



**Gladys Batista Picaglie
Antonella Carvalho de Oliveira
(Organizadoras)**

Conhecimento e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional

Gladys Batista Picaglie
Antonella Carvalho de Oliveira
(Organizadoras)

Conhecimentos e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C749	Conhecimentos e saberes da psicopedagogia clínica e institucional [recurso eletrônico] / Organizadora Gladys Batista Picaglie, Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7247-103-9 DOI 10.22533/at.ed.039190402 1. Psicologia da aprendizagem – Estudo e ensino. 2. Psicologia educacional. 3. Psicopedagogia. I. Picaglie, Gladys Batista. II. Oliveira, Antonella Carvalho. CDD 370.1523
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.

2019

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

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Psicopedagogia surge da necessidade de entender os processos de aprendizagem, onde seu foco principal é a Aprendizagem e o Sujeito. O profissional precisa ter um olhar abrangente para vários aspectos sociais: sujeito, família e comunidade escolar. E também aspecto cognitivo, emocional, cultural e orgânico.

O campo de atuação pode ser clínico, institucional, hospitalar e empresarial. O clínico atende crianças e adultos com dificuldades de aprendizagem, utilizando técnicas de intervenção terapêutica de forma integrada com a família e colégio. O trabalho Institucional acontece nas Instituições de Ensino, trabalhando com a prevenção dos problemas de aprendizagem e realizando projetos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O psicopedagogo está conquistando campo no mercado de trabalho. Podemos perceber nos artigos que compõe o “*e book Conhecimentos e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional*” os diversos âmbitos de atuação, descrevendo sua importância para o processo psicossócio educacional.

Uma boa leitura!

Gladys Batista Picaglie

Antonella Carvalho de Oliveira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS	
Camila Rezende Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0391904021	
CAPÍTULO 2	8
A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR	
Elisangela Claudino da Silva	
André Ribeiro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0391904022	
CAPÍTULO 3	19
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, LEITURA E ESCRITA DO ALUNO SURDO	
Elisangela Claudino da Silva	
André Ribeiro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0391904023	
CAPÍTULO 4	28
MEDIÇÃO ESCOLAR: ABORDAGEM AVALIATIVA DE UM MODELO DE ALCANCE AMPLO	
Elisabete Pinto da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.0391904024	
CAPÍTULO 5	39
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA: A PRÁTICA DOCENTE E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Miryan Cristina Buzetti	
DOI 10.22533/at.ed.0391904025	
CAPÍTULO 6	46
ANALFABETISMO AFETIVO EM ADOLESCENTES E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA AS ORGANIZAÇÕES	
Marisa Claudia Jacometo Durante	
Kelly Danelli dos Passos	
Marcia Maria Schaab	
Paulo Renato Foletto	
DOI 10.22533/at.ed.0391904026	
CAPÍTULO 7	60
REFLEXÕES ACERCA DOS PRINCÍPIOS DE INCLUSÃO, ÉTICA E CIVILIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA ESCOLAR	
Elane Luís Rocha	
Claudia Bernardes de Almeida Rosa	
Dalva Aparecida Bispo de Oliveira Miro	
DOI 10.22533/at.ed.0391904027	

CAPÍTULO 8 69

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA INTEGRAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ

Elizabeth Francelino
Nadia Sanzovo
Joaquim José Jacinto Escola

DOI 10.22533/at.ed.0391904028

CAPÍTULO 9 79

A AVALIAÇÃO COMO PRÊMIO: PERSPETIVAS DE ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Teresa Paulino dos Santos
Maria Palmira Alves

DOI 10.22533/at.ed.0391904029

CAPÍTULO 10 98

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL A PARTIR DO PROGRAMA MENOR APRENDIZ

Marisa Claudia Jacometo Durante
Eliana Aparecida Gonçalves Simili
Moacir Juliani
Rodrigo Antonio Szablewski

DOI 10.22533/at.ed.03919040210

CAPÍTULO 11 115

EMERGING AS EARLY CHILDHOOD TEACHER: CRITICAL CHALLENGES

Dalila Maria Brito da Cunha Lino
Maria de Fátima Cerqueira Martins Vieira
Maria Cristina Cristo Parente

DOI 10.22533/at.ed.03919040211

CAPÍTULO 12 127

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA: PERCEÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE A SUA FORMAÇÃO

Sandra Mônica Figueiredo de Oliveira
Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro
Brigite Carvalho da Silva

DOI 10.22533/at.ed.03919040212

CAPÍTULO 13 136

O QUE FAZEMOS COM O QUE FAZEM CONNOSCO... INTERAÇÕES QUE (NOS) FORMAM E DESENVOLVEM

Teresa Sarmento
Conceição Leal da Costa

DOI 10.22533/at.ed.03919040213

CAPÍTULO 14 151

O CONCEITO DE MEDIAÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Ludynnylla Paiva Botta dos Passos
Marcia Cristina Argenti Perez

DOI 10.22533/at.ed.03919040214

CAPÍTULO 15 157

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE WEB 2.0 – UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Nadia Sanzovo

Joaquim José Jacinto Escola

DOI 10.22533/at.ed.03919040215

CAPÍTULO 16 173

A UNIVERSIDADE, A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A INCLUSÃO SOCIAL

Armando Paulo Ferreira Loureiro

Antonio Izomar Rodrigues Madeiro

João Carlos Pereira Coqueiro

Maria José Quaresma Portela Corrêa

Manoel Domingos Castro Oliveira

Sílvia De Fátima Nunes Da Silva

DOI 10.22533/at.ed.03919040216

CAPÍTULO 17 182

A UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO DIGITAL PELOS PROFESSORES DO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Maristela Romagnole de Araujo Jurkevicz

Joaquim José Jacinto Escola

Regiane Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.03919040217

CAPÍTULO 18 193

MOTIVAÇÃO E OUTROS FACTORES QUE INFLUENCIAM OS MÉTODOS DE ESTUDO. O CASO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM ANGOLA

Laurinda Magalhães Carlos Sebastião Máquina Mendes

Anabela Maria de Sousa Pereira

Agatângelo Joaquim dos Santos Eduardo

DOI 10.22533/at.ed.03919040218

CAPÍTULO 19 210

A ARTE DE VER: VAMOS FOTOGRAFAR?

Elaine Simões Romual Rebeca

Maria de Lurdes Dias de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.03919040219

CAPÍTULO 20 224

O DIRETOR NO NOVO MODELO DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA E AS (DES) CONTINUIDADES DEMOCRÁTICAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS

Maria Fernanda dos Santos Martins

Ana Paula Morais Macedo

DOI 10.22533/at.ed.03919040220

CAPÍTULO 21 238

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS CURRICULARES

Sandra Faria Fernandes

DOI 10.22533/at.ed.03919040221

A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS

Camila Rezende Oliveira

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade
de Educação - FAGED
Uberlândia – Minas Gerais

RESUMO: O presente artigo é um trabalho de final de curso da pós-graduação lato sensu em Supervisão Escolar, da Faculdade Católica de Uberlândia e trata da temática inclusão cujo objetivo principal é analisar a contribuição do psicopedagogo para a inclusão dos alunos surdos na rede municipal de Uberlândia. A metodologia de estudo utilizada consistiu em uma pesquisa de natureza bibliográfica fundamentada principalmente em autores como Skiliar (1998), Fischer (1999). A partir deste estudo, a pesquisa apontou que os psicopedagogos devem se aprimorar cada vez mais no tema inclusão pois, assim, contribuem de maneira significativa na formação continuada dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia, Surdez, Inclusão.

ABSTRACT: This article is an end-of-course study of the lato sensu postgraduate course in School Supervision, from the Faculdade Católica de Uberlândia, and deals with the inclusion theme whose main objective is to analyze the contribution of the psychopedagogue to the

inclusion of deaf students in the municipal network of Uberlândia. The study methodology used consisted of a bibliographical research based mainly on authors such as Skiliar (1998), Fischer (1999). From this study, the research pointed out that psychopedagogues should be increasingly improved in the inclusion theme because, thus, they contribute significantly to the continued formation of teachers.

KEYWORDS: Psychopedagogy, Deafness, Inclusion

1 | INTRODUÇÃO

Quando, em 2008, iniciei minha vida profissional escolar, primeiramente como educadora infantil e, posteriormente, como professora de língua estrangeira pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, uma nova etapa de minha vida acadêmica teve princípio. Embora tenha sido admitida para lecionar a disciplina de língua inglesa, a inserção de um aluno surdo em minha classe proporcionou-me o direcionamento político e pessoal para essa área que, muitas das vezes, é pouco visada pelos educadores de maneira geral: a educação dos surdos. Somado a isso, havia outro fator igualmente relevante, na época, eu pude vislumbrar que eu era formanda de uma

das primeiras turmas de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia a realizar a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em caráter obrigatório, o que permitiu-me ainda com mais o interesse pelo tema.

O cenário com qual estamos convivendo no momento favoreceu uma grande reestruturação curricular, principalmente por parte dos cursos de licenciatura que tem que se adaptar, intensamente, a exigência da lei 10.436, regulamentada posteriormente pelo decreto 5.626, em seu artigo terceiro que obriga os cursos de formação de professores a cumprirem a LIBRAS no seu currículo. No curso de Pedagogia, e em específico na Supervisão Escolar, não se mostra diferente o esforço ao tentar a adaptação curricular e a inclusão educacional. Porém, o que se percebe é que nos planos governamentais há sempre um paradigma hegemônico sobre o tema com diversos projetos inerentes à respeito da educação especial como é o caso do projeto *“Educar na Diversidade”* baseado em uma experiência compartilhada entre os países participantes do Mercosul e que ainda tem como aparato legal os diversos enfoques legais destacando-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) e ainda os Parâmetros Curriculares de 1997(PCN’S) todos referentes ao Brasil, respectivamente.

Ainda, sob esse enfoque da educação inclusiva, pode-se perceber que em muitas publicações de caráter eminentemente federativas nota-se a difusão de idéias relacionadas a noção de integração bastante evidenciada nos anos de 1870, onde o foco de atenção é, como afirma Tenor (2004, p.9): “a deficiência e visava à modificação da pessoa a normalidade, para que, assim fosse aceita na sociedade.” Tal perspectiva se difere da noção de inclusão que iniciou-se nos anos 1980 e que tem como base epistemológica a mudança na sociedade, na qual a orientação é que a maneira adequada às pessoas portadoras de necessidades especiais. Assim, os surdos não se diferem muito do grupo de adequação à normalidade, já que esta é relacionada a linguagem (caráter eminentemente humano) e desse modo, aqueles que não conseguiam se comunicar por meio da fala eram estigmatizados, socialmente.

Portanto, este trabalho tem uma relevância para a área da surdez, pois o que se propõe é que esta não seja vista mais a partir da noção de “normalidade” cujo enfoque ainda é a adequação dos sujeitos surdos ao caráter eminentemente orgânico ou seja, ligados as áreas médicas e psiquiátricas, mas relacionar estes às áreas onde o enfoque esteja ligado ao caráter subjetivo. Desse modo, o surdo não deve ser visto como um “deficiente auditivo”, mas como portador de especificidades e a escola, e em específico o supervisor escolar, deve contribuir para esta mudança de paradigma permitindo a não normalidade no espaço escolar (FISCHER, 1999).

2 | METODOLOGIA: DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

De acordo com os objetivos propostos no trabalho, pode-se dizer que este se constitui, primeiramente de uma pesquisa de natureza bibliográfica e qualitativa. Segundo Maanen citado em Neves (1996, p.1):

A expressão 'pesquisa qualitativa' assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de diminuir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Considerando estes termos, a natureza qualitativa da pesquisa se justifica uma vez que buscou o não afastamento entre a teoria proposta e a prática em si, compreendendo esta última como os aspectos referentes à observação realizada do trabalho do psicopedagogo na escola.

