that can guarantee them conditions for studies and reflections on the legislation and existing official documents to guide their practices. It is expected, through the results obtained, to offer subsidies for the discussion of the use of continuing education courses at a distance, via internet, for Early Childhood Education professionals, taking into account their possibilities of ensuring the meeting of professionals from different locations for discussion practices.

KEYWORDS: Teacher Education. Early Childhood Education. Online Education. TelEduc.

1. INTRODUÇÃO

Desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que reconheceu a educação em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, a Educação Infantil, no Brasil, vem sendo objeto de legislação que a regulamenta, além de tema central de diversos documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) para fundamentar práticas desenvolvidas junto às crianças pequenas (BRASIL, 1998, 2006a, 2006b, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e determina como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Em 1999, são instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/1999 (BRASIL, 1999), de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada escola. Tais Diretrizes foram revogadas pela Resolução CNE/CBE nº 5/2009 (BRASIL, 2009) que fixou novas diretrizes para essa etapa da Educação Básica, definindo desde a função das creches e pré-escolas, até as práticas educativas e de cuidados que devem ser desenvolvidas pelos profissionais que ali atuam, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Acompanhando as alterações legais relativas à Educação Infantil, fundamentando-as e sendo impulsionadas por elas, diversas pesquisas são realizadas nas últimas décadas. Parte delas busca investigar e subsidiar políticas de formação dos profissionais de Educação Infantil diante das novas exigências para essa etapa da Educação Básica (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001, 2005; KRAMER, 2005; MICARELLO, 2006; CÔCO, 2009, 2010). Algumas pesquisas focalizam experiências de formação desses profissionais em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (SCHNEIDER, 2007; TAGLIEBER; GUERRA, 2006; DIEB, 2009).

Nesse contexto foi realizada a pesquisa-intervenção aqui relatada por meio da qual se objetivou investigar possibilidades formativas e investigativas de um curso de formação continuada a distância, online, oferecido no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) TelEduc, para profissionais

de Educação Infantil. Entende-se por profissionais tanto professores(as) quanto gestores(as) que trabalham em creches e pré-escolas.

2. ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido no período de março de 2012 a julho de 2013. Nesse período, o curso de Extensão Universitária “Formação continuada para professores e gestores da Educação Infantil – módulo 1: legislação e práticas” foi oferecido a distância no AVA TelEduc, em 2 edições: nos períodos de 12 de março a 18 de maio e de 10 de setembro a 19 de novembro de 2012, com carga horária de 30 horas, organizado em 2 tópicos: 1 – Legislação atual referente à Educação Infantil e 2 – Práticas de educação e cuidados na Educação Infantil. Assim, pretendia-se, com o curso, enquanto instrumento de formação, garantir aos profissionais inscritos a construção de saberes relativos à legislação e documentação oficial recentes (pós-LDB 9.394/96) sobre a Educação Infantil. Enquanto instrumento investigativo, o curso seria uma ferramenta de acesso aos saberes que orientam suas práticas. O objetivo foi o de investigar tanto seu potencial formativo quanto investigativo.

Os sujeitos da pesquisa foram todos os profissionais que frequentaram o curso, ou seja, 10 professores(as) e 6 gestores que estavam atuando em creches e pré-escolas de 10 municípios brasileiros (Itaporã, no estado do Mato Grosso do Sul, e Mirassolândia, Catanduva, São José do Rio Preto, Itaquaquecetuba, Bálsamo, Barretos, Potirendaba, Mirassol e Rancharia, em São Paulo). Todos assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme determinou o Comitê de Ética em Pesquisa, e receberam certificação pela universidade a qual foi vinculado o curso.

O TelEduc foi desenvolvido pelo NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) do Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que desde 1998 vem utilizando esse ambiente para realização de cursos a distância. Foi utilizado para o desenvolvimento do curso focalizado nessa pesquisa por estar disponível, no portal da universidade das pesquisadoras, para uso pelos docentes para ministrar cursos de formação inicial e/ou continuada para a comunidade interna e/ou externa. No TelEduc há vários recursos disponíveis. No curso aqui focalizado, optou-se por utilizar os seguintes: estrutura do ambiente, dinâmica do curso, agenda, avaliações, atividades, material de apoio, leituras, mural, fóruns de discussão, correio, perfil, portfólio e acessos.

Na Figura 1, é possível visualizar a página do curso disponível aos cursistas, com a Agenda da Semana 4: 02/04 a 08/04. Para melhor organização, o curso foi distribuído em 10 semanas, sempre denominadas Semana 1, Semana 2 e assim por diante. Na Agenda, os alunos podiam ter acesso a todas as atividades daquele período, com informações sobre como navegar pelo ambiente.

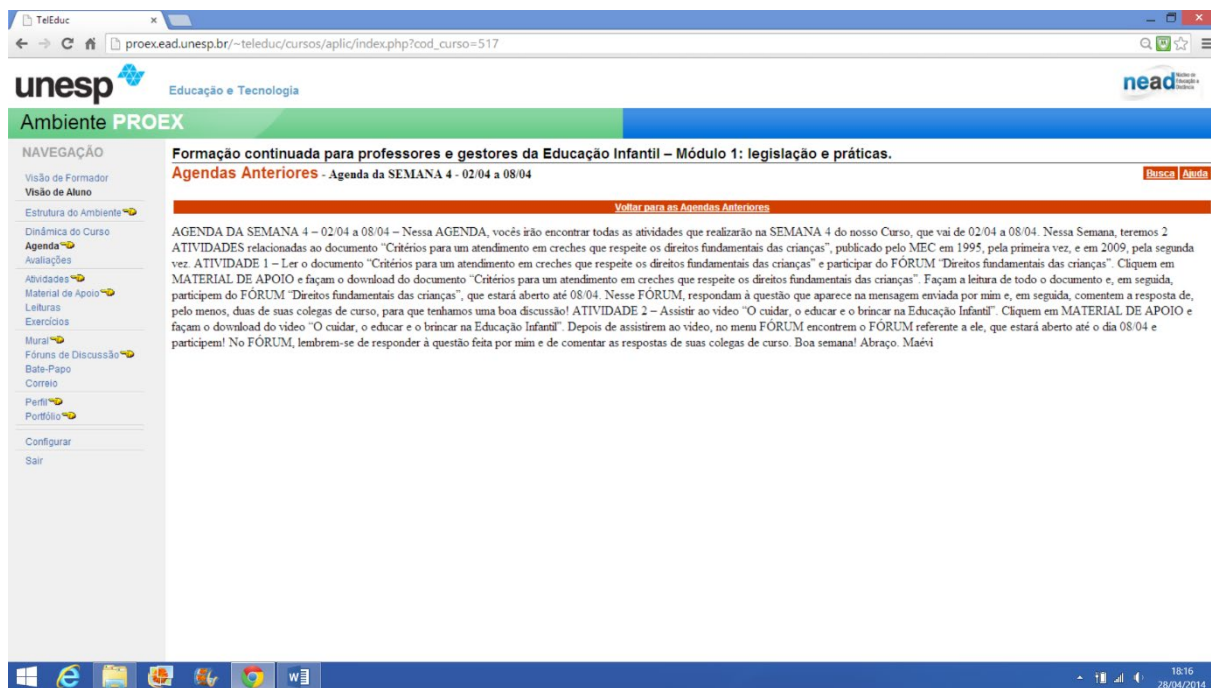


Figura 1. Página do curso com a Agenda da Semana 4.

Fonte: Página do curso ministrado no AVA TeEduc.

O recurso Material de Apoio, apresentado na Figura 2, foi utilizado para que os cursistas tivessem acesso a todo material relativo ao curso, organizado por semana, de modo a facilitar a visualização: links para programas produzidos e disponíveis no Acervo Digital da UNESP e na página da TV Escola do MEC, legislação e documentos do MEC para download, além do Edital e do cronograma do curso.

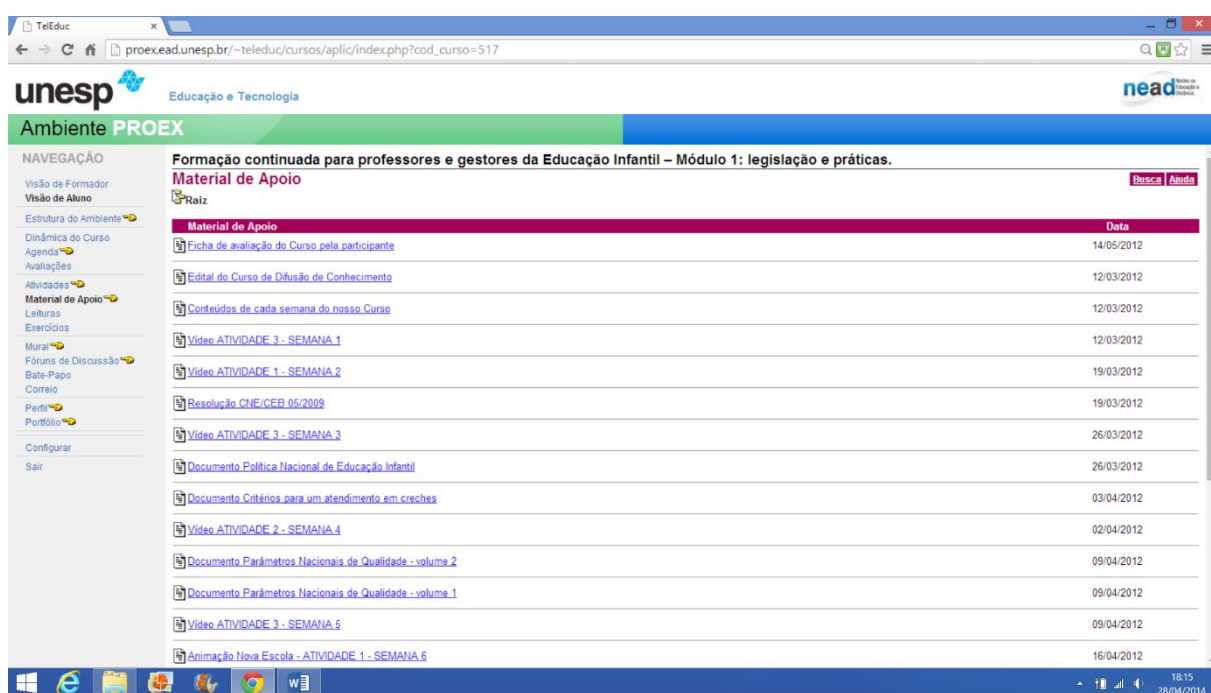
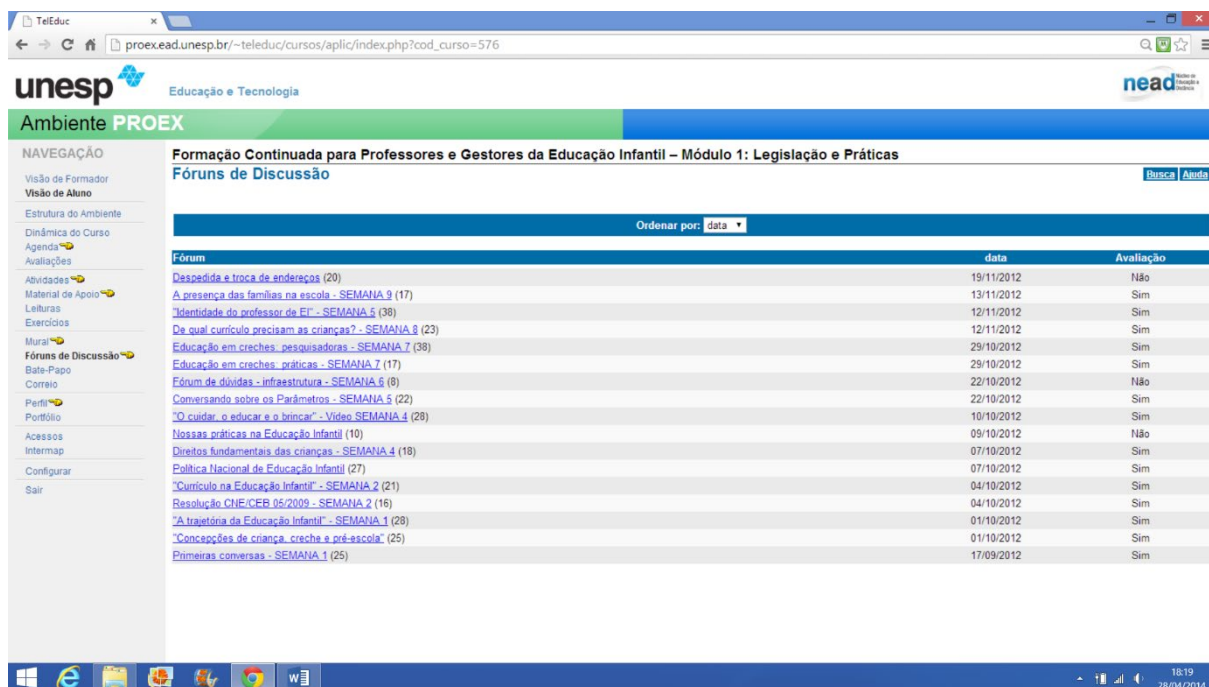


Figura 2. Página do curso com o Material de Apoio.

Fonte: Página do curso ministrado no AVA TeEduc.

Nos Fóruns de Discussão foi oportunizado aos cursistas interagirem entre si e com as formadoras, discutindo os aspectos referentes à legislação e documentação sobre Educação Infantil, foco da formação. Na Figura 3, pode-se observar os diversos fóruns realizados na segunda edição do curso, com número de mensagens postadas.



Fórum	data	Avaliação
Despedida e troca de endereços (20)	19/11/2012	Não
A presença das famílias na escola - SEMANA 9 (17)	13/11/2012	Sim
Identidade do professor de EI - SEMANA 5 (38)	12/11/2012	Sim
De qual currículo precisam as crianças? - SEMANA 8 (23)	12/11/2012	Sim
Educação em creches - pesquisadoras - SEMANA 7 (38)	29/10/2012	Sim
Educação em creches - práticas - SEMANA 7 (17)	29/10/2012	Sim
Fórum de dúvidas - infraestrutura - SEMANA 6 (8)	22/10/2012	Não
Conversando sobre os Parâmetros - SEMANA 5 (22)	22/10/2012	Sim
"O cuidar, o educar e o brincar" - Vídeo SEMANA 4 (28)	10/10/2012	Sim
Nossas práticas na Educação Infantil (10)	09/10/2012	Não
Direitos fundamentais das crianças - SEMANA 4 (18)	07/10/2012	Sim
Política Nacional de Educação Infantil (27)	07/10/2012	Sim
"Currículo na Educação Infantil" - SEMANA 2 (21)	04/10/2012	Sim
Resolução CNE/CEB 05/2009 - SEMANA 2 (16)	04/10/2012	Sim
"A trajetória da Educação Infantil" - SEMANA 1 (28)	01/10/2012	Sim
"Concepções de criança, creche e pré-escola" (25)	01/10/2012	Sim
Primeiras conversas - SEMANA 1 (25)	17/09/2012	Sim

Figura 3. Página do curso com Fórum de Discussão.

Fonte: Página do curso ministrado no AVA Teleduc.

Os dados foram coletados a partir das mensagens postadas nos fóruns de discussão do AVA e das fichas de avaliação do curso preenchidas pelos cursistas ao final dele. Após encerrados, os fóruns foram gravados em arquivo – recurso disponível no ambiente – e analisados focalizando-se as possibilidades formativas e investigativas do curso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere às possibilidades formativas e investigativas do curso de formação continuada ministrado no Teleduc, pode-se afirmar, por meio dos dados coletados, que o curso, a partir dos recursos do ambiente, proporcionou tanto a reflexão/construção de saberes relativos à legislação e documentação oficial recentes (pós-LDB 9.394/96) sobre a Educação Infantil, pelos cursistas, quanto o acesso aos saberes que orientam suas práticas, pelas pesquisadoras. A investigação foi pautada na noção de saberes sistematizada por Tardif (2002) que, num sentido amplo, “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p. 255).

Os dados obtidos revelam que os sujeitos (aqui identificados como P de professor, C de coordenador e D de diretor) possuem saberes sobre leis e documentos relativos a Educação Infantil publicados pós-LDB nº 9.394/96, mas com algumas lacunas importantes em tais saberes, as quais podem interferir nas práticas que desenvolvem com as crianças pequenas e na construção de sua identidade como profissional desta etapa da Educação Básica.

Desta forma, no que se refere aos saberes que os sujeitos possuem sobre a legislação referente a Educação Infantil eles, em sua maioria, afirmam ter conhecimento da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). Além disso, todos os sujeitos demonstram saber do caráter educacional das creches e pré-escolas, definido pela LDB (BRASIL, 1996), embora também se fundamentem no saber de que nem toda a sociedade esteja informada sobre as mudanças na Educação Infantil que assume, atualmente, a função de cuidar e educar as crianças pequenas, com creches e pré-escolas integradas aos sistemas de ensino.

Entre os saberes que os sujeitos possuem sobre a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009) evidenciados nos fóruns de discussão, vale destacar: a brincadeira deve ser um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas realizadas nas creches e pré-escolas e “[...] a criança tem o direito à brincadeira” (C3), as rotinas devem ser definidas levando-se em conta o art. 9º da Resolução (P10), devem ser promovidas as interações entre crianças de diferentes idades (P7), a construção da autonomia das crianças deve ser incentivada (P7), o respeito às necessidades e especificidades das crianças é essencial (P8), a indissociabilidade do educar e cuidar deve ser presente nas creches e pré-escolas (P10, P7, D3).

Algumas das práticas descritas pelos sujeitos revelam saberes sobre as DCNEIs que parecem fundamentar sua atuação junto às crianças pequenas:

Exemplos de como na escola a criança é o centro do planejamento curricular posso exemplificar em relação ao projeto que realizamos no colégio onde um deles surge pelo interesse dos alunos por determinado assunto. Partindo do interesse eles vão fazendo novas descobertas que são mediadas pelo professor e podem tomar vários rumos. Os outros projetos estão pré-definidos porém os rumos que irão tomar irá depender do interesse da turma. Trabalhamos com as crianças questões de solidariedade, respeito ao próximo e ao ambiente e partilha. As crianças confeccionam alguns brinquedos e livros que são doados a crianças de fora da escola com isso, podemos trabalhar o dar sem esperar nada em troca (P9).

Em relação aos saberes que os sujeitos explicitaram nos fóruns sobre os documentos referentes a esta etapa da Educação Básica publicados pelo MEC, nota-se que muitos não possuíam conhecimento sobre a existência deles ou sabiam que existiam, mas nunca tinham manuseado ou lido. P4/D2, por exemplo, afirma que “Gostei muito de conhecer os Parâmetros, pois tinha conhecimento que eles existiam, mas não os tinha manuseado, foi muito bom, é sempre bom estar por dentro das leis ainda mais eu como gestora”. P2 escreve: “Eu ainda não conhecia o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, estou tendo a oportunidade de lê-lo pela primeira vez aqui [no curso]”. Se levarmos em conta que os documentos publicados pelo MEC sintetizam o debate acumulado sobre a organização nos ambientes de aprendizagem e suas dimensões, bem como sobre a construção dos direitos da criança, sua família e seus educadores nas creches e pré-escolas (MELLO, 2010), seria essencial que os sujeitos possuissem um conhecimento mais aprofundado deles.

Os depoimentos de P1 e P3 nos fóruns de discussão sugerem que, muitas vezes, os temas tratados nos documentos são discutidos pelos sujeitos, de modo que possuem saberes sobre eles, sem necessariamente saber que são abordados em documentos oficiais: “Não me lembro de ter acesso a este documento, geralmente fazemos discussões sobre o que podemos melhorar na escola mas sem nos orientarmos pelos documentos” (P1). P3 escreve que “Já tinha ouvido falar, mas nunca tinha tido a oportunidade de ler, depois de ter dado uma olhada e lido as páginas indicadas, observei que algumas coisas já havíamos discutido em HTPC, mas nunca a leitura completa”.

Sobre as fontes de aquisição dos saberes relativos a leis e documentos sobre Educação Infantil que possuem os profissionais de creches e pré-escolas sujeitos da pesquisa, são apontadas, nos fóruns, ações de formação continuada no próprio ambiente de trabalho, cursos de formação inicial (Pedagogia), cursos de Especialização e de preparação para concurso público, além de eventos sobre Educação Infantil. Sobre as ações no ambiente de trabalho, são indicadas reuniões e também orientações das Secretarias Municipais de Educação. Parece haver, por parte dos sujeitos, uma valorização dos momentos coletivos de formação continuada, pois nestes momentos é possível estudar os documentos e leis, além de discuti-los com base nas situações vivenciadas na própria creche ou pré-escola, como afirma P7:

[...] já conhecia as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, tive a oportunidade de estudá-las num curso de formação continuada de professores oferecido pela secretaria municipal de educação de [...]. Durante o curso fazíamos rodas de conversa onde trocávamos experiências que muito tinham a ver com o texto.

Entretanto, os sujeitos também apontam e refletem sobre o pouco tempo que possuem para tais discussões nas escolas:

[...] é uma pena que documentos como esses não são discutidos pelos profissionais da educação infantil. Não sei como podemos nos organizar para estudá-lo, na hora atividade do professor não dá tempo e a maioria dos professores trabalham o dia todo, não se dispondo a sessões de estudo a noite (D1).

Alguns dos sujeitos afirmaram que conheceram os documentos relativos à Educação Infantil no ambiente de trabalho, entretanto, destacam que não tiveram a oportunidade de estudá-los e discuti-los. Puderam apenas ter contato com o documento, normalmente enviado para a escola pelos órgãos governamentais. P5, por exemplo, afirma que “Já conhecia mas nunca li [o documento], estamos esperando a oportunidade para lermos em HTPC. Conhecia o documento, na minha escola possui os volumes 1 e 2”. P1 destaca: “Eu conheço o conteúdo dos parâmetros desde a época da graduação, [...]. Na escola onde trabalho os parâmetros ficam disponíveis para consulta e sempre que surgem dúvidas é a eles que recorro”. P6 também sugere que conheceu um dos documentos do MEC na escola: “Conheci o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil na instituição em que trabalho”. C3 afirma que “Na nossa creche temos um quadro com esses direitos pregado na secretaria, pois não temos sala de professores devido à falta de salas vazias” e informa que “Eu já conhecia este documento [Política], porém vim a conhecê-lo faz 3 anos na creche em que trabalho mesmo, pois o governo mandou vários exemplares em forma de livrinhos. Porém não o discutimos”.

Vale ressaltar que muitos dos sujeitos destacam os grupos de estudo e cursos de preparação para concursos públicos como fonte de aquisição de saberes especialmente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nas mensagens a seguir, postadas nos fóruns, é possível notar este aspecto:

Sim, já a conhecia [Resolução CNE/CEB nº 5/2009]. A conheci na faculdade de Pedagogia. Porém foi no Curso Preparatório para o concurso de [nome do município] que estudei mais profundamente essa resolução e pude discuti-la com os demais colegas do curso (C3).

Conheci a Resolução quando estudei para o concurso de professor de creche. [...] Já discutimos ela também em HTPC e também pude ouvir sobre a Resolução no Fórum de Educação Infantil em [nome do município] (P10).

C2 questiona e reflete sobre a forma como é feita a divulgação dos documentos sobre Educação Infantil publicados pelo MEC para os profissionais desta etapa da Educação Básica:

Apesar do documento ter sido elaborado em 2006, no ano de 2010 recebemos a versão impressa no CMEI, no qual ainda era a diretora e tive a oportunidade de ler e discutir com as professoras os parâmetros apresentados. A dúvida que tenho é quanto a divulgação desse e outros documentos elaborados pelo MEC: se são parâmetros e portanto devem ser seguidos como regra e norma para a implantação e melhoria da qualidade da educação infantil, quais os mecanismos utilizados para que estes cheguem aos municípios e sejam implantados pelos órgãos competentes (Prefeituras e Secretarias de Educação)? É obvio que a implantação de tais parâmetros seria de grande valia para a melhoria da qualidade da educação infantil, especialmente no que se refere aos espaços físicos e a contratação de pessoas qualificadas para desenvolverem o trabalho nas instituições de Educação Infantil (C2).

No que se refere ao ponto de vista dos sujeitos da pesquisa sobre de quais formas tais saberes interferem na construção de suas identidades profissionais e de suas práticas de trabalho nas creches e pré-escolas, P10, por exemplo, afirma que: “Atuando na educação infantil tenho contato constantemente com a mesma [Resolução CNE/CEB nº 5/2009], pois para elaborar a rotina de atividades para as crianças é preciso um embasamento nela, garantindo assim que os eixos e conteúdos de trabalho sejam desenvolvidos durante a semana”. De modo geral, os sujeitos afirmam a importância de que suas práticas sejam norteadas pelas leis e documentos relativos à Educação Infantil e, em diversos momentos, apresentam exemplos que sugerem que isso vem acontecendo, como vemos no trecho a seguir, ou que há uma tentativa de que isso aconteça, tentativa esta algumas vezes dificultada por situações diversas do cotidiano:

Na escola em trabalho procuramos atender todos os direitos da criança, que diga-se de passagem é o que deveria acontecer, pois todos esses direitos são favoráveis a construção do conhecimento de cada criança. Verifico que o grande problema da minha escola é a falta de materiais necessários para o desenvolvimento global do aluno, o espaço físico entre outras coisas. Procuramos proporcionar momentos de brincadeira bem como uma alimentação saudável. Não percebo nenhum direito que não seja atendido, mas verifico que não é da forma adequada, poderia ser bem melhor. Dentro do nosso contexto escolar procuramos sempre que possível, trazer palestras aos alunos sobre alimentação saudável e proporcionar momentos de atividades lúdicas, as quais o aluno possa ser ele mesmo, sem muitas regras ou determinações, que a criança viva a hora do seu faz de conta, fator esse que é de suma importância para o desenvolvimento global de nossos alunos (P4/D2).

Nota-se, na postagem anterior, a preocupação em atender aos direitos fundamentais das crianças definidos tanto nas DCNEIs quanto no documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), apesar das limitações impostas pelo cotidiano. Essa preocupação sugere que os sujeitos se fundamentam em uma concepção de criança como sujeito de direitos (CRAIDY, 2001).

Os sujeitos também afirmam que “[...] se todos os parâmetros estabelecidos pelo MEC forem alcançados teremos sim uma Educação Infantil de qualidade em nosso país” (P6) e que a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 representa uma valorização da Educação Infantil como etapa da Educação Básica (C3), mas apontam as dificuldades de atendimento às determinações legais e orientações oficiais:

Olá companheiras(o) de curso: não podemos deixar de dizer inicialmente que a Resolução CNE/CEB 05/2009 é um documento de extrema importância, pois ela é sem dúvidas um documento norteador, mas podemos evidenciar que ainda falta muito para chegarmos ao que determina a Resolução. Observamos que as creches e pré-escolas possuem, na visão dos pais e de certa parcela da população, um caráter assistencialista, ou seja, um local em que podem deixar seus “pupilos” enquanto trabalham. É preciso que essa visão distorcida dessas instituições de ensino sejam modificadas, por meio de esclarecimentos realizados às famílias e toda a sociedade. É triste termos que conviver com a ideia de que o “nosso trabalho” é algo sem importância. A sociedade e os familiares precisam ver as Creches e pré-escolas como espaço de desenvolvimento de crianças. Abraços! (P8).

Ao ler o documento percebi que já estamos dando um grande passo em relação à garantia de qualidade na educação infantil, ou seja, a educação infantil do município onde resido, é vista com olhar diferenciado, temos nas creches em todas, professor de creche, currículo, Projeto Político Pedagógico, nós professores temos que elaborar o plano de ensino anual de trabalho, realizamos capacitações, para atender às necessidades das crianças. O poder público busca sempre atender as necessidades educacionais. Em relação a estrutura dos prédios, muitos são antigos, então as dificuldades aumentam, muitas vezes faltam alguns recursos pedagógicos de trabalho que dificultam o trabalho com as crianças, eu no caso, apelo para os reciclados rsrs, mas vejo que o caminho está seguindo para o trabalho de sucesso com as crianças (P10).