A pesquisa, de cunho bibliográfico, ou também designada como pesquisa teórica, tem por finalidade conhecer ou aprofundar conhecimentos e discussões. Em síntese é possível afirmar que a pesquisa bibliográfica não requer especificamente a pesquisa de campo ou a coleta de dados já que busca a discussão de um tema considerado intrigante. (MEDEIROS, 2004)

Em específico na Educação a pesquisa bibliográfica visa ao aprofundamento de conceitos onde se tem uma fase designada como Método de Levantamento de Literatura. Esta fase compreende a revisão bibliográfica do tema. Ela consistiu em um levantamento maior de número de informações relevantes a respeito das teorias referentes ao trabalho do psicopedagogo e também à respeito da surdez. Nesse sentido, houve um estudo aprofundado a respeito de como o psicopedagogo pode contribuir para a inclusão dos alunos surdos uma vez que este atuará mais diretamente nas dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência na escola.

No término de tais estudos foi realizada, primeiramente uma revisão da bibliografia e a escolha dos sujeitos da pesquisa e da escola a ser pesquisada. Posteriormente, fui *in loco* e acompanhei por 2 meses (setembro e outubro) diretamente o trabalho dos psicopedagogos, somente em um período do dia (vespertino) a título de verificar os processos assumidos por elas com relação ao trabalho destas para com a dificuldade dos alunos e também para me inteirar como ocorria na prática o trabalho delas. A partir daí e também do material bibliográfico coletado antes da ida à escola pude elaborar as perguntas referentes as entrevistas onde teve perguntas referentes à:

- surdez (o que é surdez, o que é libras, o que caracteriza a libras)
- formação inicial e continuada das psicopedagogas;
- a relação das psicopedagogas com os docentes e a surdez;

- relação de trabalho do psicopedagogo e interprete.

Depois, voltei à escola para realização das entrevistas. E por fim, foi feita realizada a transcrição das entrevistas juntamente com a análise dos dados.

Como os dados da pesquisa foram obtidos por meio somente de uma escola e em específico, somente com duas psicopedagogas pode-se afirmar que esta pesquisa retrata um estudo de caso o qual Vilabol (2008, p.25) afirma como sendo:

uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Além desses aspectos, o estudo de caso se caracteriza mais por ser caráter descritivo já que o pesquisador não intervém na situação proposta somente a analisa e a descreve como a vê. Porém, pode-se afirmar que o estudo de caso não precisa ser meramente descritivo podendo também ter um caráter analítico, já que o se procura é a descoberta de situações novas ou contextos onde existem a manifestação geral de um problema, analisando as pessoas envolvidas no processo assim como seus comportamentos frente aquele problema.

No caso, a escola da pesquisa foi escolhida por ter uma quantidade evidente de alunos surdos e por ter alguns projetos voltados para a área da surdez. A escolha de uma escola municipal como fonte de pesquisa foi devido ao fato de a prefeitura municipal de Uberlândia oferecer diversos cursos nessa área e por possuir um atendimento especializado para os alunos portadores de necessidades especiais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Como já foi citado, anteriormente, as entrevistas realizadas com as psicopedagogas da escola foram gravadas e transcritas de maneira a compreender quais aspectos podem ser significativos para a inclusão dos alunos surdos da escola. No caso, foram realizadas nove perguntas relacionadas ao tema surdez para também compreender qual o grau de conhecimento das entrevistadas sobre a temática.

A primeira pergunta referia-se à concepção de surdez e ambas responderam que surdez é a perda total ou parcial da audição evidenciando a concepção do imaginário social e orgânica do termo. Atualmente, as pesquisas demonstram que o tema surdez envolve muito mais do que pensarmos o termo de maneira “medicalista” como assim era demonstrado no decorrer da história. Surdez é relacionado aos aspectos sociais, aos comportamentos das pessoas surdas com o mundo e dos indivíduos com estes. Por esse motivo, compreender surdez como algo de maneira simplista e enquadrar

tais indivíduos na conceituação de normalidade tão citado por Gaviolli (2008).

Nas perguntas dois e três referente a Libras, S1 respondeu que a Libras é a comunicação entre as pessoas surdas. Ao analisar sua resposta, pode-se dizer que esta cita que a Libras tem o objetivo de comunicação em um grupo fechado de usuários e não se pode utilizá-la em contextos onde exista ouvintes e também pessoas surdas. Dessa maneira, caracteriza ainda a concepção errônea de que as pessoas com deficiência deveriam isolar-se do mundo, não podendo assim interagir com as demais pessoas. No que se refere a pergunta três, S1 citou que a principal característica da Libras não é somente mímicas mas que esta tem estrutura gramatical específica. Segundo Brito (1995), a Libras contém três parâmetros principais: a Configuração da(s) mão(s) (CM) que é a forma que a mão assume durante a realização de um sinal, o Movimento - (M) que é o deslocamento da mão no espaço, durante a realização do sinal; e o Ponto de Articulação - (PA) que é o lugar do corpo onde será realizado o sinal. Ainda, na concepção dessa autora, a Libras possui quarenta e três configurações de mãos onde vinte e seis são as letras do alfabeto. Além desses aspectos, primários a Libras também possui alguns aspectos ditos secundários, alguns componentes não manuais como expressões faciais e também estruturações sintáticas, pronominais e verbais caracterizando a resposta coerente da entrevistada.

No que tange as respostas de S2, esta cita que Libras é uma linguagem e que é utilizada para a comunicação das pessoas surdas. S2 deu uma resposta que caracteriza, de maneira mais evidente, a inclusão, uma vez que se considerarmos linguagem como sendo conjunto de sinais de que o homem se serve para comunicar-se e língua é a parte social da linguagem que, em forma de sistema, engloba todas as possibilidades de sons existentes em uma comunidade (Suassure, 1969) S2 caracterizou a possibilidade mais relacionada ao ato comunicacional independente dos indivíduos serem surdos ou ouvintes. O mesmo fato, se repetiu em sua resposta na questão três onde está cita o diálogo como característica da Libras, sem citar se este fator está ligado a surdos ou ouvintes.

As perguntas cinco, seis e sete referem-se a formação inicial e continuada, das psicopedagogas. Pode-se afirmar que ambas responderam que acham relevante a formação continuada e inicial para a compreensão do tema e que lêem muito a respeito do assunto e que até gostam do tema educação inclusiva. O mesmo ocorre, segundo as entrevistadas, com os demais profissionais da escola, porém segundo S1 e S2, o que se percebe, quando se depara com a prática e com as observações realizadas na pesquisa, é que há um desinteresse pelo tema uma vez que nem as próprias psicopedagogas nem os professores participam dos cursos, de maneira efetiva, delegando as atividades de inclusão para as profissionais especializadas. Esses aspectos juntam-se ao fato de que as atividades relacionadas a inclusão dos alunos surdos estão intrinsecamente ligadas a uma aprendizagem significativa da Libras. Porém, infelizmente, nem este fato ocorre já que as próprias supervisoras, como afirmou uma das entrevistadas: “Ainda não tive a oportunidade de fazer o curso de libras”. Não

sabem comunicar-se com os profissionais surdos da escola e muito menos com os alunos perfazendo, então, um caminho de influências menos significativas para estas profissionais no âmbito da inclusão desse alunos.

As últimas perguntas referem-se a relação pessoal e profissional tanto com o interprete da escola quanto com os seus alunos surdos. Ambas as entrevistadas disseram que a relação do intérprete com os demais indivíduos da escola é boa, porém S2 afirmou que ela fica preocupada com o aluno surdo pois, segundo ela :

Acontece em um mesmo momento o aluno com surdez ter até três interpretes diferentes em dias alternados da semana, cada interprete tem sua maneira de trabalhar e de auxiliar o aluno e conseqüentemente com essa diversificação de profissionais para um mesmo aluno o processo de aprendizagem fica prejudicado. (ENTREVISTADA S2).

Esse é um problema com o qual, em termos gerais, na educação o país enfrenta uma vez que não há profissionais suficientes e além desses aspectos a má qualidade de formação dos profissionais da educação influi para que a aprendizagem do alunado surdo seja prejudicada. A relação pessoal do Supervisor com os alunos surdos também é satisfatória na escola, porém, nas observação realizadas há pouco contato dessas profissionais com os alunos surdos com as profissionais caracterizando a pouca oportunidade de aprendizagem destas com a temática da inclusão.

À guisa de conclusão desse item, pode-se dizer que apesar do pouco conhecimento das supervisoras sobre o assunto, elas procuram, dentro de suas possibilidades, manter na escola o clima de respeito sobre o assunto, não somente com os professores mas também com a comunidade. Nas entrevistas realizadas ambas, afirmaram sobre a relevância do tema para a formação delas e também dos profissionais com os quais elas trabalham, citando a proposta de “debates nos encontros mensais de formação continuada trabalhando a educação inclusiva e o tema surdez com os professores”. Dessa maneira, cabe a elas permitir que estes fatores não fiquem somente na teoria, mas que se destaquem na prática, onde o enfoque seria a inclusão significativa dos alunos portadores de surdez.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar, nas entrevistas realizadas, que a contribuição do supervisor para a inclusão dos alunos surdos está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento na formação dos professores sobre o tema, fator que deve ocorrer não somente nos encontros mensais mas também em todo o ano letivo, por meio de discussões sobre as abordagens realizadas e de uma intervenção prática e significativa desses profissionais na educação.

Não é uma tarefa fácil, liderar um grupo de profissionais que se sentem líderes, como são os docentes. Mas cabe ao supervisor, como afirma Hunter (2004, p. 33) “

muito esforço”, e quando se refere a inclusão deve-se ter esse esforço de maneira redobrada. E como fazer isso de uma forma criativa, entusiástica, fundamentada, consciente de sua função social? Preparando seus professores, motivando e fazendo com que sintam-se percebam parte do todo, responsáveis pela sua prática e pelo conjunto do trabalho desenvolvido, não somente para com os alunos surdos, mas para todos os seus alunos e essa ressignificação passa, indubitavelmente, pela ação do Supervisor.

Está posto ao Supervisor, assim, este desafio. Formar-se em inclusão para formar; servir para liderar, agir para transformar.

REFERÊNCIAS

BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ/ Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

FISCHER, R. M. B. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade** . Porto Alegre: UFRGS, v.24 nº 1, jan. /jun. 1999.

GAVIOLI, A. **A Educação dos Surdos em Cacoal/RO: Um Encontro com a Realidade**. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2008. (Dissertação de Mestrado).

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

NEVES, J. L. **Cadernos de Pesquisa em Administração**. São Paulo, V.1, no 3, 2ª sem.1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>> Acesso em: 26 nov. de 2011.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix/ Edusp, 1969.

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. São Paulo: PUC, 2008 (Dissertação de Mestrado).

VILABOL. **Estudo de Caso: fundamentação teórica**. Brasília: Vestcon, 2008. Disponível em: <http://www.vestcon.com.br/ft/3116.pdf>. Acesso em 12 dez. 2011.

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR

Elisangela Claudino da Silva

Secretaria de Estado de Educação do Distrito
Federal

André Ribeiro da Silva

Universidade de Brasília

RESUMO: O trabalho aqui realizado tem como principal objetivo analisar e levar a reflexão sobre a inclusão do aluno surdo no contexto escolar. Para isso a estrutura do mesmo foi voltada para melhor compreensão do tema. Este empreendimento é composto de introdução que fará um breve relato do tema e de sua relevância. Os objetivos foram divididos em objetivos gerais que é refletir sobre a inclusão de alunos surdos no contexto escolar. E dando sequência apresentaram-se os objetivos específicos: identificar as dificuldades da inclusão de alunos surdos no ambiente escolar e determinar as possíveis soluções para as barreiras da inclusão de alunos surdos no contexto educacional. Para que isso fosse possível foi construído um trabalho baseado revisão bibliográfica que ampliou a visão do pesquisador sobre o tema e abre a possibilidade de um estudo mais aprofundando ou futuramente uma pesquisa de campo. Os autores que servirão para dar embasamento este foram: Amaral (2001), Gil (1991), Góes (1991), Malhotra (2001), Mantoan (1997), Mazotta (1982), Novaes (2010), Silvestre

(2007) e Vygotsky (2001). O referencial teórico foi outro ponto fundamental, pois é neste que ocorreu o desenvolvimento deste capítulo. No mesmo foram tratados os seguintes tópicos que estão bem explícitos nos objetivos citados anteriormente sendo estes as dificuldades de inclusão do aluno surdo no ambiente escolar e as possíveis soluções para essa problemática. Os resultados dessa pesquisa foram abordados de forma sucinta e evidentemente embasados nos objetivos propostos. Na conclusão foi um dos tópicos fundamentais, pois foi a apresentado a visão do pesquisador que pode deixar claro que abre espaço para um futuro estudo de campo ou aprofundamento do tema tal como já foi mencionado. As referências foram colocadas neste de maneira a identificar todos os autores que contribuíram para construção desse estudo e com suas colocações levaram o autor a compreensão de um tema tão relevante para toda a comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos, inclusão, contexto educacional.

ABSTRACT: The main objective of this study is to analyze and lead the reflection about the inclusion of the deaf student in the school context. For this the structure of the same was directed to a better understanding of the theme. This venture is composed of an introduction that will give a brief account of the theme and its

relevance. The objectives were divided into general objectives which is to reflect on the inclusion of deaf students in the school context. The specific objectives were: to identify the difficulties of including deaf students in the school environment and to determine the possible solutions to the barriers of inclusion of deaf students in the educational context. For this to be possible a work was built based on a bibliographical review that broadened the researcher's view on the subject and opens the possibility of further study or future field research. The authors that will serve to support this were: Amaral (2001), Gil (1991), Góes (1991), Malhotra (2001), Mantoan (1997), Mazotta (1982), Novaes (2010), Novaes (2010), Silvestre (2007) and Vygotsky (2001). The theoretical reference was another fundamental point, since in this one the development of this chapter occurred. In the same the following topics were dealt with that are very explicit in the mentioned objectives, being these the difficulties of inclusion of the deaf student in the school environment and the possible solutions to this problem. The results of this research were succinctly and evidently based on the proposed objectives. In the conclusion was one of the fundamental topics, because it was presented the vision of the researcher that can make clear that opens the space for a future field study or deepening of the theme as already mentioned. The references were placed in this way in order to identify all the authors who contributed to the construction of this study and with their positions led the author to understand a theme so relevant to the whole community.

KEYWORDS: Deafness, inclusion, educational context.

1 | INTRODUÇÃO

Vivenciamos mudanças profundas no meio social principalmente no campo educacional. As novas metodologias, assim a forma de ver todos os alunos como centro do processo ensino aprendizagem. Desta forma, essas transformações alcançaram os alunos inclusivos que até pouco tempo era deixada a margem da sociedade. Para isso foi necessário criar leis que garantam o acesso de alunos portadores de necessidades no setor educacional. Segundo Silveira e Neves:

A reforma de a educação objetiva ter escolas inclusivas, que tenham como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante um ensino não segregador, ou seja, para todos os alunos, independente de suas necessidades especiais. (SILVEIRA, NEVES, 2006).

A educação de alunos com necessidades especiais tem alcançado um patamar jamais visto na atualidade e nos últimos anos a busca por um trabalho pautado na igualdade de direitos vem sendo conquistado cada vez mais com a luta incansável de educadores que conhecem o potencial dos educandos que sejam portadores de necessidades especiais. Esse tema nos direciona a estudar esse com um olhar mais analítico principalmente no qual diz respeito à inclusão dos alunos surdos no contexto

educacional e as dificuldades para que isso aconteça de forma plena.

Uma das problemáticas é a falta de recursos e um ambiente escolar adequado para receber esses alunos é um desses obstáculos que se apresentam. Não podemos deixar de mencionar a questão da resistência de alguns educadores de aceitar a inclusão desses alunos o que leva a uma reflexão direta da formação do educador que não estão preparados para atender essa clientela. Segundo Silveira e Neves:

A concepção que o professor tem de mundo de homem tem relação com a sua concepção sobre o processo de alfabetização, assim como a leitura que faz do desenvolvimento da criança tem relação com a qualidade de sua intervenção. (SILVEIRA E NEVES, 2006).

A escola deve ser um ambiente no qual todos os alunos tenham um acolhimento por igual. Esse direito é garantido em lei tal como a “Declaração de Salamanca” de 1994. Essa rege que a escola deve estar preparada para atender essa clientela e para isso a mesma deve estar adaptada tanto no campo físico como no humano tal como é defendido por Mantoan (1997). E como já foi mencionado o que se propõem é uma análise dos problemas que dificultam a inclusão de alunos surdos no meio educacional.

2 | OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

- Apresentar as tendências atuais sobre a inclusão de alunos surdos no contexto escolar

Objetivo específico

- Observar a trajetória histórica do aluno surdo na história.
- Indicar as dificuldades da inclusão de alunos surdos no ambiente escolar
- Sugerir as possíveis soluções para as barreiras da inclusão de alunos surdos no contexto educacional

3 | METODOLOGIA

Este capítulo foi desenvolvido baseado em uma revisão bibliográfica que deu sustentação para melhor compreensão do tema e dessa forma evitar afirmações sem fundamento e tendenciosas tal como é defendido por Malhotra (2001). Sendo esse um recurso válido para compreensão e análise de temas através de publicações já realizadas sejam elas de fontes confiáveis, conforme Gil (1991). É para melhor compreensão o desenvolvimento desse capítulo foi fragmentado em tópicos para

melhor entendimento do leitor. Este estudo constitui uma revisão bibliográfica de caráter analítico a respeito da inclusão dos alunos no contexto escolar com o levantamento obras renomadas na área tais como artigos e obras literárias que possam dar embasamento para a construção deste. Foram utilizadas obras que abordam o tema e podem dessa forma embasar o trabalho apresentado, tal como livros que detalham esse tema para fundamentação da dissertação desse empreendimento.

Nesse sentido a revisão integrativa que é um método que proporciona a síntese de conhecimento revela que os estudos aqui levantados e concluídos podem ser aplicados de forma prática mediante a reflexão do tema. Desta forma foram utilizadas referencias para dar embasamento para o trabalho desenvolvido e desta forma lhe atribuir a veracidade sendo os autores: Amaral (2001), Gil (1991), Góes (1991), Malhotra (2001), Mantoan (1997), Mazotta (1982), Novaes (2010), Novaes (2010), Silvestre (2007) e Vygotsky (2001).

4 | REFERENCIAL TEORICO

A sociedade na atualidade sofreu transformações profundas em todos os campos. Essas mudanças incidiram profundamente no meio educacional. A forma de ver e de realizar a prática educativa teve que acompanhar essa tendência, principalmente no que diz respeito à educação inclusiva.

4.1 Compreendendo a trajetória dos surdos na história

A inclusão desses alunos no meio educacional com objetivo de tornar a educação acessível e igualitária a todos deve levar em consideração, de que para isso seja colocado em ação em toda sua plenitude deve em primeiro lugar repensar se a escola esta adequada para receber esses alunos, se pais e todo o corpo docente têm condições e qualificação para desenvolver um trabalho de qualidade com esses alunos. Não se trata apenas de inseri-los na sala de aula e não ter condições de desenvolver um trabalho de qualidade.

Na idade antiga o aluno surdo assim, como outros com certas deficiências eram colocados à margem da sociedade eram vistos como castigados pelos deuses e muitos eram sacrificados. Na idade média essas ações foram condenadas, mas não foi retirado sobre os ombros dessas crianças o Karma de ser um instrumento para castigar quem houvesse cometido pecados, ou o mesmo ter cometido e por isso estarem pagando por eles. E o destino desses era penoso ou a exclusão total no qual muitos pais escondiam essas crianças a vida toda ou sacrificava as mesmas no intuito de que a sociedade não descobrisse que tinham tido filhos deficiente devido os seus pecados. Como afirma Mazzota:

O indivíduo deficiente é aquele que se desvia em grau aleatório da norma padrão em uma determinada variável, de maneira a necessitar de recursos especiais para desenvolver a sua capacidade máxima (Mazzotta, 1982, p.12).

Aquele que não correspondia dos padrões físicos determinados pela sociedade era tratado com discriminação. Mesmo que a deficiência fosse meramente física qualquer coisa que não correspondesse ao padrão era fator determinante para traçar o destino dessas crianças.

No renascimento é que as ciências entraram em cena e passou a determinar as patologias e a concepção de anormalidades. E desta forma a medicina deu um novo patamar as deficiências. Os portadores de deficiências tanto físicas quanto mentais eram rejeitados pela sociedade no passado, nesta época os mesmos eram internados em clínicas, orfanatos, manicômios e outras instituições que lidavam com estes casos. De certa forma ainda era uma forma dos parentes se livrarem do constrangimento de terem em seus lares essas crianças. Estas instituições recebiam pessoas com vários tipos de patologias, sendo algumas destas deficientes e outras doentes, conforme Amaral (2001). E como conclusão essas instituições recebiam todos esses pacientes e muitas vezes não havia uma separação e nem preparo profissional para o tratamento ofertado a eles. Esta fase da sociedade ficou conhecida como a exclusão social dos portadores de necessidades especiais, graças ao tratamento que as pessoas que apresentavam alguma diferença do padrão da sociedade, tanto no desenvolvimento quanto em seu comportamento, eram excluído completamente do meio social.

4.2 As dificuldades de inclusão do aluno no ambiente escolar

Os surdos mesmo dentro desse processo de exclusão têm como principal barreira a questão da falta de comunicação e era o que o condenava a essa vida de exclusão. A atividade psíquica humana é regulada pela linguagem, pois é através da mesma que são formuladas as estruturas de nossos processos cognitivos. Deste modo, a mesma é assumida como distintiva do sujeito, pois possibilita interações que levam a construção do conhecimento segundo Vygotsky (2001). A fundamentação de uma pessoa começa quando o mesmo entra em contato com a linguagem, porém para as pessoas com deficiência auditiva este contato não ocorre, o que pode acarretar em consequências sociais cognitivas e até mesmo emocionais. Desta maneira, os surdos sofrem dificuldades para adentrar no meio social e entrar em contato com o grupo a qual estão inseridos, afirma Góes (1996).

É evidente que pela dificuldade de comunicação os alunos surdos tem muita dificuldade para serem incluídos no processo educacional. Nesse contexto entra a relevância do processo bilíngue e que devem ser aprendidas pelos educadores sem que os educadores aprendam a língua de sinais e inimaginável o processo aprendizagem.

É através da língua que o aluno vai aprender e compreender o meio social que o rodeia.

Escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa.» (NOVAES, 2010 p.73)

É uma necessidade que as escolas deem a devida importância ao bilinguismo durante todas as fases do processo ensino aprendizagem. E sendo assim o papel desempenhado por tradutores e intérpretes nas unidades escolares devem ser valorizadas. Sem esses profissionais a aprendizagem por parte de alunos surdos não ocorre. Conforme Silvestre:

A língua escrita representa um dos principais meios para a eliminação de barreiras no acesso à comunicação, informação e formação acadêmica. Portanto, a oferta da educação bilíngüe aos estudantes surdos deve promover suas competências linguísticas e comunicativas e superar os limites decorrentes de modelos restritivos presentes no processo de escolarização destes estudantes que impedem a apropriação do conhecimento da língua em virtude da condição de deficiência e da baixa expectativa social em relação a estes sujeitos (SILVESTRE p.48,2007).

As diferenças físicas ou mentais não podem ser utilizadas para excluir os educandos do meio educacional. Ao contrario deve servir para enriquecer o processo de aprendizagem. E a comunicação é um desses fatores.