Nos trechos anteriores, de mensagens postadas nos fóruns, é possível notar que os sujeitos visualizam um processo de transição na construção de identidade dos profissionais de Educação Infantil. Os documentos e leis parecem conduzi-los para um entendimento de sua profissão como essencial para o desenvolvimento das crianças – embora Micarello (2006) observe que até mesmo no documentos oficiais existe pouca clareza com relação ao perfil profissional dos professores de Educação Infantil – mas os pais e “certa parcela da população” (P8), e também alguns dos professores de Educação Infantil, ainda possuem, em sua opinião, uma visão assistencialista da Educação Infantil. C3 destaca, na postagem a seguir, assim como o fazem Campos e Cruz (2006), a indefinição quanto ao papel do profissional de Educação Infantil, especialmente da creche:

Em várias reuniões eu a Diretora da nossa creche tentamos tirar das professoras o preconceito que elas mesmas têm quanto a trabalhar em creche. A creche por apresentar anos antes essa função assistencialista apenas visando somente o cuidar faz com que as pessoas ainda sustentem uma visão errada da creche neste sentido. Hoje a educação infantil tem indissociáveis o cuidar e o educar, e isso é como já disse um ganho, esse reconhecimento é um ganho. O profissional da creche deixa de ser apenas a tia da creche para ser considerada a professora da creche (C3).

Os cursistas, nas fichas de avaliação, avaliaram positivamente o curso, como revelam os dados a seguir:

Sugiro que sejam oferecidos mais cursos de formação continuada como esse, que nos ajudam a ampliar nossos conhecimentos sobre a legislação da Educação Infantil e que nos fazem refletir sobre a nossa prática na educação. Os vídeos com demonstração de práticas de outras creches foram muito importantes para essa reflexão (D1). O curso foi ótimo, se faz necessário frisar que é preciso levar cursos como este a todas as professoras envolvidas com crianças, sendo este ensinamento compartilhado no serviço (C1). Adorei o curso, foi de grande importância para minha prática diária (P4/D2). Se em um curso de 30 horas aprendemos tanto, sugiro um com o tempo de duração e carga horária maior (P5). Tomei conhecimento de grande parte dos documentos direcionados para a educação infantil aqui no curso. A minha sugestão é que no próximo módulo fossem colocadas entrevistas com educadores que lidam com a realidade dos CEMEIS e a partir daí fossem propostos debates com as pesquisadoras para o enfrentamento dessas dificuldades (P7). Quando é o próximo curso? Gostei muito dos assuntos abordados. Devido os assuntos serem tão polêmicos achei que poderíamos ter discutido um pouco mais, mas entendo que o tempo foi curto. Adorei ter conhecido outros com os mesmos problemas e saber que não estamos sozinhos (D3). Poderia ser um curso de aperfeiçoamento com uma duração de 6 meses. Pois é um assunto de suma importância com muitos pontos que podem ser discutidos a longo prazo (P10).

Nota-se que os sujeitos apontam a importância do curso para a aprendizagem de novos conhecimentos e para a troca de experiências com outros colegas de profissão. Sugeriram outros cursos com o mesmo formato, com carga horária maior, possibilitando mais discussões sobre as temáticas abordadas. Revelaram a necessidade de poder compartilhar problemas vividos em suas escolas e práticas diárias com outros profissionais de Educação Infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados evidenciam o potencial formativo e investigativo do curso de formação continuada a distância, online, oferecido no AVA TelEduc, que se mostrou de fácil utilização para os cursistas, que não relataram nenhum tipo de dificuldade de navegação pelo ambiente, e que atendeu às necessidades das coordenadoras/pesquisadoras, com recursos suficientes para a organização das atividades de modo objetivo e bem estruturado tanto para a formação dos participantes, quanto para a coleta dos dados.

Lacunas evidenciadas nos saberes dos profissionais de Educação Infantil a partir dos dados coletados sugerem a necessidade da definição de políticas de formação continuada destes profissionais que possam garantir a eles condições para estudos e reflexões sobre a legislação e os documentos oficiais existentes para nortear suas práticas. Cursos como o focalizado nesse estudo podem favorecer o acesso à formação continuada a profissionais de diferentes localidades do país, os quais poderão compartilhar experiências vividas em creches e pré-escolas vinculadas a diversos sistemas municipais, além de ter acesso ao conhecimento produzido nas universidades, as quais têm como objetivo compartilhá-lo com a sociedade.

Os formadores das universidades, por outro lado, ao oferecerem cursos a distância para profissionais de Educação Infantil que estejam atuando em diferentes contextos, podem refletir sobre

os saberes produzidos por eles no dia a dia das creches e pré-escolas, aproximando-se de professores e gestores que atuam em ambientes diversificados, discutindo com eles suas necessidades formativas e revendo, portanto, sua atuação também nos cursos de formação inicial para a docência e a gestão na primeira etapa da Educação Básica.

Dessa forma, tanto profissionais de Educação Infantil quanto formadores da Educação Superior podem (re)construir conhecimentos e práticas ao se encontrarem em cursos a distância, realizados via internet, oferecidos em AVAs, capazes de promover aprendizagens da docência e desenvolvimento profissional, além de servirem como importantes espaços de coleta de dados para pesquisas sobre formação de professores e demais profissionais da Educação.

5. REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu, 2008. **Anais...** Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/constituicao-da-profissionalidade-docente-tornar-se-professora-de-educacao-infantil> Acesso: 28 mai. 2020.

AZEVEDO, Heloisa Helena; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 24, Caxambu, 2001. **Anais...** Disponível em <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7> Acesso: 28 mai. 2020.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 28, Caxambu, 2005. **Anais...** Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt071011int.pdf> Acesso: 28 mai. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 17 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito.** São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia. **Crêterios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianas.** 6 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação Infantil.** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-26.

CÔCO, Valdete. Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, n. 32, Caxambu, 2009. **Anais...** Disponível em <http://anped.org.br/biblioteca/item/professores-na-educacao-infantil-insercao-na-carreira-espaco-de-atuacao-e-formacao>. Acesso: 28 mai. 2020.

CÔCO, Valdete. Formação continuada na educação infantil. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, n. 33, Caxambu, 2010. **Anais...** Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>. Acesso: 28 mai. 2020.

DIEB, Messias. O professor de Educação Infantil e as novas TICs: relações identitárias e letramentos. III ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO, Belo Horizonte, 2009. **Anais...** Disponível em <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/m-o/o-professor-de-educacao-infantil.pdf>. Acesso: 28 mai. 2020.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

MELLO, Ana Maria. Apresentação. In: MELLO, Ana Maria e cols. **O dia a dia das creches e pré-escolas.** Crônicas brasileiras. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-30.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/cp115726.pdf>. Acesso 28 mai. 2020.

PEREIRA, Maria Neve Collet. Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na educação infantil em Curitiba. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, n. 31, Caxambu, 2009. **Anais...** Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4223--Int.pdf>. Acesso 28 mai. 2020.

SCHNEIDER, Daisy. Planeta RODA: desenvolvendo arquiteturas pedagógicas para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12860?locale-attribute=en>. Acesso 28 mai. 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, n. 30, Caxambu, 2008. **Anais...** Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/trabalho-docente-na-educacao-infantil-dilemas-e-tensoes>. Acesso: 28 mai. 2020.

TAGLIEBER, José Erno; GUERRA, Antonio Fernando Silveira. A Educação Ambiental na Educação Infantil e nas séries iniciais: ações e desafios na formação continuada. Reunião Regional da VI ANPEd Sul, Santa Maria, 2006. **Anais...**

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

SOBRE SIGMUND FREUD E A EDUCAÇÃO¹



LUANA CAROLINE KÜNST POLON²

PAULO HENRIQUE HEITOR POLON³

RESUMO: Sigmund Freud causou polêmica e revolucionou o pensamento vigente em sua época com temas complexos como o Inconsciente, assim como a Teoria da Sexualidade. As ideias de Freud são questionadas e, por vezes menosprezadas até nos dias atuais, por revelarem aspectos que mexem com alguns temas e conceitos socialmente construídos, que, em maior parte, estão cristalizados na consciência coletiva. No contexto educacional, em remotas ocasiões, as teorias de Sigmund Freud são vistas como possíveis de aplicabilidade. Portanto, o que se propôs no presente trabalho é, ainda que brevemente, debater algumas teorias de Freud aplicadas à Educação, como alternativas possíveis para auxiliar na compreensão de alguns aspectos condizentes ao ambiente escolar. Para atingir o objetivo proposto, fez-se uso de recursos bibliográficos que, de forma direta - ou mesmo indireta - tratam do tema em questão. Assim, conhecendo melhor as teo-

rias pensadas por Freud, foi possível percebê-las no contexto da Educação, e ainda, avaliar que as contribuições freudianas são relevantes para compreender algumas questões do processo de escolarização. Para alcançar o objetivo proposto pelo artigo, são apresentadas e debatidas, ainda que brevemente, algumas concepções e teorias de Sigmund Freud, buscando relacioná-las com algumas problemáticas presentes no ambiente escolar, especialmente aquelas que permeiam o ensino/aprendizagem. O artigo é fruto de um trabalho mais amplo, que abarca discussões mais profundas sobre a questão. O que se pretende não é esgotar o debate acerca das teorias psicanalíticas no contexto da Educação, mas buscar alternativas possíveis para reflexão e aplicabilidade, visando a melhoria dos processos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Psicanálise; Sigmund Freud.

ABSTRACT: Sigmund Freud caused controversy and revolutionized the current thinking in his time with complex themes like the Unconscious,

1 O presente artigo é uma adequação de parte da Monografia de Pós-Graduação em Neuropedagogia apresentada ao ALFA/Umuarama no ano de 2013. Originalmente o nome do trabalho é “A escolarização sob a luz das teorias freudianas”. Este artigo foi originalmente publicado nos anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE realizado em Curitiba-PR no ano de 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16553_7409.pdf>. Acesso em 03 jun. 2020.

2 Mestre em Geografia (UNIOESTE); Especialista em Neuropedagogia (ALFA-Umuarama); Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (Faculdade São Braz); Licenciada em Geografia (UNIOESTE). Integrante do Grupo de pesquisa “ENGEO – Ensino e práticas de Geografia” e do Grupo de pesquisa “Cultura, Fronteira e Desenvolvimento Regional”. E-mail: luanacaroline.geografia@gmail.com.

3 Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras (UNIOESTE); Especialista em Neuropedagogia (ALFA-Umuarama); Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (Faculdade São Braz); Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais (UEL). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Rio Grande do Sul-IFRS, *campus* Ibirubá. Integrante do Grupo de Pesquisa “Cultura, Fronteira e Desenvolvimento Regional” e “Ensino, trabalho e sociedade”. E-mail: pauloh2polon@gmail.com.

as well as the Theory of Sexuality. Freud's ideas are questioned and sometimes overlooked even today, as they reveal aspects that interfere with some socially constructed themes and concepts, which, for the most part, are crystallized in the collective consciousness. In the educational context, on remote occasions, Sigmund Freud's theories are seen as possible applicability. Therefore, what was proposed in the present work is, albeit briefly, to debate some theories of Freud applied to Education, as possible alternatives to help in the understanding of some aspects consistent with the school environment. To achieve the proposed objective, bibliographic resources were used, which directly - or even indirectly - deal with the subject in question. Thus, with a better understanding of the theories thought by Freud, it was possible to perceive them in the context of Education, and also, to evaluate that Freudian contributions are relevant to understand some issues of the schooling process. To achieve the objective proposed by the article, some concepts and theories by Sigmund Freud are presented and discussed, albeit briefly, seeking to relate them to some problems present in the school environment, especially those that permeate teaching/learning. The article is the result of a broader work, which includes deeper discussions on the issue. What is intended is not to exhaust the debate about psychoanalytic theories in the context of Education, but to seek possible alternatives for reflection and applicability, aiming at improving the learning processes.

KEYWORDS: Education; Psychoanalysis; Sigmund Freud.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi originalmente publicado nos anais de um evento de amplitude nacional, o EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, que na ocasião ocorreu em Curitiba, no Paraná. O presente trabalho surge pautado em uma necessidade de conhecimento das teorias que fundamentam a Neuropedagogia, especialmente em relação aos problemas que permeiam a relação ensino/aprendizagem. Neste sentido, optou-se pela pesquisa e explanação de algumas teorias que embasam a obra de Sigmund Freud e de como estas são aplicáveis no processo educativo. Assim, o presente artigo é uma adequação de um trabalho mais amplo e complexo, que discute a aplicabilidade das teorias de Freud na educação, especialmente na possível identificação e solução de problemas em sala de aula ou na escola de modo mais amplo.

A produção completa do qual derivam as presentes discussões é um Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no âmbito da Especialização em Neuropedagogia, momento no qual as teorias psicanalíticas se apresentaram como possibilidade de interpretação dos principais “problemas” existentes no contexto educacional. O trabalho intitulado “A escolarização sob a luz das teorias freudianas” buscou analisar o pensamento de Sigmund Freud, suas principais teorias e uma possível relação com os processos educativos, sobretudo a escolarização, compreendida como o momento da educação formal, onde há a socialização dos conhecimentos científicos construídos ao longo da história, mas também a introjeção de conhecimentos do currículo não-formal, como a própria socialização, relações humanas, desenvolvimento da personalidade.

Este trabalho, portanto, não pretende ser uma discussão conclusiva. Ele levanta apontamentos das teorias freudianas, as quais foram desenvolvidas num dado momento histórico, e com elas busca compreender algumas questões educacionais. As concepções de Sigmund Freud representaram um grande avanço para compreensão da mente humana no contexto em que foram formuladas. Estas

mesmas teorias continuam sendo muito importantes no contexto atual, sobretudo como possibilidade de análise e conhecimento das formas pelas quais as pessoas agem em sua individualidade. O ambiente educacional não é um espaço que está fora ou distante do aluno, mas configura-se sim como parte de sua construção como sujeito social. Com isso, é importante perceber como as teorias do desenvolvimento humano, especialmente da mente, se aplicam no processo de escolarização, e é a isto que se dedica este breve trabalho.