4.3 As possibilidades de tornar plena a inclusão dos alunos surdos no contexto educacional

Um dos objetivos deste capítulo é apontar possíveis soluções para as barreiras detectadas no processo de inclusão de alunos no meio educacional. Uma das possíveis soluções é a valorização das unidades escolares como um ambiente para acolher todas as diversidades. O espaço escolar não pode elitizar sua clientela nem determinar quem pode ou não frequentá-la. A escola tem a missão de valorizar a diversidade e combater a exclusão. Esse processo deve abranger a própria prática educacional. Desta forma, essas transformações devem ocorrer na concepção, definição e implementação de políticas públicas. É necessárias políticas que possam dar acesso e participação dos alunos surdos no processo ensino aprendizagem das escolas regulares. Assim como é garantido na constituição de 1988, e preconizado pelos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), outorgada pela ONU em 2006:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Outro ponto para derrubar as barreiras para a inclusão dos alunos surdos é conceber a educação especial na perspectiva inclusiva. Mesmo com todos os avanços ainda existe um grande número de alunos portadores de deficiência fora da escola. Cabe ao Estado garantir o acesso ao processo Ensino Aprendizagem de nível superior e tecnológico. Romper com o paradigma que educação especial e educação inclusiva devem ser desenvolvidas separadamente. As duas são parte integrante do processo de aprendizagem. Tal como é estar na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

E nesse sentido para que o direito seja realizado é evidente que esteja em pauta a formação continuada tem se revelado altamente, mobilizadora e essencial para o desenvolvimento inclusivo da escola. Discorrer sobre atualização sem falar de capacitação é algo indissociável. Conforme as informações do MEC:

Realização de cursos de formação de professores e distribuição de material instrucional aos sistemas de ensino visando à capacitação de instrutores surdos, professores surdos e ouvintes, bem como professores intérpretes para a melhoria da educação de aproximadamente 50.000 alunos portadores de deficiência auditiva matriculados na educação básica (MEC, 2005).

A capacitação do professor deve ter uma atenção especial. Sem essa atualização o mesmo não consegue acompanhar a evolução do processo educacional. E ofertar essa capacitação faz com que a valorização do processo educacional. O MEC – Educação Especial no Brasil (1993) diz:

O professor deve ser capaz de conceber-se como agente de mudanças do contexto social, já que seu papel extrapola o mero repasse de conhecimentos, sendo, sobretudo, o de formados de cidadãos [...] sua atuação está comprometida com as condições da escola e com a qualidade de sua formação acadêmica. É ele, o professor, a autoridade responsável pelo processo de ensino aprendizagem se seus alunos.

Se essa questão da capacitação for colocada em evidência à qualidade de formação do cidadão será contemplada. Não se trata aqui apenas de ensinar por colocar esses alunos na sala de aula, mas de dar um amparo de qualidade para o pleno desenvolvimento do aluno.

Outro ponto importante é a promoção da acessibilidade. Não se podem fixar as

deficiências como se ela fosse uma questão de invalidez. O aluno deve ganhar nesse processo a autonomia necessária para realizar toda e qualquer função. De forma que os alunos sejam inseridos no meio educacional, mas também social. A garantia de igualdade deve partir não somente na escola, mas de toda comunidade. O artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil assevera que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

As organizações do ambiente assim como acessibilidade devem ser garantidas. Muitos estudos relatam que o ambiente tem muito peso no processo ensino aprendizagem. O direito de ir e vim devem ser assegurados com autonomia e segurança. Um ambiente propício facilita o processo e quando o mesmo é adequado à aprendizagem é facilitada. Assim como a própria acessibilidade a língua, ou seja, estamos falando da acessibilidade à comunicação e informação que deve contemplar a comunicação oral, escrita e sinalizada. E nesse sentido entra a questão da adequação do ambiente.

O Projeto Político Pedagógico que é o plano de trabalho da unidade escolar deve contemplar o planejamento e a execução orçamentaria e desta forma a unidade consegue determinar em que e como vai gastar seus recursos e a acessibilidade deve ser garantida.

Os recursos devem ser voltados para facilitar a vida dos surdos (ou de qualquer educando portador de necessidades especiais no meio educacional) e dos usuários de Libras, cabe prever meios para tradução e interpretação de Libras/língua portuguesa, que deve ser com a utilização por de recursos tecnológicos ou por meio do serviço de profissionais tradutores/intérpretes de Libras. A efetivação do direito à acessibilidade decorre do direito à autonomia e independência no processo de escolarização.

O grande desafio é derrubar todas essas barreiras e romper com os paradigmas o que não é fácil, pois abrange desde a homogeneização das práticas pedagógicas, estruturas das unidades escolares até a forma de comunicação. É preciso que haja medidas eficazes e com consolidação de políticas institucionais de acessibilidade, de respeito e de igualdade para que o novo paradigma se torne realidade na vida das pessoas.

5 | RESULTADO E DISCURSÃO

5.1 Observar a trajetória histórica do aluno surdo na história.

É evidente que o tema abordado não é uma novidade no meio educacional. Mas nem por isso o mesmo deixa de ser relevante o estudo deste para compreensão do

mesmo. É fundamental compreender a realidade dentro das escolas e dentro das salas de aula. Existem vários problemas que dificultam o processo de inclusão do aluno no contexto escolar. Tal como a rejeição por parte da própria unidade escolar. A falta de capacitação dos professores o ambiente não adequado dificulta em muito o processo ensino aprendizagem do aluno surdo. E existe muito a ser feito nesse sentido, pois a qualidade dos serviços ofertados.

Para se assimilar o tema um dos resultados esperados é compreender a trajetória do surdo na história o que foi de maneira simplificada muito bem explanada e alcançou esse objetivo.

5.2 Dificuldades da inclusão de alunos surdos no ambiente escolar

Outro objetivo proposto é identificar os problemas que dificultam o acesso de alunos surdos no contexto escolar que são inúmeros e os mais variados possíveis entre eles a falta de capacitação e o ambiente escolar não adequado ao bilinguismo etc. O que foi alcançado em sua plenitude, pois esclareceu as dificuldades que tolhe o acesso dessa parcela de alunos ao ambiente educacional. A identificação desses é fundamental para determinar como devem ser solucionados. As políticas públicas devem ser aplicadas e cobradas por toda a sociedade para garantir os direitos de alunos portadores de necessidades especiais, tal como os surdos.

5.3 Possíveis soluções para as barreiras da inclusão de alunos surdos no contexto educacional

O último objetivo que é sugerir possíveis soluções para tornar plenas as possibilidades de inclusão dos alunos surdos no contexto educacional foram possíveis com estudos aprofundados com experiências e sugestões de autores que apontam soluções para essa problemática que abrange da capacitação a uma nova concepção de inclusão. Os objetivos foram alcançados e levou a ampliar os conhecimentos em relação ao tema. O mesmo abre portas para um aprofundamento maior e possibilitando estudo de caso e pesquisa de campo demonstrando a grandiosidade do tema abordado.

6 | CONCLUSÃO

Compreender o tema abordado e compreender o que move o processo ensino aprendizagem de alunos surdos. A inserção desses no campo educacional faz com que cada fator seja analisado para combater as barreiras que impedem a inclusão do aluno surdo no meio educacional e por que não afirma social.

É preciso que tanto alunos como professores estejam envolvido no processo educativo para que os educadores possam interagir de maneira clara com seus alunos é de suma importância o aprendizado da língua de sinais. Desta maneira um aluno com

problemas auditivos terá uma educação mais efetiva, pois conteúdos serão ministrados em sua língua de domínio (materna), e o mesmo terá educadores e companheiros que possam se comunicar através da língua de sinais, levando a um desenvolvimento mais rápido.

A intenção é gerar espaços educacionais onde existam diferenças e que as características fundamentais de ambos os lados não sejam prejudicadas. Além dos estudos acadêmicos, a escola é um local para a prática de artes, esportes e lazer, onde crianças com diferentes necessidades podem interagir umas com as outras se as atividades forem preparadas com a mesma intenção. O desafio não é inserir uma criança com deficiência auditiva em atividades feitas para outras crianças, mas sim criar atividades que possam ser significativas e que integrem crianças ouvintes e surdas.

Este estudo desta maneira procura refletir em problemas gerados durante a inclusão de alunos, principalmente os surdos, exibindo a necessidade de mudar o modelo e escola atual que deve se adequar ao aluno surdo, ao invés de tentar inserir o mesmo em um modelo já existente, respeitando os alunos e criando espaços com desenvolvimento e convivência mútua.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ligia Assumpção. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal.

_____. Ministério da Educação. **Inclusão – Revista da Educação Especial**. Vol. 4, nº. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação MEC. Disponível em < www.mec.gov.br >. Acesso em 20 de Julho de 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil**, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MAZOTTA, Maria Teresa. **Repensando o Fracasso Escolar**. *Cadernos CEDES* v. 28, p. 75-87. Campinas: Papirus, 1982.

NOVAES, E. C. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak, 2010

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marissa Maria Brito da Justa. **Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Universidade de Brasília, Jan-Abr, 2006, Vol 22, n. 1. Disponível em: < [http:// www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br) >. Acesso em 29 de setembro de 2018.

SILVESTRE, N. **Educação de Surdos**. Summus Editorial, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, LEITURA E ESCRITA DO ALUNO SURDO

Elisangela Claudino da Silva
André Ribeiro da Silva

RESUMO: O presente capítulo teve a origem no objetivo de se investigar as barreiras enfrentadas por essa clientela no meio educacional para adquirir a capacidade de ler e escrever. Para isso é vital que a missão de ensinar do educador tal como as metodologias empregadas pelo mesmo seja analisada para compreensão do tema foi utilizado leitura e revisão bibliográfica que ocasionado o aprofundamento do conhecimento baseado em autores de destaque que desenvolve estudo sobre o tema. Sendo eles Carvalho e Barbosa (2008), Januzzi (2004), Lodi (2014) Machado (2008), Minayo, Prodanov (2013), Salles (2004) e Soares (1999). Esse capítulo viabilizou o reconhecimento das tendências atuais sobre metodologias variadas utilizadas nos procedimentos utilizados na alfabetização dos alunos surdos que estão dentro da fase de alfabetização em um ambiente adequado e acolhedor para a que a inclusão desse aluno ocorra de forma plena. Para melhor compreensão foram contemplados neste as seguintes partes desse empreendimento a introdução que explanou um pouco do que seria esse capítulo. Os objetivos que consiste em: Conhecer a trajetória histórica dos surdos,

entender como deve ser o procedimento de alfabetização do surdo, assim como assimilar a metodologia do professor igualmente o processo ensino aprendizagem voltada aos alunos surdos. Tendo como resultado a compreensão de como se dá as problemáticas que permeiam o processo da alfabetização de leitura e escrita da clientela de educandos surdos. E para finalizar a conclusão no qual foram colocados a percepção sobre o processo de alfabetização dos alunos surdos e qual o melhor caminho a ser direcionado esse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, alfabetização, aluno surdo.

ABSTRACT: The present chapter had its origin in the objective of investigating the barriers faced by this clientele in the educational environment to acquire the capacity to read and write. For this it is vital that the educator's teaching mission as the methodologies used by the same is analyzed for understanding the theme was used reading and bibliographical review that caused the deepening of knowledge based on outstanding authors who develops study on the subject. They are Carvalho and Barbosa (2008), Januzzi (2004), Lodi (2014) Machado (2008), Minayo, Prodanov (2013), Salles (2004) and Soares (1999). This work enabled the recognition current trends in of the varied methodologies used in the procedures

used in the literacy of deaf students who are within the literacy phase in an adequate and welcoming environment for which the inclusion of this student occurs in a full way. For a better understanding, the following parts of this venture were contemplated in the introduction which explained a little of what this work would be. The objectives are: To know the historical trajectory of the deaf, to understand how the process of literacy of the deaf should be, as well as to assimilate the methodology of the teacher, as well as the process of teaching learning aimed at deaf students. Having as a result the understanding of how the problematic that permeates the literacy process of reading and writing of the clientele of deaf students can be understood. And to conclude the conclusion in which the perception about the process of literacy of the deaf students was put and what is the best way to be guided this process.