ALGUMAS CONCEPÇÕES DE SIGMUND FREUD

A questão que movia os primeiros estudos de Freud era basicamente: Qual poderia ser a causa de os pacientes esquecerem tantos fatos de sua vida interior e exterior...? (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1991, p.65). Os estudos de Freud o levaram a desenvolver a teoria (ou o método) de investigação que ficou famoso como Psicanálise, caracterizando-se por um conjunto de conhecimentos acerca do funcionamento da vida psíquica. Mednicoff (2008, p. 61) definiu a Psicanálise como teoria da estrutura e funcionamento da mente humana e um método de análise dos motivos do comportamento.

Ponto chave dos estudos de Freud foi a descoberta do inconsciente, que se caracteriza enquanto conjunto dos conteúdos que não encontram-se presentes no atual campo da consciência. Assim, fatos ou informações que outrora estavam ativos no consciente, por ora estão armazenados no inconsciente, isso devido a diversas motivações, especialmente aquelas censuradas internamente pelo próprio indivíduo. Portanto, o inconsciente é um sistema do aparelho psíquico regido por leis próprias de funcionamento [...] é atemporal, não existem as noções de passado e presente (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1991, p.65-66). Assim, Freud quebra o paradigma que estava posto até aquele momento de que o homem controla toda sua vida por meio da racionalidade. O inconsciente trabalha o tempo todo, fazendo relações e articulações entre os pensamentos, sentimentos, etc., podendo gerar novos contextos (MEDNICOFF, 2008).

Freud analisou ainda a existência do pré-consciente e do consciente. O primeiro constituiria-se enquanto sistema onde permanecem os conteúdos que são acessíveis à consciência. Enquanto o segundo representaria o sistema que recebe as informações do mundo interior e exterior ao ser humano. Freud sintetizou diversos conceitos, dentre eles o conceito de pulsão. Basicamente são duas as pulsões definidas por Freud: Eros e Tanatos. Eros representa a pulsão sexual, ou da vida. Já Tanatos, representa a pulsão agressiva, ou da morte. Diante das forças conflitantes das pulsões, o indivíduo reage, mas desconhece os determinantes de sua ação (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 88). Assim, à Psicanálise caberia o trabalho de auxiliar os indivíduos na recuperação daquilo que foi reprimido.

Com base na teoria de Freud, a pulsão de morte – Tanatos – poderia ser considerada como obstáculo à cultura, pois a cultura estaria a serviço de Eros – Pulsão da vida (GARCIA-ROZA, 1990). Tanatos é chamada também de pulsão da destruição, por ser ocasionadora de diferenças. Mednicoff (2008) analisa que para Freud todas as pessoas inconscientemente têm o desejo de morrer, já que a morte é a finalidade de toda vida.

Basicamente, Tanatos pode ser caracterizado como:

Princípio profundo do desejo de não separação, de retorno à situação uterina ou fetal, quer o repouso, a aniquilação das tensões. Está vinculado às pulsões da morte pois somente esta poderá satisfazer o desejo de equilíbrio, repouso e paz absolutos (SANTOS, 2013).

Enquanto Eros pode ser descrito como ligado às pulsões de vida, impulsiona ao contato, ao embate com o outro e com a realidade. Sendo a vida tensão permanente, conflito permanente colocados no interior de afetos conflitantes e pode não ser a realização do princípio do prazer (SANTOS, 2013). O instinto da vida tem suas bases na sobrevivência da espécie, preservando a vida.

Para Freud, a Primeira Teoria do Aparelho Psíquico era composta por: Inconsciente, Pré-Consciente e Consciente. Uma metáfora significativamente utilizada para representar a ideia de Freud é a imagem de um iceberg. No qual, o topo deste seria representado pelo consciente, a parte que está entre a superfície e a parte submersa seria representada pelo pré-consciente, e ainda o inconsciente representado pela parte de fica submersa, escondida nas profundezas, se constituindo como a maior das divisões.

O inconsciente é o ponto chave da obra de Freud, consitui-se como lugar onde se localizam os conteúdos psíquicos. Neste, estão contidas todas as informações do que se passa na vida dos indivíduos. Freud, ao levantar a hipótese do inconsciente desmente as crenças racionalistas segundo as quais a consciência humana é o centro das decisões e do controle dos desejos (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 88).

Para Freud, a forma mais eficaz de sondagem do inconsciente são os sonhos. Assim, propõe então o método da Associação Livre, de modo que o próprio paciente, seguindo o livre fluxo de suas ideias, possa descobrir o sentido oculto (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 395). Freud abordou também os atos falhos, que são caracterizados por traços que escapam ao controle do indivíduo, e que refletem alguns aspectos contidos no Id. Assim, uma troca de nomes, uma frase dita sem intenção, comparações expressas aparentemente sem vontade própria, são caracterizados enquanto atos falhos.

Na obra de Freud também é possível apreender o conceito de ganho secundário, este ganho é representado pelos supostos benefícios que os sujeitos adquirem nas múltiplas situações. Portanto, são considerados como ganhos externos relacionados ao problema. Um exemplo prático é a pessoa que adoece e necessita de cuidados médicos e familiares. As atenções são, então, voltadas para a pessoa debilitada, o que a faz sentir-se protegida e amada.

Deste modo, há um ganho no momento da dificuldade, sendo que em alguns casos o indivíduo pode criar novas situações para ficar novamente naquela situação de cuidados. O ganho secundário é, portanto, caracterizado pelas vantagens práticas que podem ser alcançadas usando-se um sintoma para manipular e/ou influenciar outras pessoas (GANHO SECUNDÁRIO, 2013). Há também os ganhos primários, que são representados pela diminuição da ansiedade resultante dos sintomas. Assim, o ganho primário está ligado diretamente ao problema.

Outra contribuição de Sigmund Freud foi quanto aos estudos na área da motivação. Coube-lhe, realmente, suscitar o problema do porquê da conduta, numa época em que predominava o interesse

pelo problema do como, isto é, do processo fisiológico básico do comportamento (CAMPOS, 1982, p. 92). Assim, Freud rompeu novamente com as certezas que estavam postas, apontando novos direcionamentos de pensamento. O que para a época em que ele desenvolveu seus estudos, era praticamente uma afronta.

A ideia freudiana de motivação está relacionada com a satisfação da libido. Na criança predomina a necessidade de satisfação imediata dos impulsos, já nos adultos, há a possibilidade de ações com recompensas futuras. A criança é um ser egoísta que reclama a cada instante alimento, conforto e atenção [...] no adulto, o comportamento já não é assim regulado (CAMPOS, 1982, p. 93). Com base nas ideias de Freud, Campos (1982) analisa que o princípio do prazer é substituído pelo princípio da realidade, quando não é possível atingir a satisfação imediata, pode-se protelar a satisfação do impulso, essa é a passagem da criança para o adulto.

A Teoria da Personalidade

Conforme analisado por Hall; Lindzey; Campbell (2000, p. 45):

O comportamento é provocado por impulsos inconscientes, com base biológica, que exigem gratificação. Quando a expressão dessas exigências é bloqueada por constrangimentos morais, nós negociamos compromissos comportamentais centrados nas substituições ou nas representações simbólicas do objeto originalmente desejado. À medida que amadurecemos, ficamos mais capazes de adiar a gratificação até o momento e o lugar apropriados. Mas continuamos carregando o resíduo inconsciente de conflitos infantis não resolvidos, e eles são a base de grande parte do nosso comportamento adulto.

Com base nos estudos do comportamento humano, especialmente da infância, Freud desenvolveu a Segunda Teoria do Aparelho Psíquico, buscando compreender o caos da mente humana. A personalidade, para Freud, é formada por três instâncias: Id, Ego e Superego. A personalidade seria, portanto, resultante das formas de adaptação pelas quais os indivíduos lidam com seus impulsos biológicos e as exigências do meio em que estão inseridos.

Em um contexto do pensamento freudiano, a personalidade sadia seria caracterizada pela capacidade de amar e de trabalhar. E que, portanto, a capacidade de amar e de trabalhar representaria uma relação harmoniosa entre o Id, o Ego e o Superego.

O Ego desempenharia as atividades de reconhecedor da realidade e desempenhador de funções, enquanto que o superego estaria intimamente ligado aos ideais e aos tabus que a pessoa adquiriu durante o seu processo educacional e de contato com as outras pessoas (MOSQUERA, 1977, p. 216).

Segundo Mednicoff (2008) a personalidade dos indivíduos seria formada a partir do desenvolvimento das estruturas que compõe o Ego e o Superego, além dos processos de pensamento e a sexualidade. Essas estruturas são formadas em conjunto com as influências do meio, e podem mudar ao longo da vida. A autora se propõe ainda a analisar os conceitos de Personalidade, Temperamento

e Caráter sob um viés freudiano, uma vez que esses conceitos são interpretados de modos múltiplos, e até tratados como sinônimos. Assim, basicamente, a personalidade seria formada no período do desenvolvimento psicosssexual, incluindo fatores genéticos, mas também as influências do mundo externo. A personalidade pode ser associada com o Ego, uma vez que se desenvolve com o contato com o meio. Enquanto o temperamento é uma parte da personalidade, sendo que a pessoa já nasce com determinado temperamento, o qual pode ser transformado por meio dos fatores ambientais, muito embora, somente até certo ponto.

O temperamento é associado ao Id, por já nascer com o indivíduo, sendo geneticamente herdado. Já o caráter, é adquirido e estruturado por meio das marcas que ficam nos indivíduos ao longo do desenvolvimento, nas múltiplas situações da vida. O caráter é um aspecto da personalidade, constituído pelos valores morais e sociais, assim, pode ser associado com o Superego, o qual se forma com o contato com os elementos que são socialmente aceitos e aqueles que são censurados (MEDNICOFF, 2008).

Id

O termo Id no latim significa “isto”. O Id é a parte do sistema psíquico responsável pelos instintos, os impulsos orgânicos e os desejos inconscientes. No Id do ser humano localizam-se as pulsões – Eros e Tanatos. Os impulsos do Id podem exteriorizar necessidades individuais que, por alguma razão, foram reprimidas, em especial aquelas ligadas à sexualidade infantil. O Id é caracterizado pelo princípio do prazer, representado pelos processos primários do desenvolvimento, onde o sujeito busca de alguma forma a obtenção do prazer.

Os sujeitos exteriorizam seus instintos inconscientes de algumas maneiras, sendo uma das mais conhecidas o ato falho, no qual o indivíduo acaba revelando sem que haja vontade própria, alguns de seus instintos, por meio da fala ou alguma ação física, mas também por erros de leitura, audição ou falhas na dicção de palavras. Um dos casos mais comuns relatados é a troca do nome do parceiro em momentos de intimidade. O Id, resumidamente, é manifestado pelas pulsões – energia. O instinto mais reprimido é o da sexualidade, como resultado de uma construção cultural.

Para Mednicoff (2008) o Id representa o sistema original, de onde o Ego e o Superego desenvolver-se-ão posteriormente. O Id estaria presente no sujeito desde seu nascimento, formado pelos aspectos herdados, dentre eles, os instintos. Assim, o Id está relacionado com os instintos primários de satisfação imediata, sendo que seus conteúdos são quase todos inconscientes. O Id não deixa de existir no indivíduo adulto, mas receberá influências do Ego, por meio do controle dos impulsos. Já o Superego é representado pela censura, funcionando de modo a reprimir as necessidades imediatas do Id.

Ego

Em latim, o Ego significa “eu”. O Ego representa o equilíbrio entre as exigências do Id e da realidade. Constitui-se enquanto parte visível da nossa personalidade, formando-se de acordo com as experiências do indivíduo com o meio cultural. Assim, por mais que os instintos existam, há normas culturais que precisam ser seguidas, portanto, é necessária uma intervenção no Id, um equilíbrio. Assim, o Ego representa a razão – racionalidade, ao contrário do Id que é baseado em irracionalidade. Basicamente, a função do Ego é de fazer com que os conteúdos inconscientes (Id) passem para o campo da consciência, afetando o socialmente construído. Nas palavras do próprio Freud (1923, s/p.), o ego é aquela parte do id que foi modificada pela influência direta do mundo externo.

Para Freud (1974, p. 23), a fim de desviar certas excitações desagradáveis que surgem do interior, o ego não pode utilizar senão os métodos que utiliza contra o desprazer oriundo do exterior. Assim, o Ego inclui tudo o que há, para depois separar aquilo que é externo. O Ego, simplificada, constitui-se enquanto equilíbrio entre o Id e o Superego, formando uma dinâmica instável entre ambos.

O Ego possui alguns mecanismos de defesa, os quais negam ou distorcem a realidade, atuando de forma inconsciente, com a finalidade de proteção contra situações perturbadoras, assim, aliviando as tensões. Por meio dos mecanismos de defesa, há um enganar-se a si mesmo, o qual evita que os indivíduos tenham sua autoimagem ofendida. Os principais mecanismos de defesa são a repressão, o recalque, a projeção, a formação reativa, fixação, regressão, a sublimação, resistência, transferência e a contratransferência, sendo que alguns destes serão abordados ao longo do trabalho, e com maior ênfase no segundo capítulo, sob o contexto escolar.

Superego

O Superego pode ser caracterizado enquanto “Super eu”. O Superego tem sua origem com o Complexo de Édipo, que será trabalhado em tópico específico mais adiante neste trabalho. O Superego é construído a partir da internalização das proibições desde o nascimento da criança. Representa, portanto, o aspecto moral da personalidade, resultado dos valores e padrões recebidos da família e da sociedade. Assim, o Superego inibe os impulsos, por meio do sentimento de culpa ou da punição. Força o Ego a comportar-se conforme as regras e padrões sociais, conduzindo o indivíduo a um padrão de perfeição, ou Ego Ideal. Para Freud (1923, s/p.),

O superego retém o caráter do pai, enquanto que quanto mais poderoso o complexo de Édipo e mais rapidamente sucumbir à repressão (sob a influência da autoridade do ensino religioso, da educação escolar e da leitura), mais severa será posteriormente a dominação do superego sobre o ego, sob a forma de consciência (conscience) ou, talvez, de um sentimento inconsciente de culpa.