KEYWORDS: Learning, literacy, deaf students.

INTRODUÇÃO

O objetivo central desse capítulo é levar ao entendimento sobre como ocorre o processo de alfabetização do educando surdo. O mesmo está direcionado a leitura por parte de todos educadores atuantes ou não com turmas que atendam alunos surdos, e a estudiosos que se ocupam em analisar os fatores que determinam o processo de aquisição de leitura e escrita voltadas para atender essa parcela de alunos que até pouco tempo era esquecida. É essencial a compreensão das práticas pedagógicas assim como as ações docentes no intuito de facilitar o processo ensino aprendizagem partindo da premissa de identificar os caminhos que podem simplificar o processo de ensino destinado para esses educandos que necessita de um atendimento especializado e que devem ter seus direitos garantidos assim como a sua formação global levando os mesmos a atuarem no meio social de forma plena.

É uma verdade que essa inquietude em relação a esse tema se dá principalmente por parte de educadores que atuam com esses alunos e dessa forma estão em constante busca de aperfeiçoamento para melhor ofertar uma prática docente eficaz.

A igualdade e a qualidade não podem ser colocadas de lado. Todo o processo deve ser analisado para que esses alunos possam receber a atenção necessária por todo o sistema educacional. Existindo muito em relação ao campo teórico, mas que em pouco tem contribuído para superar os problemas detectados. É uma realidade que a preocupação em relação ao atendimento desses alunos com necessidades especiais vem aumentando é um tema amplamente discutido. E por isso foi levantando alguns pontos nesse capítulo para esclarecer fatores tais como a trajetória histórica do surdo, como deve ser o processo de alfabetização do surdo, qual a metodologia a ser empregada, e como deve ser orientado esse processo de aquisição de leitura e escrita. Tendo por base o suporte teórico uma metodologia de pesquisa bibliográfica. Com a contribuição de grandes autores tais como: Carvalho (2008), Januzzi (2004), Lodi (2014) Machado (2008), Prodanov (2013), Salles (2004) e Soares (1999).

No contexto escolar são evidentes os vários obstáculos no processo ensino aprendizagem voltados para a inclusão de pessoas com surdez. Sendo assim as propostas de ações na prática educacional deve ser pautada para a inclusão dessa clientela com suas especificidades. Para melhor entendimento deverá ser necessários analisar alguns pontos dentro do meio que os alunos com surdez estão inseridos que está apresentado em tópicos conforme está organizado o capítulo em sequência.

A TRAJETÓRIA HISTÓRIA DOS SURDOS

Desenvolver o tema trajetória histórica do surdo é ir além de conceitos científicos e narrativos que não abrangem a discriminação que estes passaram ao longo de séculos. A palavra que mais traduz sua situação é esquecimento. Em 1994 com a Declaração de Salamanca e com o despontar da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96 os surdos conseguiram alguma notoriedade no campo dos direitos em busca de um nível elevado assim como a igualdade de direitos no processo educacional e no meio social.

Na Grécia e Roma na idade antiga nessas sociedades os surdos eram vistos como defeituosos e não tinha nenhuma forma de ensino para os mesmos. Em outros lugares como Roma e Pérsia eram vistos como enviados dos deuses. Mas, sua situação em relação à educação não era muito diferente. E estes não tinham nenhum acesso ao ensino. Segundo Januzzi (2004) em suas obras afirma o médico Gerolamo Cardano foi um dos estudiosos que inovou a questão de compreender a aprendizagem do aluno surdo como algo possível seu trabalho baseava-se em afirmar que os surdos podiam “ouvir lendo e falar escrevendo”.

Na idade média conforme estudos e leitura de obras que o surdo não tinha direito a um tratamento civilizado. Eram vistos como aqueles que eram castigados pelas divindades. Ele não podia fazer nada e não tinha nenhum direito tudo era vetado. Sendo essa uma época muito difícil para o mesmo. Alguns homens de grande poder aquisitivo considerados nobres que tinham filhos surdos atendidos pelo primeiro professor de surdos na história o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1529-1584) no qual seus procedimentos didáticos se basearam em ler, escrever, calcular e expressar de maneira oral. O cristianismo passou a pressionar a nobreza a dar assistência aos surdos e por isso foram criadas casas para abrigá-los. As crianças que tinham direito a educação eram as que vieram de uma classe elevada. As demais que eram pobres e viviam péssimas condições eram condenadas a serem mandadas a asilos.

Sendo assim, o que se nota até então é o isolamento dos surdos no meio social mesmo que os pais desses sendo nobres e ofertando alguma instrução, mas que mantinha seus filhos na escuridão e quase estes não apareciam em público. As grandes mudanças surgiram no século XIII e no início do século XIX no qual no campo educacional tiveram grandes avanços. Os mesmos adquiriram o direito à escola e foram constituídas metodologias educacionais voltadas a estes.

Os movimentos que iniciaram essa mudança de postura surgiram na França com o objetivo de levar o processo aprendizagem aos alunos. E foi adotado por outros países incluindo o Brasil que copiava os modelos de procedimento didático da Europa. E foi na França que surgiu a linguagem de sinais aperfeiçoado pelo abade Charles M. L'Eppé, em (1770) que desenvolveu o método de comunicação por gestos. Esse método foi reconhecido como inovador assim como o abade em sua ação humanitária ao recolher crianças surdas das ruas no qual o mesmo ensinava como se comunicar. Sendo assim, esse foi base para a linguagem de sinal que passou a ser a língua oficial dos surdos.

A partir desse ponto que os alunos com surdez foram vistos de forma diferenciada nas unidades escolares, mas surgiram várias barreiras durante o século XVIII e neste período Hernek criou o método oral, também conhecido como o método da leitura labial conforme Soares (1999). Este método consistia em fazer os alunos esquecerem o uso das mãos e dos gestos como meios de comunicação e focarem somente na linguagem oral. No início de 1970 surgiu um método diferente do método oral, pois o mesmo começou a ser visto como um método antigo de ensino, este método ficou conhecido como método de comunicação total, com o avanço da mesma, houve um grande avanço no bilinguismo, que mais tarde se tornou o símbolo da luta dos surdos, ganhando cada vez mais espaço na sociedade moderna. Com o passar dos anos, houve vários marcos na luta dos surdos para que seus direitos e espaço na sociedade fossem garantidos, se destacando a CMET (Conferência Mundial de Educação para Todos), na cidade de Jomtien na Tailândia (1990) sendo o assunto principal foi à inclusão. Em 1994 na cidade de Salamanca na Espanha foi realizada a Declaração de Salamanca, que garantiu aos alunos surdos o direito de frequentarem a escola e serem inseridos em turmas regulares. Graças a influência gerada pela Declaração de Salamanca, foi criada uma lei para que fossem normatizadas as atividades desenvolvidas na educação especial, e a mudança no tratamento dos alunos, que passaram de “deficientes”, para “alunos com necessidades educativas especiais”, esta lei ficou conhecida como a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (DBEN) 9394/96.

Em 24 abril de 2002 foi decretada a Lei Nº 10.436 que deu ênfase ao reconhecimento a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio legal de diálogo. Podemos dizer que a aceitação e valorização do surdo dentro das unidades escolares, com a construção da identidade surda. O que ressalta a relevância da alfabetização através da linguagem de sinais.

O ALUNO SURDO E SEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A decodificação dos signos específicos é um dos fatores exigidos para que a criança surda consiga se comunicar, ou seja, produzir significados e consequentemente a inserção do aluno no meio social.

É evidente que cada criança tem seu tempo e limites dentro do processo ensino

aprendizagem. Dentro desse a figura do educador é de suma importância para que a aquisição dessa habilidade. Conforme Salles:

O contato com as duas modalidades da língua, a oral e a escrita, juntamente com a variedade de situações de uso, corroboram a construção da competência comunicativa (SALLES. 2004. p.101)

Nesse contexto o professor deve tornar o processo significativo dentro de uma realidade vivenciada o que facilita a aprendizagem do aluno surdo. E para que isso se torne uma realidade o professor tem a função de adaptar o ambiente e os recursos utilizados. O intuito da ação educativa exercida pelo educador deve aguçar o aluno a superar suas dificuldades o que é uma barreira para professor. Nesse sentido alguns autores como Soares (1999) que defende o letramento como um meio do aluno surdo modificar sua realidade. A linguagem de sinal (libras), assim como a Língua Portuguesa deve ser respeitada, e com o processo de letramento tem que ser trabalhado juntamente com o domínio da linguagem de sinais para compreensão da sociedade e dando a estes o poder e conhecimento para questionar e transforma o mundo da sua volta. Alguns autores que desenvolveram a cerca desse tema tal como o de Lodi (2014) que discutiram e analisaram as atividades de letramento desenvolvidas pelos estudantes que envolvem materiais a leitura de textos do gênero do discurso contos de fadas e histórias infanto-juvenis. Estas produções devem ser em Libras confeccionado pelo educador e pelos próprios alunos.

Com a aprendizagem da leitura que é a alfabetização propriamente dita surge o letramento que desenvolve o treino do raciocínio lógico e a capacidade de questionar, criticar e se posicionar mediante assuntos diversos no meio social. Isso somente se torna possível quando a alfabetização não é considerada o ponto de partida e encerramento do processo ensino aprendizagem. A alfabetização dos surdos deve ocorrer juntamente com o letramento. Segundo o autor Machado (2008), a aprendizagem possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, o que pode levar a conclusão de que o seu progresso pode ser relacionado ao ambiente sociocultural no qual o mesmo está inserido. A desigualdade só poderá ser superada quando os profissionais da educação promoverem uma ligação entre a cultura surda e a ouvinte no processo de aprendizagem. O que traduz qual o caminho que o professor deve tomar com relação fonema e grafema. Isso revela o quanto é semelhante o processo de alfabetização de surdos e ouvintes, pois parte da teoria para a prática. O que o difere que um usa sinais e deve ser empregada mais memorização.

É uma função inerente de o professor facilitar a aprendizagem. OAEE (Atendimento Educacional Especializado) deve trabalhar junto com a escola, com a família e como o aluno no intuito de buscar estratégias para a aprendizagem. E uma das estratégias é mostrar a figura e depois fazer o sinal o que é baseado na memorização. Muitos alunos têm dificuldade de aprendizagem sejam surdos ou ouvintes em relação às

técnicas que promovem a alfabetização e ao letramento. Mas isso não significa que os alunos não aprenderam más que o processo é diferente e podendo ser modificado, pois a necessidade de aprendizagem de cada aluno é diferenciada, basta o professor ter domínio da técnica o que incide em a formação que é imprescindível para ensinar e por que não dizer aprender com essa clientela.

COMPREENDER A METODOLOGIA DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM VOLTADA AOS ALUNOS SURDOS.

A metodologia empregada no processo ensino aprendizagem de alunos surdos não segue uma metodologia específica. As aulas destinadas a esses alunos devem ser voltadas a diálogos orais segundo Carvalho e Barbosa (2008). Que atrapalha o processo ensino aprendizagem dos alunos surdos. Sendo assim isso demonstra que os professores não estão preparados para atender essa clientela assim como as escolas. Sendo assim a exclusão ainda é uma realidade nas escolas. E isso tem como resultado o aumento das dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos. Os professores ainda cometem o erro de padronizar a classe como se os alunos surdos tivessem o mesmo empenho dos alunos ouvintes padronizando-os.