O Superego é comumente chamado de consciência, ele compreende os elementos morais da personalidade, como a desaprovação de algo baseado na retidão, a observação crítica de si, a autopunição, necessidade de reparo ou ainda o arrependimento por ter agido de modo supostamente equivocado, além do autoelogio (BRENNER, 1987). Basicamente, são as regras e leis introjetadas pelo indivíduo, com base nas regras sociais.

As relações entre as três instâncias estão intercaladas, funcionando de forma dinâmica, orientando-se pelo princípio do prazer. Assim, os pensamentos são regidos de modo que as dores possam ser evitadas, buscando-se apenas os aspectos que possam levar ao sentimento de satisfação. Basicamente, o Superego e o Id “lutam” pelo controle do Ego, formando a dinâmica da personalidade do indivíduo. Ele luta pelo ideal, mais do que pelo real, buscando um estado de perfeição.

Complexo de Édipo

O Complexo de Édipo está relacionado com a libido. Freud acreditava que os indivíduos nascem polimorficamente perversos, de modo que, uma grande quantidade de objetos possam lhes ser fontes de prazer (embora sem que se pretenda chegar ao ato sexual), porém com o desenvolvimento há um amadurecimento da libido. A transformação na libido está relacionada com as fases do desenvolvimento do sujeito, as quais serão abordadas mais adiante. Segundo Aranha; Martins (2009, p. 88), a libido pode ser entendida como a pulsão da energia sexual, mais propriamente a manifestação dinâmica da pulsão sexual na vida psíquica. A palavra libido deriva do latim libitus, ou seja, desejo ou vontade.

Basicamente, o Complexo de Édipo representaria a preferência velada do filho menino pela mãe, acompanhada de uma aversão clara pelo pai. Bem como, uma suposta preferência das meninas pelo pai. O nome Complexo de Édipo surge como referência à peça de teatro grega conhecida como Édipo Rei, escrita por Sófocles, no qual Édipo casa-se com sua própria mãe (sem saber), após ter matado seu pai.

Algumas discussões apontam que o Complexo de Édipo representa um momento de extrema importância para constituição da visão que o indivíduo terá da sexualidade. Édipo não é somente o “complexo nuclear” das neuroses, mas também o ponto decisivo da sexualidade humana, ou melhor, do processo de produção da sexuação (MOREIRA, 2004, p. 219). Assim, a partir do Édipo é que o indivíduo irá estruturar aquilo que virá a ser, especialmente em relação aos sexos. No período edípico, as crianças enfrentam sentimentos e sensações de atração sexual pelo genitor do sexo oposto, além do ciúme, culpa, medo e hostilidade em relação ao genitor do mesmo sexo. O complexo também incluiria a culpa associada a estes sentimentos (TAQUETTE, 2013).

O desfecho do Complexo de Édipo se estabelece, segundo Freud (1923, s/p.), da seguinte maneira:

Juntamente com a demolição do complexo de Édipo, a catexia objetal da mãe, por parte do menino, deve ser abandonada. O seu lugar pode ser preenchido por uma de duas coisas: uma identificação com a mãe ou uma intensificação de sua identificação com o pai. Estamos acostumados a encarar o último resultado como o mais normal; ele permite que a relação afetuosa com a mãe seja, em certa medida, mantida. Dessa maneira, a dissolução do complexo de Édipo consolidaria a masculinidade no caráter de um menino.

Portanto, o mais comum é que após a fase do Complexo de Édipo, o menino estabeleça mais identificação com o pai – ou, com o masculino. Muito embora, casos de identificação com a mãe – ou, com o feminino, também possam acontecer. Este declínio [do Édipo] corresponderia à consciência da criança de que é impossível realizar seu duplo desejo, amoroso e hostil, em relação aos pais. Não podendo se livrar do “rival” (o genitor do mesmo sexo), a criança procuraria se identificar com ele (TARQUETTE, 2013). Essa é a fase, portanto, em que as relações de similaridade masculino/feminino começam a se constituir. Para configurar o complexo nas meninas, denomina-se de Complexo de Electra.

Complexo de Castração

Após o Complexo de Édipo, a criança entra em outro momento, chamado de Complexo de Castração, isso no período em que a criança entra no Estágio de Latência. Neste momento, em especial o menino, sente-se ameaçado, pois descobre que as figuras do sexo feminino não possuem pênis, assim, desenvolve o medo de perder o seu órgão também.

A descoberta de que as mulheres não têm pênis põe fim às duas formas de satisfação frente ao complexo de Édipo: a maneira masculina, tendo relações sexuais com a mãe, e que tem como consequência a castração, e a maneira feminina, assumindo o lugar da mãe no amor do pai, que tem na castração sua precondição (LARA, p.2 2013).

E ainda, segundo Freud (2013, s/p.),

A atitude feminina de um menino com o pai sofre repressão tão logo ele compreende que sua rivalidade com uma mulher pelo amor do pai tem, como precondição, a perda de seus próprios órgãos genitais masculinos - em outras palavras: a castração. O repúdio da atitude feminina é, assim, o resultado de uma revolta contra a castração.

Por meio do Complexo de Castração é que os sexos serão definidos, sendo que, a figura feminina passa a ser vista como castrada, ou seja, despossuída de pênis. Enquanto para o menino se torna uma fobia pensar que possa de alguma forma ser castrado também, para a menina a presença do pênis lhe causa inveja, por não possuir semelhante.

Desenvolvimento Psicossexual

Freud estudou a sexualidade infantil, teoria sobre a qual recebeu inúmeras críticas. Para que se possa compreender as fases do desenvolvimento psicossexual, é importante que se tenha claro o

conceito de Libido. Segundo Fulgencio (2002), a sexualidade não é a libido, mas sim uma energia psíquica, representada por meio das pulsões. As forças psíquicas constituem-se enquanto pulsões, já as energias psíquicas sexuais constituem-se enquanto libido.

Aos processos do desenvolvimento humano em que o sujeito busca a obtenção do prazer, Freud chama de Princípio do Prazer, sendo que, quando o estado de prazer não é adequadamente alcançado, ou quando há um desprazer, Freud caracteriza este estado como Recalque, quando a atividade psíquica se recolhe. O Recalque, portanto, é o mecanismo por meio do qual os sujeitos tentam eliminar do consciente as experiências que consideram inaceitáveis, ou mal sucedidas. Ou, em outras palavras, o Recalque pode ser caracterizado como mecanismo psicológico de defesa pelo qual desejos, sentimentos, lembranças que repugnam à mentalidade ou à formação do indivíduo são excluídos do domínio da consciência e conservados no inconsciente, continuando, assim, a fazer parte da atividade psíquica do indivíduo (RECALQUE, 2013).

Bock (1991, p. 66) esquematiza os principais aspectos da descoberta da sexualidade infantil por Freud:

A função sexual existe desde o princípio da vida, logo após o nascimento, e não só a partir da puberdade como afirmavam as idéias dominantes. O período de desenvolvimento da sexualidade é longo e complexo até chegar à sexualidade adulta, onde as funções de reprodução e de obtenção do prazer podem estar associadas, tanto no homem como na mulher. Esta afirmação contrariava as idéias predominantes de que o sexo estava associado, exclusivamente, à reprodução. A libido, nas palavras de Freud, é “a energia dos instintos sexuais e só deles”.

Para compreender melhor as fases do desenvolvimento propostas por Freud, abaixo serão explanados os estágios do desenvolvimento psicosssexual, apontando para as especificações de cada fase.

Estágio Oral (0 - 12/18 meses)

No Estágio Oral, a zona de erotização é a boca, quando os lábios e a língua são as partes do corpo que mais proporcionam prazer à criança, há assim uma grande relação entre a satisfação libidínica e as sensações por meio da boca, como por exemplo, o ato de sorrir, morder, chorar e sugar (NUNES; SILVA, 2000). A obtenção do prazer por via oral se estabelece em um sistema de exploração/gratificação, assim, tendo como exemplo principal a amamentação da mãe, a criança obtém prazer a partir do ato de sucção e sente então satisfação com a nutrição proporcionada pelo ato (LAYTON, 2013). O conflito que se estabelece nesta fase é o desmame, já que inicialmente o prazer está contido no ato da alimentação. A privação da amamentação, ou o desmame precoce, bem como a amamentação em excesso podem representar características específicas da personalidade do indivíduo.

Estágio Anal (12/18 meses - 2/3 anos)

A fase que segue o Estágio Oral é o Estágio Anal, onde a criança passa gradualmente a sentir o prazer também na região anal, não mais apenas na região oral. A criança aprende a controlar sua defecação, usando como forma de sentir-se no comando das situações.

Freud diz que a criança vê esta fase como uma forma de se orgulhar das “criações”, o que leva à personalidade “anal expulsiva”. A criança pode também propositadamente reter seu sistema digestivo como forma de destituir os pais, o que leva à personalidade “anal retentiva” (LAYTON, 2013).

Essa fase pode ser considerada como o momento em que há a internalização, bem como a educação das normas de funcionamento e controle intestinal, assim, a criança sente prazer na produção das fezes e da urina (NUNES; SILVA, 2000). Esse momento pode ser pensado como conflituoso, uma vez que para a criança há um sentido de prazer, de sentir que está produzindo algo, enquanto que, para a família é o momento de controlar a higiene, de ensinar à criança as regras adequadas de conduta social. Além do desenvolvimento psíquico, há o desenvolvimento físico da musculatura anal, bem como o conhecimento mínimo de funcionamento de seu corpo (por exemplo, sabendo quando é o momento de defecar, reconhecendo seu metabolismo).

Estágio Fálico (2/3 anos - 5/6 anos)

Na fase do Estágio Fálico, a criança começa a perceber as diferenças anatômicas entre os sexos masculino e feminino, dando maior ênfase ao seu próprio órgão genital. Começam ainda a se preocupar com a origem dos bebês. Neste período, desenvolve-se o Complexo de Édipo, onde no menino há maior identificação com o pai e relação romântica com a mãe, enquanto na menina há a identificação com a mãe, e a relação romântica com o pai. Neste momento o menino seria diferentemente identificado com a sociedade patriarcal através da descoberta do “pênis” e sua simbologia e a menina experimentaria a “castração” simbólica pela descoberta da “ausência” do “pênis” (NUNES; SILVA, 2000). É possível pensar na posição inferiorizada da mulher ao longo da história na sociedade como resultado dessa ausência do pênis, que simbolicamente representa o poder, simbolismo que foi construído por meio de padrões socioculturais.

Para incrementar essa discussão, achou-se relevante fazer uma busca nos estudos realizados por Margaret Mead (1901-1978), uma Antropóloga estadunidense, que investigou o modo como os indivíduos de variadas culturas introjetavam os elementos culturais na formação de sua personalidade, diferenciando os papéis sociais masculinos e femininos. Em sua pesquisa, Mead apresenta três grupos da Nova Guiné, sendo que o primeiro grupo educava homens e mulheres de modo igual, formando indivíduos dóceis, sensíveis e receptivos. O segundo grupo educava mulheres e homens também

de modo igual, porém com relações de rivalidade, e não de afeição, tornando-os mais agressivos e individualistas.

Finalmente, o terceiro grupo caracteriza-se pela educação diferenciada entre homens e mulheres, embora de um modo distinto do ocidental, onde as mulheres tinham o papel que é caracterizado como masculino na sociedade ocidental. Já os homens eram educados para serem sensíveis, preocupados com a aparência, além de invejosos, sendo indivíduos inseguros (MEAD, 1999). Assim, é possível perceber que essa construção simbólica ao entorno da representatividade do pênis enquanto elemento de poder é próprio de algumas sociedades, enquanto não é regra em outras, como está apresentado por Mead.

Estágio de Latência (5/6 anos - puberdade)

A Latência caracteriza-se enquanto uma fase de desejos inconscientes reprimidos. O jovem em maturação apresenta uma vida sexual quase que exclusivamente limitada as suas fantasias e passa a dedicar-se mais as atividades culturais (LAYTON, 2013), deste modo, neste período começam a relacionar-se mais com sujeitos do mesmo sexo, compartilhando gostos em comum, com a finalidade da identificação. Neste período há maior limitação da libido, ficando reprimida frente ao culturalmente correto. Constitui-se enquanto período da fase da superação do Complexo de Édipo, período de internalização das diferenças de conduta entre os sexos, bem como dos papéis sociais desempenhados por homem e mulher. Há, portanto, uma maior ênfase nos aspectos relativos às sociabilidades.

Estágio Genital (depois da puberdade)

O Estágio Genital tem seu início com a adolescência, representada por meio das transformações físicas e sociais. Alcançar a fase genital constitui, para psicanálise, atingir o pleno desenvolvimento do adulto normal (SIQUEIRA, 2013). O desejo sexual não fica apenas no próprio corpo do indivíduo, mas volta-se para o objeto externo, o outro. A adolescência pode ser dividida em: Adolescência precoce (10 aos 14 anos), Adolescência média (15-16 anos) e Adolescência tardia (17 a 20 anos). Sendo que, com base na Psicanálise, Taquette (2013) analisa que a identidade sexual só é consolidada no final da adolescência, com a passagem para a idade adulta, e ainda que na infância existe uma “bissexualidade” que vai sendo substituída pela identidade sexual masculina ou feminina à medida que ocorrem as transformações biológicas do corpo, o aprendizado social em que se insere e suas condutas psicológicas e sociais (TAQUETTE, 2013). Portanto, é com base nas vivências – conflituosas ou não – que se definirá nesta fase a associação do sujeito com o sexo masculino ou feminino.