Deve ser adotada uma metodologia que seja significativa para os alunos surdos. A memorização deve ser colocada em primeiro patamar para o processo de alfabetização. A questão da visualização deve ser considerada como um canal que beneficia esses alunos para desenvolver habilidades necessárias à aquisição de Libras. Suas experiências visuais que determinam a sua comunicação do mundo.

O ambiente bilíngue deve ser criado por um professor que seja formado em Libras e outro professor para atender os alunos ouvintes. Isso faz com que os alunos surdos tenham contato com todas as formas de comunicação. E isso é garantido por lei tal como está no decreto Nº 5.626 de 22/12/2005. No qual garante o acesso e o direito a educação nas escolas regulares, assim como o atendimento as suas necessidades educacionais no qual preconiza a prática da Língua Portuguesa e a de sinais agregados. A lei garante que esse acompanhamento deve ser realizado em todo o processo educacional da criança e inicia na Educação Infantil. O professor tem a liberdade de adotar métodos que facilitem o processo de aprendizagem do aluno. Estes podem ser por associação ou uso de recursos visuais que facilite a memorização e aquisição da linguagem de sinais e compreensão da língua portuguesa.

Deve se repassar com antecedência as ferramentas didáticas que serão aplicadas em sala de aula, ou seja, o professor deve estar preparado para atender seu aluno, dentro da programação da aula. O professor deve ter um diário no qual registre o aproveitamento que as crianças exibem, durante suas interações com o educador que as acompanha. Em todas as disciplinas é ressaltada a língua de sinais, (língua materna do surdo) mesmo partindo do pressuposto que o aluno deve ser formado no bilinguismo.

LIBRAS é uma língua formada nos preceitos de uma educação bilíngue, ou seja, é dependente da língua materna do falante, essa língua é o único meio funcional que os surdos têm de substituir a linguagem oral. Essa tem fins bem definidos e deve ser ensinada e aprendida no início da vida escolar, ou seja, na Educação Infantil que é uma etapa que decide como será o desenvolvimento da vida escolar do aluno. O professor deve assim adotar uma metodologia que leve o aluno a uma formação voltada para a cidadania. O aluno surdo deve ao longo de sua vida acadêmica valorizar sua cultura e se sentir abraçado pela sociedade que até pouco tempo preferiu ignorá-lo.

Os achados desse capítulo foram plenamente alcançados visando conhecer a história do surdo e que foi bem explanado no primeiro tópico. Surdo é o indivíduo que não tem a capacidade de ouvir e por ter essa característica essas pessoas com essa característica ao longo da história sofrem grande preconceito e é colocada à margem da sociedade. Da idade antiga a contemporânea foi um percurso doloroso até chegar aos avanços em relação à aprendizagem e respeito a esse grupo de pessoas. É evidente que o reconhecimento do educando como um cidadão que está inserido no meio social e que produz demorou muito e ainda existe muito a ser feito principalmente no campo da aceitação. E pode-se afirmar que o objetivo proposto foi alcançado, pois trouxe à luz dos acontecimentos dentro de um contexto histórico.

A compreensão de como ocorre o processo de alfabetização é de suma importância. O que pode levar à conclusão nesse processo é que o professor deve ter uma postura crítica e identificar o progresso ou regressão do aluno e por isso a atenção à aprendizagem do aluno deve ter uma atenção especial. A alfabetização deve ser trabalhada juntamente com o letramento e ser enfatizada a aprendizagem de LIBRAS, Língua Portuguesa e o oralismo que devem ser desenvolvidos em conjunto para que o ensino não seja fragmentado e sim compactado levando à compreensão de ambos.

O professor deve identificar qual a melhor metodologia a ser aplicada para cada aluno. Sendo evidente o bilinguismo que deve estar sempre em evidência nas atividades trabalhadas em sala de aula que exige do professor utilizar metodologias que construam o conhecimento e principalmente seja base para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Essa etapa da aprendizagem dos alunos surdos deve ser caracterizada pela aquisição da linguagem, mas também da postura crítica e participativa das demandas sociais e desta forma envolve o processo de letramento. Contudo é evidente que para isso é preciso material e um ambiente adequado possibilitando que a criança faça uma relação entre concreto e abstrato permitindo a codificação e decodificação do que está sendo proposto pelo educador e orientador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas abordados nesse capítulo nasceram da necessidade de se compreender melhor as problemáticas que permeiam o processo ensino aprendizagem dos alunos

surdos. Sendo assim, foi realizado um levantamento e leitura de material bibliográfico para melhor compreensão do por que da dificuldade da alfabetização de alunos, que correspondeu à expectativa.

Aprender sobre a evolução história do aluno surdo em algumas sociedades é esclarecedor para se entender o porquê do mesmo sofreu e sofre para alcançar seu espaço na sociedade.

A questão da metodologia e postura do professor foi abordada dentro de uma nova tendência que é o letramento. O que nos remete a problemática da metodologia e conduta do professor em meio ao processo alfabetização do aluno surdo. Esse estudo permitiu concretizar futuros argumentos em relação a esse tema. É necessário que o professor deva ter uma visão da realidade no qual estes estão inseridos e o apoio para o desenvolvimento de seu trabalho tal como a sala de recursos multifuncional. Nesse processo a alfabetização se concretiza através do bilinguismo tendo como princípio a língua materna a LIBRAS no qual parte do campo visual para a socialização e integração entre oral e visual. A melhor compreensão dos temas como o objetivo proposto foi alcançado plenamente.

O sucesso acadêmico dos alunos surdos no processo ensino aprendizagem depende da metodologia empregada pelo professor. Esse capítulo mesmo sendo suscito poderá servir de base para futuros estudos de campo e consequentemente a ampliação em relação ao conhecimento no campo da alfabetização.

REFERÊNCIAS

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

_____, **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Cortez, 1994;

_____, **Lei Federal nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

_____, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.

CARVALHO, E. de C. & BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE: Introdução à Deficiência Auditiva. (2008).** Disponível em: <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf> acesso em: 20/07/2018.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LODI, A.C.B. **Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas.** Bakhtiniana, São Paulo, 2014.

MACHADO, Paulo C. **A Política Educacional de Integração/Inclusão: um olhar do egresso surdo.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana

Adelina Lopo. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: Ministério da Educação, 2004. 2 v.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do Surdo no Brasil.** Campinas, SP: ADSF, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: metodologia e técnicas de pesquisa do trabalho de pesquisa.** Novo Hamburgo RS: Brasil, 2013.

MEDIAÇÃO ESCOLAR: ABORDAGEM AVALIATIVA DE UM MODELO DE ALCANCE AMPLO

Elisabete Pinto da Costa

elisabete.pinto.costa@ulp.pt

CeiED. Instituto de Mediação. Universidade
Lusófona do Porto. Portugal

RESUMO: Os Projetos de Mediação de Conflitos na Escola (PMCE) apresentam-se segundo várias modalidades, advogando-se cada vez mais o modelo *de alcance amplo*, que propõe uma intervenção nas dimensões (inter) pessoal, cultural e organizacional. Com este artigo pretende-se evidenciar uma abordagem avaliativa desse modelo, no que se refere a fatores promotores e bloqueadores, aspetos positivos e negativos, incluindo sugestões de melhoria, tendo por base um estudo em profundidade e longitudinal, de cariz qualitativo, realizado numa Escola, Território Educativo de Intervenção Prioritária, na qual um PMCE funciona desde 2009. Os resultados permitiram identificar as linhas de força e as fragilidades e apontaram ainda a necessidade de uma intervenção sustentável, isto é: sistemática, coletiva e participada. Os PMCE afiguram-se para as Comunidades Educativas como uma tecnologia social de melhoria socioeducativa.

PALAVRAS-CHAVE: mediação escolar, projeto de intervenção, avaliação.

ABSTRACT: The School Conflict Mediation

Projects (PMCE) are presented in several modalities, increasingly advocating the *broad-ranging* model, which proposes an intervention in the (inter)personal, cultural and organizational dimensions. This article intends to highlight an evaluation approach of this model, regarding positive and negative factors, including suggestions for improvement, based on an in-depth and longitudinal study, using a qualitative research carried out in a School, an Educational Territory of Priority Intervention, in which a PMCE has been operating since 2009. The results allowed to identify the lines of strength and weaknesses and also pointed out the need for a sustainable intervention, that is to say: systematic, collective and participated. The PMCE appear to the Educational Communities as a social technology for socio-educational improvement.

KEYWORDS: school mediation, intervention project, evaluation.

PMCE: TECNOLOGIA SOCIAL DE MELHORIA SOCIOEDUCATIVA

Os projetos de mediação de conflitos (PMC) assumem-se como um dispositivo de intervenção socioeducativa. A par dos projetos existem os programas de mediação. Se os primeiros compreendem um conjunto de ações e visam prosseguir uma mudança ou

transformação no contexto dos indivíduos e onde estes participam, já os segundos focalizam-se no indivíduo e nas aprendizagens formatadas em competências. Todavia, na literatura estudada (Pinto da Costa, 2016) percebe-se que nem sempre se verifica tal distinção, o que resulta do facto de muitos projetos de mediação assentarem em programas educativos e formativos de mediação. Reconhece-se, porém, ao projeto um alcance mais lato e objetivos de intervenção sistémicos, em termos de Escola, e ao programa um alcance mais restrito, direcionado para os indivíduos. A diversidade é uma característica dos PMCE e da mediação escolar. Jones (2002) fala em permutações de projetos em virtude da variedade de objetivos que estes se propõem prosseguir. Essa realidade é também verificada na tipologia existente, distinguindo-se os *cadre programs* dos *whole programs* (Jones, 2002). Os primeiros, *projetos de alcance restrito*, surgem como o mais comum a nível internacional ou o primeiro tipo a ser aplicado na história da mediação de conflitos no âmbito escolar. Consistem na formação de pequenos grupos de alunos e no desenvolvimento da máxima informação da comunidade educativa. Nos segundos, *projetos de amplo alcance*, a intervenção inclui o núcleo anterior e pode estender-se até à estrutura organizativa da escola. A proposta de uma *abordagem de amplo espectro* configura uma segunda geração da mediação de conflitos na escola (Pinto da Costa, 2016; 2017) e consta das propostas do *whole program* de Jones (2002), da *abordagem global de transformação dos conflitos* de Alzate (2003), do *modelo integrado de melhoria da convivência escolar* de Torrego (2006), do *whole approach* de Faget (2010) e da *tripla dimensão do modelo de projeto de mediação de conflitos na escola: processual, interpessoal/social e organizacional* de Pinto da Costa (2016). Advoga-se assim uma intervenção assente no ensino e aprendizagem das temáticas da mediação, das quais depende a aquisição ou o reforço de atitudes e comportamentos promotores de uma sã convivência, mas também (e sobretudo) na sua ancoragem no *sistema-cultura* (estrutura disciplinar, organizacional, pedagógica, social e cultural) que permita resultados duradouros à intervenção. Importa criar condições para a integração da mediação nas estruturas formal e social, que a legitimem e lhe confirmem reconhecimento nos processos sociais. Embora os *projetos de mediação entre pares* sejam os mais utilizados em virtude das exigências relativamente reduzidas e da comprovada efetividade, existe a possibilidade de se adotarem *projetos de mediação de alcance amplo*, ainda que as condições para a sua aplicação sejam mais complexas (Pinto da Costa, 2016). Nesta linha de argumentação, não só o conhecimento das tipologias de projetos constitui uma referência importante a considerar aquando da escolha do dispositivo de mediação, como o reconhecimento quer da realidade social, educativa e organizacional escolar quer da mecânica e da dinâmica da implementação do projeto revelam-se essenciais para o seu sucesso. Torna-se, por isso, útil compreender o processo de intervenção dos PMC, quanto aos possíveis aspetos positivos e negativos e aos fatores de sucesso e constrangimentos (estudo apresentado também em Pinto da Costa, 2017) para que a mediação seja mais facilmente adotada pelas Escolas.

MÉTODO

O estudo acerca dos PMCE conduz quase de imediato a uma questão central: que fatores promotores e bloqueadores pode enfrentar a implementação destes projetos? Neste âmbito remarca-se a opção por uma investigação de caráter qualitativo, assente em processos compreensivos da realidade em análise, através das representações, dos significados, das crenças e das práticas dos sujeitos participantes no PMC.

OBJETIVOS

Para responder à questão central indicada supra, desenvolveu-se uma pesquisa que visou identificar e compreender: a) os aspetos negativos e positivos verificados ao longo da intervenção pelo PMCE; b) os constrangimentos e fatores de sucesso com que a escola se confronta na implementação do projeto; c) as propostas de melhoria que possam garantir a sustentabilidade do projeto. Estas subquestões correspondem assim aos objetivos a prosseguir neste estudo.

CONTEXTO

Para este trabalho investigativo contou-se com uma Escola do 2º e 3º ciclos, localizada numa região semiurbana, do centro de Portugal, Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), na qual funciona um PMCE desde 2009.

Instrumentos e procedimento

Como fonte de dados recorreu-se a três relatórios anuais da equipa de mediação, que se reportam a quatro anos de projeto (IRGM: 2011-2012, IIRGM: 2012-2013, IIIRGM: 2013-2014). Para a análise dos dados recolhidos, e em função dos objetivos a alcançar, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, que permitiu construir um sistema de categorias emergentes: a) “condicionantes”: “aspetos negativos”, “constrangimentos”; b) “facilitadores”: “aspetos positivos”, “fatores de sucesso”; c) “melhorias”: sugestões”.

RESULTADOS

Da análise dos dados efetuada verificou-se que as categorias “aspetos positivos” e “fatores de sucesso” foram uma evidência nos três relatórios, uma vez que o número de ocorrências ultrapassou (Total n=95. n=26 IRGM; n=44 IIRGM e n=25 IIIRGM) o número de ocorrências das categorias “aspetos negativos” e “constrangimentos” (Total: n=41. n=19 IRMG; n=14 IIRGM e n=8 IIIRGM). Estes dados podem explicar a continuidade do projeto ao longo de vários anos.

CONDICIONANTES AO PMCE: “ASPETOS NEGATIVOS”

O número de ocorrências sobre os “aspetos negativos” durante a intervenção

foi diminuindo do primeiro para os relatórios seguintes (IRGM: n=15, IIRGM: n=9, IIIRGM: n=4), apesar da equipa ter recolhido um menor número de informação para o último relatório. Os “aspectos negativos” foram apontados pelos alunos mediadores (IRGM: n=9), alunos mediados (IRGM: n=1, IIRGM: n=1, IIIRGM: n=1) e diretores de turma (IRGM: n=5, IIRGM: n=3), que responderam a questionários aplicados pela equipa de mediação e ainda pela equipa de mediação na autoavaliação (IIRGM: n=5, IIIRGM: n=3). A análise dos dados, só no primeiro relatório, permitiu constatar que os alunos mediadores, apontaram seis aspetos negativos em torno da sua participação na mediação: i) necessidade de apoio aos mediadores; ii) reduzido recurso aos alunos mediadores por parte dos diretores de turma; iii) pouca participação dos alunos nas mediações realizadas no gabinete de mediação; iv) ausência de momentos de partilha e envolvimento nos trabalhos; v) informação insuficiente; vi) dificuldade em aceitar a figura do mediador. Os aspetos negativos que a equipa de mediação registou das opiniões dos diretores de turma diziam essencialmente respeito a dois aspetos: i) recurso à mediação, constatando-se que para a maioria a mediação não era um processo alternativo de resolução de conflitos e ii) existência dos alunos mediadores, que foi considerada como razoável por um grupo de diretores de turma. Apesar do número de diretores de turma com essa opinião ser reduzido (5 em 22 no IRGM e 5 em 19 no IIRGM), a equipa incluiu este dado entre os aspetos negativos. Já a maioria (17 em 22 IRGM e 13 em 19 IIRGM) não considerava os alunos como um recurso para ajudar na resolução de conflitos. Os alunos mediados (n=24) foram questionados quanto ao processo de mediação (local, duração, comunicação, mediador, acordo, satisfação, por exemplo) e apesar de em todas as questões haver uma reduzida percentagem de respostas negativas, a equipa de mediação incluiu um dado nos aspetos negativos: *“o processo de mediação não satisfaz a todos os alunos mediados” (IRGM). (...) “Há ainda seis alunos que dizem não ter entendido melhor o que interessava à outra parte” (IRGM).* Já no segundo e terceiro relatórios não havia referência explícita a este aspeto negativo e os dados continuavam a demonstrar um conjunto reduzido de respostas negativas sobre o processo de mediação. Por último, na autoavaliação da equipa de mediação apontaram-se outros dois aspetos negativos: i) predomínio do recurso às valências do gabinete pelos alunos: *“Os alunos foram os que mais vezes solicitaram a mediação” (...)* *“um dos recursos mais procurados, sobretudo, por alunos” (IIRGM); “Os alunos continuam a ser os que mais vezes solicitam a mediação” (III RGM).* Ora, reconheceu-se que os professores não recorreram à mediação (ilação também corroborada com a análise dos dados recolhidos junto dos diretores de turma); ii) diminuta participação dos alunos mediadores no gabinete. Constatou-se que os alunos foram perdendo a possibilidade de participar nas mediações formais, cingindo a sua atuação às mediações informais. Assim, no segundo relatório afirmava-se que: *“Houve um decréscimo no nº de alunos mediadores que realizaram mediação formal” (IIRGM)* e no terceiro relatório: *“Os alunos mediadores não realizaram mediações formais” (IIIRGM).* Esta ausência dos alunos mediadores no gabinete foi, de certa forma,

compensada com a intervenção destes nas turmas e na escola em geral. E, apesar de não constar dos aspetos negativos elencados nos relatórios, a não realização da formação dos alunos mediadores, no período que corresponde ao segundo relatório, assim como a não realização de reuniões de acompanhamento aos alunos mediadores constituíram dois aspetos que reforçaram este facto negativo. Em síntese, não se pode dissociar a redução do número de ocorrências dos “aspetos negativos” com a progressão temporal do projeto. Inicialmente, os “aspetos negativos” focavam-se no envolvimento dos alunos nas atividades do projeto e no seu reconhecimento pelos demais, assim como no reconhecimento da mediação de conflitos pela comunidade educativa. Esta análise permitiu que a equipa de mediação estivesse mais atenta às estratégias a adotar para superar estes aspetos.

CONDICIONANTES AO PMCE: “CONSTRANGIMENTOS”

Constatou-se que a equipa de mediação denuncia uma série de obstáculos que podem colocar em risco o cumprimento dos objetivos visados e a continuidade do projeto (IRGM: n=4, IIRGM: n=5, IIIRGM: n=4). Da análise dos aspetos identificados nos três relatórios percebe-se que: i) a gestão do horário assume grande relevância e origina embaraço à concretização de outras atividades: “*A incompatibilidade dos horários dos docentes do gabinete, que não facilitou o trabalho colaborativo, contribuindo para uma menor rentabilização*” (IRGM); “*(...) incompatibilidade horária quer entre os docentes do gabinete quer entre estes e os alunos mediadores*” (IIRGM); “*Dificuldade em articular os horários com os dos alunos (...)*” (IIIRGM). E, não obstante, ter havido aumento da mancha horária do funcionamento do gabinete, manteve-se a dificuldade em gerir os horários dos professores para o trabalho em equipa e dos alunos mediadores e mediados para participarem nas atividades do projeto. Esta é uma reclamação constante inscrita nos três documentos. Denota-se então dificuldade na articulação entre a dinâmica da mediação e a dinâmica da escola. Outros três “constrangimentos” foram apontados no segundo e no terceiro relatórios. ii) Processo documental de registo do trabalho da equipa de mediação. Percebeu-se que não se questionou a existência e utilidade desses documentos, que se cruzam com a necessidade de autoavaliação da escola, mas antes a sua funcionalidade (IRGM); iii) insuficiente trabalho de pares por parte dos elementos do gabinete (IIRGM); iv) dificuldade em promover a formação: “*(...) impossibilidade de realizar formação para alunos mediadores*” (...) “*ausência de formação prévia na área da mediação de 4 professores que pertencem à equipa dificultam a gestão de processos quando estes não se encontravam acompanhados no gabinete.*” (IIIRGM). A ausência de formação em mediação de todos os elementos da equipa pode colocar em causa uma parte do trabalho no âmbito do projeto. Acresce que também a ausência de formação de alunos aumenta as dificuldades na atuação destes mediadores. Em resumo, os “constrangimentos” sentidos na implementação do projeto reportavam-se a questões consideradas importantes para a continuidade

da dinâmica do projeto, todavia não obstaculizaram de forma estruturante o apoio, a adesão e o funcionamento da mediação na escola.

FACILITADORES DO PMCE: “ASPETOS POSITIVOS”

Nesta análise destacaram-se elementos necessários para o funcionamento de vários anos do projeto na escola. Tal como para as categorias anteriores, foram sobretudo aspetos apontados pelos alunos mediadores (IRGM: n=12) e pelos alunos mediados (IRGM: n=11, IIRGM: N=16, IIIRGM: n=16), pelos diretores de turma (IRGM: n=3, IIRGM: n=7), que responderam a questionários aplicados pela equipa de mediação, e aspetos apontados na autoavaliação da equipa de mediação (IIIRGM: n=2). A aceitação e a atuação dos alunos mediadores (IRGM: n=5), com maior número de ocorrências, constituíram os principais “aspetos positivos” evidenciados no primeiro relatório. Estes indicadores são reveladores da funcionalidade e do impacto do projeto, que visava, substancialmente, moldar atitudes e comportamentos dos alunos mediante uma estratégia construtiva de gestão de conflitos e de relacionamento interpessoal: *“A figura do mediador é reconhecida e aceite pelos colegas, pelo diretor de turma e pela maioria dos professores”. (...) “A maioria dos alunos mediadores fez mediação informal” (IRGM)* A perceção da figura do mediador (IRGM: n=4) foi outro dos aspetos fortes a destacar, reportando-se ao processo de seleção, avaliado positivamente, ao desempenho dos mediadores e à autoestima: *“os que foram escolhidos acho que são bons mediadores”. (...) “os alunos escolhidos são indicados para a mediação”. (...) “A maioria dos alunos gosta de ser mediador e sente utilidade no exercício dessa função” (IRGM)*. Verificou-se também uma perceção bastante positiva dos alunos mediadores quanto ao projeto (IRGM: n=3) quando questionados se algo devia ser mudado ou melhorado: *“(...) acho que o sistema é bom” (...) está tudo bem (...) “(...) acho que está tudo bem” (IRGM)*. Assim, a análise dos dados fornecidos pelos alunos mediadores revelou um leque de aspetos bastante satisfatório. Cumprira-se o objetivo basilar de integrar os alunos no projeto, não obstante haver necessidade de continuar a melhorar esse envolvimento. Por sua vez, os “aspetos positivos” elencados pelos alunos mediados reportavam-se aos encontros de mediação. Constatou-se uma relativa correspondência dos temas identificados nos três relatórios (IRGM: n=11, IIRGM: n=16, IIIRGM: n=16), variando apenas o número de alunos que reforça ou não esses aspetos positivos. De acordo com os dados reconheceu-se que havia uma satisfação total ou bastante expressiva em relação às diversas características do processo de mediação, por exemplo: *“a maioria avaliou positivamente as questões de comunicação” (IIRGM); “a maioria (22 em 24 IRGM; 51 em 55 IIRGM e 51 em 52 IIIRGM) considera que a mediação lhe permitiu chegar a um acordo”; “a maioria (52 em 56 IIRGM, 49 em 49 IIIRGM) ficou satisfeita com a solução”; “a maioria (48 em 46 IIRGM e 52 em 52 IIIRGM) referiu que a mediação tranquilizou, de tal forma que (22 em 24 IIRGM, 51 em 56 IIRGM e 52 em 53 IIIRGM) a proporiam a um colega”.*