Segundo Mednicoff (2008) todas as fases precisam ser superadas adequadamente para que o indivíduo tenha um desenvolvimento saudável. Caso contrário, algumas características peculiares podem se desenvolver na personalidade. Por exemplo, aqueles que se fixaram na fase oral, podem

ser pessoas ingênuas, ou que aceitam tudo o que os outros falam, permanecendo caladas. Ainda, a agressividade oral dessa fase (mastigar, morder) pode ser deslocada para o sarcasmo, ou as discussões verbais. O excesso de gratificação ou de privação oral podem gerar fixação, que desencadeia traços patológicos que tendem a seguir por toda vida (MEDNICOFF, 2008, p. 96).

Conforme a autora, algumas neuroses podem ser desencadeadas também na fase anal, quando não há a atenção correta por parte de cuidador, sendo que a criança pode adquirir um caráter retentivo, quando o cuidador é demasiadamente rigoroso e repreensivo. Quando a criança é elogiada pela eliminação das fezes, pode-se estar dando ênfase na criatividade e na produtividade, marcas que a criança poderá exteriorizar em suas relações posteriores. Se há uma fixação anal, a personalidade do indivíduo pode ser voltada à teimosia, excesso de ordem, etc.

A fase fálica também é relevante, pois as vivências neste período determinam algumas condições relativas ao sujeito, como senso de identidade sexual [...] curiosidade sexual sem que haja vergonha, de iniciativa sem culpa, de segurança diante das pessoas, do ambiente e domínio sobre os processos internos e os impulsos (MEDNICOFF, 2008, p. 102). É o período da distinção entre masculino e feminino, portanto, dependendo das experiências vivenciadas nesta fase, os conceitos sobre a identidade sexual serão formulados e definidos. Na latência, há a consolidação da identidade sexual, que será relevante para as relações da fase genital, quando o objeto de desejo não está mais em si, mas no outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as múltiplas ideias formuladas por Sigmund Freud, foi necessária a seleção de apenas algumas para a abordagem pretendida neste trabalho. Talvez algumas concepções importantes tenham sido deixadas para algum trabalho posterior, ou não tiveram a extrema relevância para serem trabalhadas neste momento, mas isso não anula a sua importância frente ao contexto educacional abordado nesta pesquisa.

As contribuições que Sigmund Freud deixou à humanidade são inegáveis. E o ideal seria que suas ideias fossem estudadas com a finalidade da aplicabilidade pelo bem das pessoas, no caso ao qual se referiu este trabalho, para o bem do processo de escolarização. Freud mexeu em estruturas que estavam consolidadas para a sociedade da época, causando polêmicas e rejeições. Hoje ainda suas teorias enfrentam restrições, mesmo no meio acadêmico, pois despertam assuntos que por muitos anos buscou-se deixar “esquecidos”.

Não que todas as teorias tenham que ser tratadas de modo inquestionável, sem que haja as mudanças necessárias para o contexto atual. Mas renegar a contribuição do autor é algo que prejudica muito o contexto educacional, pois muitos aspectos da Educação - se considerados por meio das concepções de Freud - deveriam ser repensados, mexendo inclusive em aspectos de sua base. Ainda que não seja possível falar em uma “Pedagogia Freudiana”, é pertinente levar em consideração as contribuições de Sigmund Freud também no contexto escolar. Uma vez que diante da multiplicidade

de vivências, comportamentos e modos de perceber o mundo torna-se necessário reconhecer a diferença, bem como as marcas que ficaram em cada um ao longo dos anos.

Trabalhar com o princípio do “respeito ao vivido”, reconhecendo que os alunos (mas também os Professores) possuem singularidades e necessidades particulares, torna o processo educativo mais humanizado. Dentre as inúmeras contribuições do pensamento freudiano, talvez seja pertinente destacar a possibilidade de percepção de que o conflito não está contido exclusivamente na relação com o outro, mas na singularidade de cada um, estruturado nas vivências que formaram o sujeito.

O elemento gerador do conflito estaria contido em cada um sendo ativado no contato com a personalidade alheia. Assim, os conflitos no contexto escolar – que acabam por limitar a construção dos conhecimentos – poderiam ser vistos de uma maneira mais ampla, sem direcionamento a outro sujeito, mas como obstáculos a serem amenizados ou transpostos. Freud deixou um significativo legado à humanidade por meio de suas concepções inovadoras acerca da mente humana.

As teorias formuladas pelo Psicanalista não tiveram relação direta com o processo educativo, muito embora sejam de grande relevância para compreensão das relações que se estabelecem no ambiente escolar. A multiplicidade de uma sala de aula torna necessária a compreensão de alguns conceitos, principalmente da forma como os indivíduos registram suas vivências e como estas influenciam outros aspectos de suas vidas. Ainda que uma “Pedagogia Freudiana” não seja por ora possível, alternativas dentro do contexto Psicanalítico podem ser pensadas para o processo educativo, em uma tentativa de respeitar a personalidade dos indivíduos envolvidos com a Educação, bem como criar condições de superação dos elementos limitantes à construção dos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 4ª Ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria De Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

BRENNER, Charles. *Noções Básicas de Psicanálise: Introdução à Psicologia Psicanalítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da Aprendizagem*. 13ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

FULGENCIO, Leopoldo. A Teoria da Libido em Freud como uma Hipótese Especulativa. *Ágora*. V. 5. N. 1 Jan/Jun. 2002. p.101-111. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/agora/v5n1/v5n1a08.pdf>. Acesso em 03 jun. 2020.

FREUD, Sigmund. O ego e o ID e outros trabalhos. Volume XIX. (1923-1925). 1923. In: *Clínica de Psicanálise de Florianópolis: Obras Completas de Sigmund Freud*. Disponível em: <https://www.psicanaliseflorianopolis.com/index.php/artigos/obra-de-s-freud>. Acesso em 03 jun. 2020.

GANHO SECUNDÁRIO. In: Glossário de Termos Técnicos. Disponível em: <http://www.psiquiatriageral.com.br/glossario/g.htm>. Acesso em 03 jun. 2020

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *O mal radical em Freud*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1990.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner; CAMPBELL, John B. **Teorias da Personalidade**. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LARA, Luciana Maccari. **Sobre o Complexo de Castração na Teoria Freudiana e (a posteriori) a feminilidade em Freud: um elemento para repensar a elaboração da castração**. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/12456727/sobre-o-complexo-de-castracao-na-teoria-freudiana-e>>. Acesso em 03 jun. 2020.

LAYTON, Kieran. **As fases de desenvolvimento da criança segundo Freud**. Disponível em: <https://www.ehow.com.br/fases-desenvolvimento-crianca-segundo-freud-lista_3379/> Acesso em 03 jun. 2020.

MEAD, Margareth. **Sexo e Temperamento**. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MEDNICOFF, Elizabeth. **Dossiê Freud**. São Paulo: Universo dos Livros, 2008.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. Édipo em Freud: o Movimento de uma Teoria. **Psicologia em Estudo**. V. 9, N. 2. Mai./Ago. 2004. Maringá. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a08.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2020.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do aprender**. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 1977.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A Educação Sexual da Criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SANTOS, Laerte M. Tópicos da Teoria Psicanalítica Freudiana. **CETAPES.ORG**. Disponível em: <<https://cetapes.org/2012/02/28/topicos-da-teoria-psicanalitica-freudiana/>>. Acesso em 03 jun. 2020.

RECALQUE. **Dicionário Aulete**. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/recalque>>. Acesso em 03 jun. 2020.

TAQUETTE, Stella R. Sexualidade na adolescência. **Colégio Estadual do Campo Usina Bandeirantes**. Disponível em: <<http://www.bntusina.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/240/60/arquivos/File/equipe%20multi/7%20encontro/Asaudedeadolescentesejovens.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2020.

O USO DE MÍDIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DA TV PENDRIVE OU TV MULTIMÍDIA NO ESTADO DO PARANÁ



LEILA PESSÔA DA COSTA

Universidade Estadual de Maringá – UEM

JANIRA SIQUEIRA CAMARGO

Universidade Estadual de Maringá – UEM

LARISSA SIQUEIRA CAMARGO

UniCesumar

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi o de discutir a importância das mídias no processo educativo e em especial a utilização da TV Pendrive ou TV Multimídia pelos professores da rede pública do Estado do Paraná. Para tanto partimos de uma discussão sobre a temática e posteriormente da análise de um questionário aplicado a 58 professores da área de Ciências Humanas em um total de 7 cidades da região noroeste deste Estado. Os dados coletados apontam para que este objeto de aprendizagem poderia ser mais e melhor explorado pelo professor, seja na ampliação ou desenvolvimento de outras linguagens e, principalmente, ser um objeto mediador na e da aprendizagem colaborativa entre professor e alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Ensino e Aprendizagem. Aprendizagem colaborativa; Mídias educacionais; TV Pendrive.

ABSTRACT: The objective of this work was to discuss the importance of media in the educational process and especially the use of PENDRIVE TV or Multimedia TV by teachers of the public network of the State of Paraná. To this end, we

started from a discussion on the theme and later from the analysis of a questionnaire applied to 58 teachers in the area of Humanities in a total of 7 cities in the northwest region of this state. The data collected point to this learning object could be more and better explored by the teacher, whether in the expansion or development of other languages and, mainly, be an object collaborative learning between teacher and students.

KEYWORDS: Basic Education. Teaching and Learning. Collaborative learning. Educational media. PENDRIVE TV or MULTIMEDIA TV.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas percebemos um avanço significativo na informatização da sociedade, o que de certa forma impõem-nos novas formas de atuar e de pensar o processo de ensino e de aprendizagem. Percebemos que as inovações que chegam até a escola se estabelecem a reboque de uma necessidade que se faz premente numa sociedade num determinado momento histórico e por consequência estabelece novos rumos para os processos educativos.

Tomemos por exemplo a tendência tradicional de ensino que concebia o aluno como uma “tábula rasa”, cabendo ao professor transmitir-lhe os conhecimentos oriundos

dos conteúdos escolares, sendo-lhe atribuído o papel daquele que tudo sabe. Em contrapartida, competia ao aluno “devolver” o conteúdo, tal e qual havia sido transmitido. Esse tipo de ensino, é o que freireanamente se conceitua de educação bancária: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem paciente-mente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 33)

A tecnologia disponível em nossa sociedade está, direta ou indiretamente, presente no cotidiano escolar. No Estado do Paraná houve a implantação da TV Pendrive ou TV Multimídias em todas as salas de aula públicas como um suporte e articulação entre a possibilidade tecnológica e sua utilização no ensino.

Assim posto, o objetivo deste trabalho foi o de discutir a importância das mídias no processo educativo e em especial a utilização da TV Pendrive ou TV Multimídia pelos professores da rede pública do Estado do Paraná a partir da aplicação e análise de um questionário com 58 professores da área de Ciências Humanas em um total de 7 cidades da região noroeste deste Estado.

2. O USO DE MÍDIAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A utilização de mídias no processo educativo introduz uma nova forma de organização do trabalho pedagógico, não só com proposta metodológica, mas também como visão diferenciada acerca do sujeito que aprende, no papel do professor e dos instrumentos de ensino. Altoé *et alli*. (2010, p. 103) aponta que a utilização de mídias:

[...] pressupõe a apropriação de diferentes linguagens como ferramentas essenciais na aquisição e produção de conhecimento e essa apropriação é um processo de alfabetização, ou seja, conscientizar-se de todas as linguagens e suportes utilizados [...] (ALTOÉ *et ali*, 2010, p.103).

Com relação ao sujeito que aprende, uma aprendizagem mediada por instrumentos, envolve o desenvolvimento de habilidades de “leitura” de diferentes suportes no qual pode se apoiar os instrumentos utilizados, mas que são habilidades que precisam ser desenvolvidas. Convém lembrar, tal como nos aponta Altoé *et alli*. (2010, p. 97), que o uso de tecnologia em situações de ensino-aprendizagem:

[...] podem oferecer riquíssimas contribuições aos aspectos que são relevantes para o nosso aluno: desenvolvimento de habilidades intelectuais, melhorar o interesse pela aprendizagem e a capacidade de concentração do aluno, promover a busca de mais informação sobre um determinado assunto e um maior número de relações entre as informações (ALTOÉ *et ali*, 2010, p.103).

Contudo, as contribuições só se efetivaram a partir do processo de mediação. Da Costa (2010, p. 8), aponta que:

A perspectiva sócio histórica tem destacado o conceito de mediação no contexto das interações sociais. Segundo Vygotsky (1989) o desenvolvimento dos processos mentais superiores não ocorre de forma individual, mas sim de forma interativa, nas relações sociais que o indivíduo estabelece – relações interpessoais que no percurso do seu desenvolvimento são internalizadas – processos interpsicológicos (DA COSTA, 2010, p.8).

De acordo com Feurstein *et alli* (1994, p. 7), não é apenas a exposição ou a experiência física que proporciona ao sujeito alcançar níveis mais elevados de conhecimento:

[...] Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que medeia os estímulos capazes de afetar o organismo. Este modo de interação é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo (FEURSTEIN *et ali*, 1994, p. 7).

Nessa perspectiva, cabe ao professor enquanto mediador da atividade de ensino, estabelecer objetivos frente ao que deseja ensinar, considerando os conteúdos do sujeito, seu Nível de Desenvolvimento Real – NDR, e os conteúdos escolares. Sob a lógica vygotskiana é possível inferir que o aluno deve alcançar formas cada vez mais complexas de compreensão de mundo. O professor “avança” para outros conteúdos ao considerar as possibilidades do aluno ou o que Vygotsky chama Nível de Desenvolvimento Potencial - NDP.

Para que ocorra o desenvolvimento das estruturas mentais superiores, não são quaisquer atividades que devam ser proporcionadas, mas aquelas cujos conteúdos são significativos, ou seja, que possibilitem o desenvolvimento do sujeito que aprende.

De acordo com Gianotto (2008, p. 56)

[...] cabe ao professor fazer da escola um local provocador de interações e vivências interpessoais distintas, estabelecendo um palco de negociações, onde os alunos vivenciem conflitos e discordâncias, buscando acordos sempre mediados por outros parceiros. No processo interativo, o mais importante não é a figura do professor ou do aluno, mas o campo interativo criado (GIAOTTO, 2008, p. 56).

Nesta perspectiva, professor e aluno assumem um papel de colaboração e cooperação uns com os outros. A autora aponta que,

[...] o emprego da colaboração implica em que professores e alunos estejam em constante processo de aprendizagem, de modo que é tarefa do professor auxiliar o aluno na construção da sua identidade pessoal e profissional, na condução do seu projeto de vida, bem como no desenvolvimento de habilidades que lhe possibilite conquistar espaços necessários ao pleno exercício de sua cidadania. (GIANOTTO, 2008, p. 56)

O avanço tecnológico trouxe para a Educação a possibilidade de inúmeros recursos computacionais que, somados ao acesso a internet, revolucionou a possibilidade de o professor preparar e elaborar suas aulas favorecendo o aprendizado por meio de recursos que, na sala de aula, não teriam a mesma expressão em face da interação que o ambiente virtual proporciona.

Segundo Pais (2002, pp. 16-17 grifos do autor):

Existem tecnologias que favorecem mais diretamente a expansão das condições de elaboração do conhecimento. Estas se caracterizam pela melhoria das condições de aprendizagem e isto depende da maneira como ocorre a relação entre o usuário e as informações contidas no software utilizado. Tudo indica que quanto mais interativa for essa relação, maior será o significado do conhecimento para o sujeito. Essa é uma das razões pelas quais a *interatividade* é eleita por nós como um conceito de interesse pedagógico (PAIS, 2002, pp. 16-17).

Dessa forma podemos afirmar que a disponibilidade de recursos possibilitados pela tecnologia, pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem, mas também, desenvolver o sentido de colaboração e cooperação nesse processo.

3. OBJETOS DE APRENDIZAGEM: A TV PEN DRIVE OU TV MULTIMÍDIA

Em trabalhos anteriores (DA COSTA, 2010; ALTOÉ *et alli*, 2010) apontamos que a educação tem estado amparada fortemente no uso da tecnologia, e em especial os objetos de aprendizagem. Segundo Tarouco (2003, p.2) objetos de aprendizagem são:

Qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. O termo objeto educacional (learning object) geralmente aplica-se a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos com vista a maximizar as situações de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado. (...) A idéia básica é a de que os objetos sejam blocos com os quais será construído o contexto de aprendizagem (TAROUCO, 2003, p. 2).

Sobre os objetos de aprendizagem, Mendes (2004, p. 4-5) define-os como:

[...]pequenas unidades de recursos de aprendizagem digitais construídos através da combinação de HTML, Java e outras linguagens e ferramentas de autoria, onde podem ser incluídos jogos, textos, áudio, vídeos, gráficos, imagens, etc. desenvolvidos em conformidade com padrões técnicos para serem usados e reutilizados em diferentes contextos de aprendizagem [...] objetos de aprendizagem são recursos digitais construídos por meio de linguagens de programação (HTML, Java) e/ou ferramentas de autoria (editores de textos, imagens e de recursos multimídia), que permitem a construção de jogos, textos, áudios, vídeos, gráficos, imagens, etc. como subsídios para o processo de aprendizagem. Esses objetos podem ser usados e reusados em diferentes contextos educacionais (MENDES, 2004, pp.4-5).

Para o autor, esses objetos de aprendizagem devem ter algumas características importantes, para que sejam assim considerados:

[...] reusabilidade: reutilizável diversas vezes em diversos ambientes de aprendizagem; adaptabilidade: adaptável a qualquer ambiente de ensino; granularidade: conteúdo em pedaços, para facilitar sua reusabilidade; acessibilidade: acessível facilmente via Internet para ser usado em diversos locais; durabilidade: possibilidade de continuar a ser usado, independente da mudança de tecnologia; interoperabilidade: habilidade de operar através de uma variedade de *hardware*, sistemas operacionais e *browsers*, intercâmbio efetivo entre diferentes sistemas. (MENDES *et alli*, 2004, p. 4-5)

Em função de suas características, os objetos de aprendizagem estão submetidos à Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 que regulamenta os direitos autorais sobre o uso e cópia dos

materiais digitais “buscando não ferir o direito social de acesso à informação e educação” (MENDES *et alli*, 2004, p.2).

Atualmente há várias opções para serem utilizadas em sala de aula, entre elas a TV Pendrive ou TV Multimídia. Utilizar essa ferramenta é sem dúvida um desafio com vistas a atender aos interesses do ensino e da aprendizagem e principalmente da socialização do saber, papel atribuído quase que essencialmente a escola.

Implantada desde 2008 pelo governo do Estado do Paraná em todas as salas de aula, tem como pressuposto o de que “utilizar novas tecnologias com responsabilidade é um dos caminhos em que o governo está apostando para a melhoria significativa da educação paranaense” (PARANÁ, 2007, p.4).

A TV Pendrive é um projeto que prevê televisores de 29 polegadas - com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e *pen drive* e saídas para caixas de som e projetor multimídia - para todas as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação, bem como um dispositivo *pen drive* para cada professor. [...] Os professores podem, por meio do *pen drive*, salvar objetos de aprendizagens para serem utilizados em sala de aula. Esses objetos são recursos que podem complementar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem e estarão disponíveis no Portal Dia-a-dia Educação do Estado do Paraná, no endereço www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Dentre os objetos que serão disponibilizados estão os vídeos elaborados pela TV Paulo Freire – um canal exclusivo da Educação do Paraná que divulga a história, a cultura, as produções artísticas, literárias e científicas desse Estado – e os objetos de aprendizagem, que serão desenvolvidos pela equipe do Departamento de Multimeios. Dessa forma, se estabelece uma integração dos projetos que envolvem tecnologia educacional (mídia digital) aos demais projetos da Secretaria que estão em mídia impressa, como o Livro Didático Público. (PARANÁ, 2011, p.1)

O Manual deste recurso (PARANÁ, 2007, p. 7), aponta que “os formatos de arquivo multimídia suportados pelo televisor são: Arquivos de vídeo: MPEG(MPEG1, MPEG2), DIVX® E XVID. Arquivos de áudio: MP3 e WMA. Arquivos de imagem: JPEG”.

Como a utilização da TV Pendrive ou TV Multimídia se dá pelo *pen drive* ou cartão, isso possibilita ao professor o uso de objetos de aprendizagem produzidos a partir de várias ferramentas, mídias tanto as disponíveis on-line, com as por ele produzidas.

Apesar desta facilidade e disponibilidade de objetos educacionais, eles, por si só, não garantem a produção do conhecimento, nem os relacionados ao ensino ou a aprendizagem. Ao contrário, a incorporação de ferramentas, sem uma mudança nessas concepções, pode ocasionar uma mera transmissão de conteúdos de uma forma mais elaborada, ou com recursos mais atuais.

4. DA PESQUISA REALIZADA

Na pesquisa de campo realizada a partir da aplicação de um questionário com 58 professores da área de Ciências Humanas em um total de 7 cidades da região noroeste deste Estado, abordando questões relativas ao uso da TV Pendrive na prática pedagógica. Os dados coletados foram tabulados, analisados e que passamos agora a apresenta-los.

Os professores, sujeitos da pesquisa, em sua maioria são do sexo feminino, tal como aponta o Gráfico 1, indicando que a profissão docente se caracteriza na atualidade como essencialmente feminina.

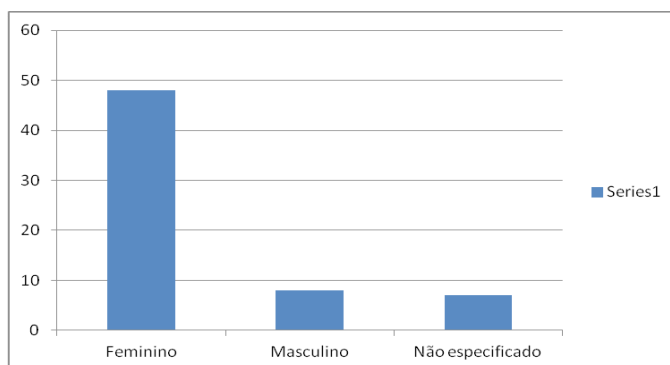


Gráfico 1: Caracterização do sexo dos sujeitos

A maior incidência, em termos de faixa etária dos professores, se encontra entre 30 e 49 anos, verificado no Gráfico 2, o que indica que não iniciaram recentemente a atuação profissional, como pode ser comprovado no Gráfico 3.

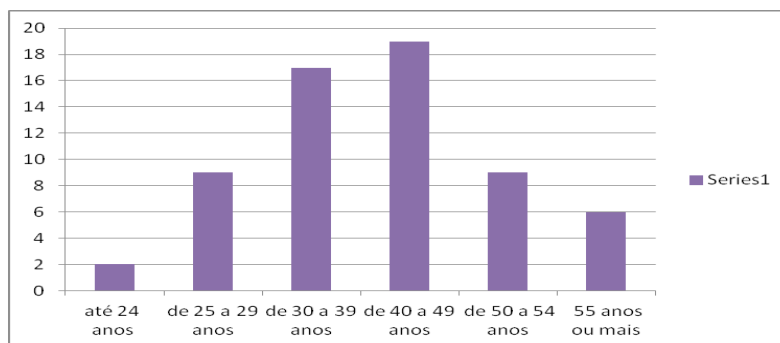


Gráfico 2: Caracterização da idade dos sujeitos

Em relação ao tempo de magistério dos sujeitos da pesquisa, podemos afirmar, como nos mostra o Gráfico 3, que a maioria atua como docente entre 16 a 25 anos. Isto nos permite dizer que a TV Pendrive foi instituída quando estes professores já haviam ultrapassado mais da metade de seu percurso profissional, indicando, não necessariamente, que ela tenha sido incorporada como recurso na prática pedagógica do professor.

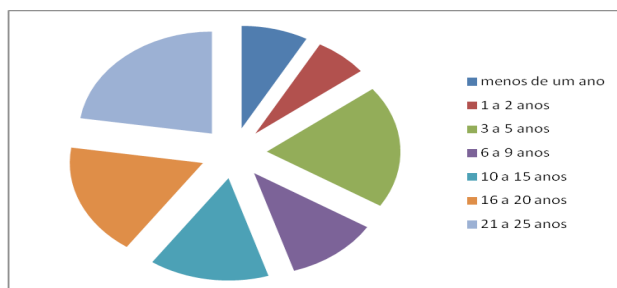


Gráfico 3: Caracterização dos sujeitos em relação ao tempo de magistério

No que se refere ao nível de ensino de atuação, o Gráfico 4 aponta que atuam concomitantemente no Ensino Fundamental e Médio, tanto no regular quanto na modalidade oferecida aos jovens e adultos – EJA, por isso a somatória dos resultados ultrapassa os 57 referentes ao número de sujeitos da pesquisa.

Quanto à formação em nível de graduação, o Quadro 1, indica que o curso de Letras apresenta maior incidência. Vale salientar, que mesmo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), de que a partir do ano de 2006 todos os professores obrigatoriamente deveriam possuir formação em nível superior, isto ainda não se concretizou, pois, 2 professores se encontram cursando o ensino superior.

Geografia	10
Arte	3
Letras	22
História	13
Pedagogia	8
Filosofia	2
Ed. Física	2
Cc Sociais	1
Cursando	2

Quadro 1: Formação dos sujeitos em nível de Graduação

O Quadro 2 registra a formação dos professores em relação ao curso de Pós-Graduação, salientando que todos, com exceção dos que estão cursando a graduação, cursaram pelo menos um curso em nível de especialização, muitos fizeram mais de um. O Curso com maior incidência é o de Educação Especial e o de Didática e Metodologia do Ensino. Provavelmente a opção pelo Curso de Educação Especial se deva à política nacional de Educação Inclusiva. Ambos os cursos se configuram como contemplando a formação metodológica e não o de aprofundamento dos conteúdos e ainda ampliam o campo de atuação profissional.

CURSO	No. DE OCORRÊNCIAS	CURSO	No. DE OCORRÊNCIAS
Psicopedagogia	3	Planejamento Turístico	1
Inglês	2	Educação de Jovens e Adultos	1
Didática e metodologia do ensino	7	Organização do Meio Ambiente	1
Historia economica	3	Pedagogia Escolar	1
Leitura e Produção de textos	1	História	1
Geografia	1	Filosofia	1
Educação Especial	8	História Contemporânea	1
Literatura	3	História e Sociedade	1
Língua Portuguesa	5	Fundamentos da Educação	1
Gestão Escolar	1	Educação Física Escolar	1
Linguística Aplicada	2	Saúde e Atividade Física	1
Supervisão e Administração Escolar	1	Metodologia das Séries Iniciais	1
Educação e Supervisão	1	MESTRADO	1

Quadro 2: Formação dos sujeitos no nível de Pós Graduação

Concernente ao uso da TV Pendrive ou TV Multimídia, dos 57 sujeitos apenas 4 assinalaram que não fazem uso deste objeto de aprendizagem e argumentaram que consideram difícil o manuseio, ou não se adaptaram ou, ainda, porque acham mais prático o uso do projetor multimídia aliado ao computador.

Para os assinalaram positivamente as respostas foram categorizadas em referentes ao ensino e à aprendizagem. Sobre o ensino, podemos observar no Gráfico 5, que prevalece o aspecto áudio visual e a praticidade como elementos que justificam sua utilização, quanto à aprendizagem, os argumentos se pautam na facilidade de compreensão do conteúdo por parte do aluno e na dinamicidade, além da utilização para a fixação do conteúdo (Gráfico 6):

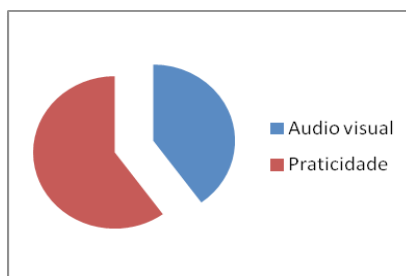


Gráfico 5: Utilização da TV pendrive – ênfase no ensino

Percebemos que o foco se encontra no ensino e não na aprendizagem, o que não pressupõe o desenvolvimento de competências ou com o conteúdo em si. A dinamicidade, por sua vez, parece estar ligada à necessidade de chamar a atenção do aluno para o ensino. Essa dicotomia entre ensino e aprendizagem reforça a não preocupação com a aprendizagem colaborativa e nem com a TV Pendrive como instrumento de mediação.

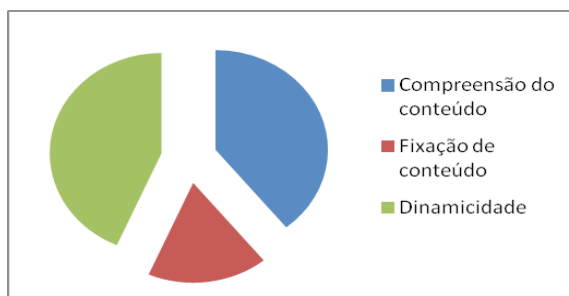


Gráfico 6: Utilização da TV pendrive – ênfase na aprendizagem

A utilização da TV Pendrive ainda não ocorre de modo frequente (quinzenalmente e eventualmente – Gráfico 7) e seu enfoque é o ensino, seja como áudio visual ou pela praticidade, apesar da frequência de utilização não corresponder ao que declaram.

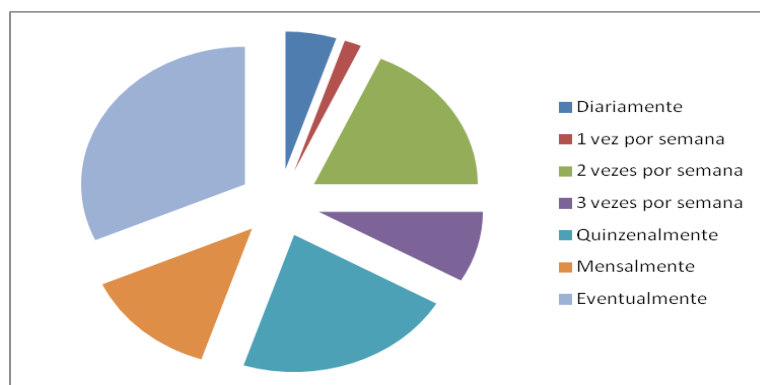


Gráfico 7: Frequência de utilização da TV Pendrive

Das diferentes ferramentas possíveis de serem utilizadas na TV Pendrive, os vídeos, imagens e textos são as de uso mais frequente. O fato de o texto aparecer como uma das mais usadas indica que se configura como substituto da lousa, além de eventualmente substituir o livro didático e paradidático.

O Gráfico 8 apresenta os objetos que são utilizados nesse equipamento:

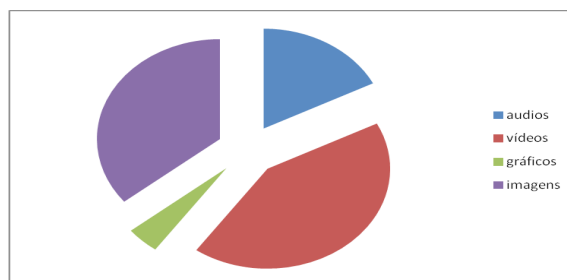


Gráfico 8: Ferramentas que utiliza na TV Pendrive

Podemos inferir que o uso de vídeos e imagens está diretamente relacionado à justificativa apontada pelos professores de proporcionar “dinamismo” na aprendizagem (Gráfico 6). Contudo, não aparece nas respostas apresentadas sobre o por que do uso da TV Pendrive (Gráfico 9), o vídeo e as imagens como proposta de ensino de outras formas de linguagem, apenas para compreensão dos conteúdos (Gráfico 10).

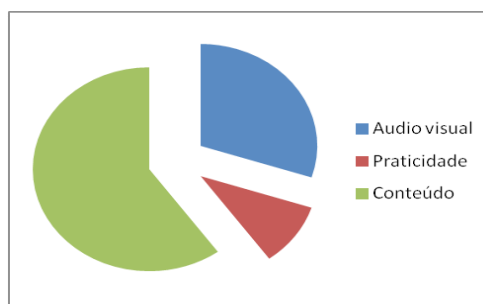


Gráfico 9: Motivo de utilização das ferramentas com ênfase no ensino

A preocupação tanto no que se refere ao ensino quanto à aprendizagem, está no conteúdo, ou seja, no papel do professor como transmissor e do aluno como receptor de conteúdos, como vimos anteriormente. Se considerarmos esta hipótese como verdadeira, podemos concluir que a preocupação está centrada mais nas respostas que os alunos darão nas avaliações e menos na ação do aluno sobre o conteúdo trabalhado, desconsiderando a TV Pendrive como ferramenta da aprendizagem colaborativa.

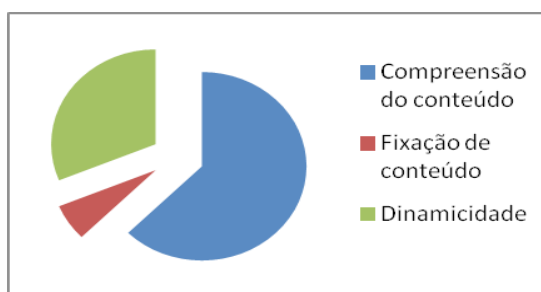


Gráfico 10: Motivo de utilização das ferramentas com ênfase na aprendizagem

Das facilidades apresentadas pelo grupo analisado, a praticidade, a motivação e o conteúdo aparecem com destaque, principalmente porque o equipamento já está em sala de aula, tendo mais uma vez o foco no ensino, visto ser um equipamento de fácil disponibilidade, o que podemos observar nos dados apresentados no Gráfico 11:

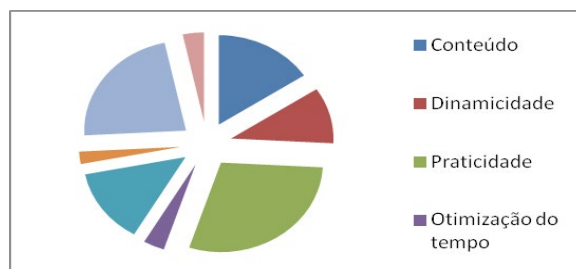


Gráfico 11: Facilidades no uso da TV Pendrive

Quanto às dificuldades para a utilização desse equipamento, os professores se queixam da falta de manutenção como por exemplo, o fato de a televisão e o controle remoto não funcionarem, além da falta de domínio e conhecimentos para fazer a conversão e adequação dos arquivos.

Interessante observar que alguns professores, apesar de estar há vários anos em sala de aula, ainda não sabem como manusear a TV Pendrive.

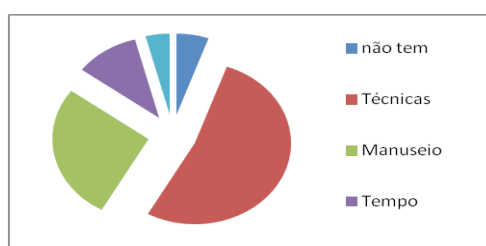


Gráfico 12: Dificuldades no uso da TV Pendrive

Outro aspecto investigado, foi o de como os professores preparam os materiais a serem empregados na televisão:

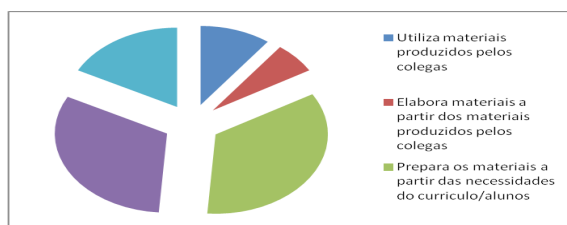


Gráfico 13: Forma de preparo dos objetos de aprendizagem

A maioria dos professores preparam os objetos de aprendizagem a partir das necessidades do currículo e dos alunos, no entanto, a frequência do uso apontada no Gráfico 7 (eventual e quinzenalmente) não corrobora com este argumento.

Muitos pesquisam e utilizam materiais disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (<http://www.diaadia.pr.gov.br/>) que é uma ferramenta importante para o professor, que dispõe de pouco tempo para criar seu próprio material.

Além da falta de tempo, a captura de arquivos prontos ocorre também pela ausência de domínio e conhecimento dos professores sobre a conversão e adequação de arquivos.

As dificuldades aqui apontadas poderiam ser minimizadas caso houvesse maior colaboração entre os professores na elaboração e troca de materiais, o que não foi identificado nas respostas apresentadas, o que aliás observamos na prática escolar: o trabalho do professor é sempre solitário,

seja pela cultura instalada pela escola, ou ainda, pela ausência de tempo e pouca permanência nas escolas para o planejamento.

Outro problema identificado, é que o equipamento só está disponível nas salas de aula o que dificulta o seu uso nos momentos de preparação das aulas, nas quais poderiam se familiarizar com a sua utilização e possibilidades.

Várias outras questões de ordem técnica são arroladas como dificuldades na utilização do equipamento, entre elas a altura em que a televisão é posicionada na parede, dificultando aos professores alcançarem seus comandos. Outra se relaciona ao fato de que a produção tecnológica é extremamente dinâmica e o equipamento, que na época em que foi fabricado era de última geração, hoje se mostra obsoleto (tamanho pequeno e som inaudível).

Sobre as contribuições que este objeto de aprendizagem proporciona (Gráfico 14) ao ensino e a aprendizagem, os professores afirmaram, em sua maioria, que proporciona a fixação do conteúdo e motiva os alunos, já apontadas anteriormente (Gráfico 6), além de facilitar a leitura visual dos conteúdos, como é o caso das disciplinas de História, Língua Estrangeira e Artes.

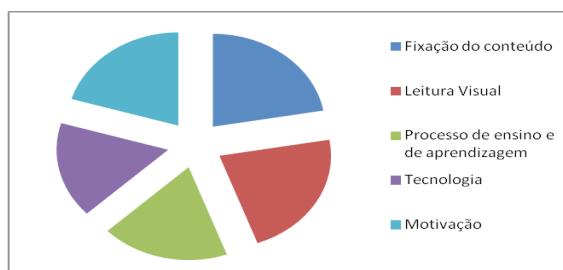


Gráfico 14: Contribuição dos objetos de aprendizagem no processo de ensino e de aprendizagem

Atualmente a TV Pendrive ou Multimídia é um equipamento obsoleto nas escolas, muitas em fase de desuso, seja pela manutenção ou pela superação de outros equipamentos que ainda não estão presentes em nossas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da tecnologia deve auxiliar na instrumentalização dos sujeitos para a compreensão e a reflexão sobre a sociedade que os cerca e, mais ainda, poder atuar sobre ela. O uso das ferramentas em sala de aula, não garante sua apropriação crítica.

Pensar a educação e a formação é fazer da escola um espaço que seja capaz de produzir conhecimento e desta forma analisar criticamente os instrumentos e ferramentas por ela utilizada. Como diria Paulo Freire (2000, p. 67), “se a escola sozinha não é capaz de mudar a sociedade, sem ela, restringimos o espaço capaz de pensá-la”.

Considerando que um dos objetivos da escola é o de preparar os alunos para a utilização de ferramentas essenciais do aprender com vistas a sua autonomia intelectual e, sabendo que o domínio dessas ferramentas não ocorre naturalmente. Para tal, o professor é o mediador nesse processo,

se colocando frente ao sujeito como investigador “do que ele compreende” e “o que ele precisa compreender” e desta forma propor atividades e instrumentos para que esse desenvolvimento ocorra.

A inserção do recurso tecnológico na escola não é garantia de uma transformação efetiva e qualitativa nas práticas pedagógicas, mas pode provocar profundas transformações na realidade social, desde que seu uso seja adequado com uma prática que propicie a construção de conhecimento e não a sua mera transmissão (PARANÁ, 2011, p. 11).

Assim, o uso da tecnologia deve ser pedagogicamente pensado tendo o professor um importante papel: articular os conteúdos de ensino aos da aprendizagem.

Os alunos estão imersos na tecnologia e essa imersão deve ser explorada pedagogicamente, tanto para a elaboração de objetos de aprendizagem quanto na apreciação crítica dos conteúdos apresentados, das possibilidades dessas ferramentas, auxiliando a todos numa visão mais abrangente e fundamentada de seu uso.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, A.; COELHO NETO, J.; DA COSTA, L. P. Educação à distância em diferentes abordagens In: **III CICLO DE ESTUDOS INTEGRADOS DA UNIFAMMA E IV SIMPÓSIO JURÍDICO**. 2010. Maringá: Anais do III Ciclo de Estudos Integrados Unifamma e IV Simpósio Jurídico, 2010, p. 95-111.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei no. 9394/1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

DA COSTA, L. P. O processo de formação docente a partir da utilização de mídias interativas em ambientes virtuais de ensino. **5º SEMINÁRIO NACIONAL PROFESSOR E A LEITURA DO JORNAL**. Campinas: UNIAMP, 2010, p. 1-11. Disponível in: http://alb.com.br/arquivo-morto/portal/5seminario/PDFs_autores/Leila_Pessoa_da_Costa.pdf.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated learning experience (MLE): Theoretical, Psychosocial And Learning Implications**. London: Freund, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GIANOTTO, D. E. P. **Formação inicial de professores de biologia e o uso de computadores: análise de uma proposta de prática colaborativa**. 2008. p. 52-71. Dissertação (Doutorado em Educação para a Ciências) - Universidade Estadual Paulista, Bauru - SP, 2008. http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bba/33004056079P0/2008/gianotto_dep_dr_bauru.pdf

JACKIW, E. *et alli*. A TV multimídia nas escolas estaduais do Paraná: o plano político e as novas possibilidades pedagógicas. Anais: **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Curitiba: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, setembro de 2009.

MENDES, Rozi *et alli*. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. **V CIFORM - Encontro Nacional de Ciência da Informação**. Salvador, 2004. Disponível em: http://www.cinform.ufba.br/v_anais/frames.html, Acesso em 9 de dez de 2011.

PAIS, L. C. **Educação Escolar e as Tecnologias da Informática**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

PARANÁ. **TV Pendrive**. Curitiba: Multimeios, 2007.

PARANÁ. **TV Pendrive**. Disponível in: <http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4>). Acesso em 09 de dez de 2011.

PARANÁ. **TV Multimídia**. Disponível in: <http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=32>. Acesso em 09 de dez de 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1989.