Confirmou-se assim que para estes alunos o processo de mediação introduziu outra forma de lidar com os conflitos: uma forma pacífica, colaborativa e responsável. Tal como no ponto anterior, nesta subcategoria os “aspectos positivos” apresentam maior número de ocorrências por comparação aos “aspectos negativos”. Em todo o caso, esta avaliação contribui para aprimorar a atuação dos mediadores. Os diretores de turma (IRGM: n=4, IIRGM: n=7) apontaram a organização do projeto, em específico as atividades e os procedimentos agilizados, como um dos principais aspectos positivos: *“a maioria dos diretores de turma entende que na escola ou na turma a mediação funcionou bem”* (IRGM); *“Há (8) diretores de turma que consideram que está tudo bem estruturado”* (IRGM). Outros dois “aspectos positivos” indicados pelos diretores de turma, diziam respeito: i) à existência, aceitação e atuação dos alunos mediadores nas turmas: *“A totalidade dos diretores de turma (22 em 22 IRGM, 19 em 19 IIRGM) e (15 em 22 IRGM e 16 em 19 IIRGM) consideram que os alunos mediadores são bem aceites (...)”* (IRGM; IIRGM) e ii) ao resultado das mediações formais para as quais encaminharam alunos: *“a totalidade dos diretores de turma (20 em 20 IRGM e 11 em 11 IIRGM) (...) que indicaram alunos para o gabinete ficaram satisfeitos”* (IRGM; IIRGM). A equipa de mediação deu constante relevo à participação dos alunos, fazendo deste aspeto, tal como os diretores de turma, um dos pilares do projeto. *“Os alunos do 2º ciclo participaram com interesse nas atividades realizadas (...) e os do 3º ciclo envolveram-se de forma ativa.”* (IRGM). *“Os alunos participaram com interesse e de forma empenhada.”* (IRGM). *“Aumentou (16,6%) o número de alunos mediadores [nas mediações formais]”* (...) *“O número de alunos envolvidos na mediação permite deduzir que este processo é bem aceite.”* (IIRGM). A participação dos professores no projeto foi também destacada pela equipa de mediação: *“Aumentou (33,3%) o número de professores ao serviço do gabinete”* (IIRGM). Em resumo, os aspetos fortes do PMCE estão localizados no tecido humano que torna o projeto uma realidade quotidiana.

FACILITADORES DO PMCE: “FATORES DE SUCESSO”

Da análise dos dados inferiu-se um conjunto de onze “fatores de sucesso” do projeto (IIRGM: n=21, III RGM: n=7): i) participação dos vários atores da comunidade educativa (IIRGM: n=12); ii) adesão dos alunos (IIRGM: n=7); iii) dinamismo e criatividade da equipa (IIRGM: n=2); iv) alargamento da mancha horária (IIRGM: n=1); v) desenvolvimento de outras valências associadas à mediação (IIRGM: n=1); vi) trabalho desenvolvido entre professores e a articulação com outros professores de outras disciplinas (IIRGM: n=1); vii) aumento do número de casos com resolução de situações não relacionadas com o processo de mediação (conversas informais, conselhos, opiniões, desabafos, ...) (IIRGM: n=1); viii) automatização dos procedimentos que conduziu a uma logística mais eficiente (IIRGM: n=1); ix) características do espaço do gabinete de mediação (IIRGM: n=1); x) maior visibilidade do gabinete junto da

comunidade escolar (IIIRGM: n=1); xi) espírito de equipa do gabinete (IIIRGM: n=1). Da análise dos vários dados elencam-se especificamente seis elementos que se tornaram cruciais para o reconhecimento das estruturas de mediação: i) aposta num horário mais alargado e num espaço do gabinete cada vez mais aprazível; ii) inclusão de outras valências no gabinete, onde se possa nomeadamente desenvolver a mediação informal; iii) melhor agilização de procedimentos; iv) melhor articulação de estruturas/serviços da escola; v) liderança, dinamismo e espírito de colaboração da equipa de mediação; vi) reconhecimento do gabinete de mediação pela comunidade escolar. De referir que para este sucesso contribuiu o trabalho desenvolvido pela equipa de mediação ao longo de cinco anos (um ano antes do IRGM) de consolidação da implementação do projeto.

MELHORIAS DO PMCE: “SUGESTÕES”

Através da análise dos relatórios foi possível aceder a um conjunto de “sugestões de melhoria” de certos aspetos do projeto (IRGM: n=29, IIRGM: n=13, IIIRGM n=6). Para melhor organização e entendimento das sugestões apresentadas pelos vários interlocutores optou-se por agrupar essas propostas por três áreas temáticas: TI - Reconhecimento, atuação e acompanhamento dos alunos mediadores; TII - Conhecimento e participação no projeto; TIII - Melhorias ao funcionamento do projeto. Os contributos dos alunos mediadores, cujos dados constam apenas do IRGM, concentram-se nas TI e TII. Na TI identificaram-se quatro pontos a melhorar: i) o reconhecimento dos mediadores; ii) cuidar da seleção dos mediadores; iii) proporcionar mais intervenção dos mediadores; iv) promover mais reuniões para partilha e acompanhamento. Na TII, as sugestões agruparam-se em duas áreas: i) organizar mais informação, divulgação, sensibilização sobre mediação; ii) incentivar mais participação. A primeira sugestão (n=4), reuniu maior número de ocorrências. No entanto, TI apresentou ligeiramente maior número de ocorrências (n=6) por comparação à TII (n=5). Esta situação decorreu do facto de os alunos mediadores darem preferencialmente sugestões para a melhoria das condições para o desempenho do mediador. Neste domínio, os dados dispersaram-se por sugestões em torno da necessidade de cuidar da seleção, da formação, da intervenção, do reconhecimento e do acompanhamento dos alunos mediadores. Os contributos dos diretores de turma incidiram nas três temáticas. Sobre a TI, apresentaram propostas em duas áreas: i) apostar nos alunos mais jovens; ii) cuidar da formação dos alunos mediadores. Na TII sugeriram: i) cuidar da divulgação e da sensibilização; ii) incentivar mais participação. Na TIII propuseram: i) melhorar o horário do gabinete e ii) cuidar dos encaminhamentos para o gabinete. Estas sugestões dos diretores de turma demonstraram maior número de ocorrências na TIII (n=4), destacando-se a questão do horário do gabinete de mediação (n=3), seguido da sugestão de “mais encaminhamentos de pequenos conflitos” (n=1). As duas restantes temáticas reuniram o mesmo número de ocorrências (n=2), sendo que na primeira,

os diretores de turma focaram-se no maior investimento nos alunos e na segunda incidiram na melhoria do calendário para a realização das atividades promotoras da mediação. Nos relatórios analisados também constavam sugestões da equipa de mediação que visavam dar resposta a questões concretas do projeto. De ressaltar que nos dois relatórios constatou-se uma diminuição do número de ocorrências (IRGM: n=11, IIRGM: n=5), decorrente da redução de propostas apresentadas. Na TI, a equipa sugeriu: i) melhorar o reconhecimento dos alunos mediadores; ii) promover mais encontros com os alunos mediadores; iii) cuidar da seleção dos alunos mediadores; iv) promover mais formação dos alunos mediadores e sensibilização dos alunos em geral. Na TII, a equipa apontou os seguintes aspetos: i) melhoria na divulgação dos resultados obtidos; ii) cuidar da divulgação e sensibilização; iii) promover ações que incentivem o encaminhamento para o gabinete; iv) continuar a promover a participação nas atividades de mediação. Na TIII, identificaram-se quatro propostas: i) melhorar a integração dos alunos nas mediações formais; ii) cuidar pelo respeito das regras e competências do mediador nos processos de mediação; iii) promover a articulação do gabinete com outros procedimentos e estruturas da escola; iv) melhorar o horário da equipa de mediação. As sugestões da equipa de mediação, apresentadas no IRGM e IIRGM, distribuíram-se quase equitativamente pelas três temáticas (n=6 Temática I; n=5 Temática II e n=5 Temática III). Mesmo sem diferenças expressivas, na TI, o reconhecimento (IRGM) e a formação (IIRGM) dos alunos mediadores mereceram mais atenção da equipa de mediação; na TII verificou-se também a necessidade de aumentar os encaminhamentos para o gabinete (IRGM) e na TIII a equipa focou-se no horário do gabinete de mediação. No conjunto, a equipa de mediação apresentou um conjunto de propostas passíveis de serem operacionalizadas. Por fim, as sugestões dos alunos que participaram nalgumas atividades de mediação, reportaram-se apenas um aspeto na TI: i) promover mais reuniões de partilha e acompanhamento dos alunos mediadores; e a dois aspetos na TII: i) proporcionar o conhecimento do espaço de mediação; ii) melhorar a divulgação on-line para os encarregados de educação. Na TIII, as propostas concentraram-se apenas na melhoria das atividades a realizar. De referir que as sugestões dos alunos centraram-se nas metodologias empregues nas atividades, porquanto algumas das questões versavam sobre os eventos realizados. Sintetizando, nas sugestões apresentadas por todos os intervenientes destacaram-se propostas de: i) melhor articulação, ii) maior envolvimento e acompanhamento dos alunos mediadores; iii) mais divulgação e sensibilização (para valorizar o papel dos alunos mediadores e obter mais participação dos professores), iv) incentivo ao recurso ao gabinete de mediação para grandes e pequenos conflitos; v) promoção do conhecimento e reconhecimento da mediação e dos mediadores pelos diversos grupos da escola; vi) integração do gabinete num sistema de monitorização da indisciplina. Constatou-se um caráter pragmático nas sugestões apresentadas e uma atitude proativa de todos os envolvidos nas diferentes atividades. Assim, destas sugestões reconheceu-se a necessidade de dar continuidade às atividades centrais do PMCE:

reforço da sensibilização, da divulgação e da equipa. Por isso, a aposta na mediação deve ser uma ação repetida (com inovação) em cada ano letivo.

IDEIAS FINAIS

A análise e discussão de dados anteriormente apresentada permitiram constatar que na implementação do PMCE nessa escola predominaram os “aspetos positivos” e os “fatores de sucesso”. Ambos contribuíram para a continuidade e para o êxito do projeto. A intervenção socioeducativa não é um processo simples, linear ou de facilidades. Importa, por isso, reforçar as linhas de força e definir estratégias eficazes de gestão das fragilidades identificadas através de uma avaliação contínua. Se a participação e o empenho dos vários elementos da comunidade educativa no projeto (destacando-se a equipa de mediação, motor de engrenagem do PMCE), permitiram o cumprimento de cada etapa, o projeto também enfrentou obstáculos institucionais, resistências culturais e dificuldades processuais. Estes resultados foram também verificados noutros estudos, como Bonafé-Schmitt, 2000; Torrego & Galán, 2008; Pulido *et al*, 2014, Pinto da Costa, 2016, 2017. Por sua vez, as propostas de melhoria confirmaram então a necessidade de uma intervenção continuada, isto é: sistemática, coletiva e participada. Sobretudo, denotou-se uma mudança de perceção e de postura, tanto dos sujeitos como da escola, no que respeita ao conflito e ao modelo de regulação da convivência escolar. Assim, ao longo dos anos foi-se gerando uma nova cultura de gestão das relações interpessoais, numa ótica preventiva e não só resolutiva da mediação de conflitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alzate, R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. In E. Vinyamata (Coord.), *Aprender del conflicto. Conflicto e educación* (pp. 51-64). Barcelona: Graó.

Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Paris: ESF.

Pinto da Costa, E. (2017). Um projeto de mediação de conflitos de uma escola TEIP: facilitadores, condicionantes e melhorias. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., No. 02, pp. 95-100.

Pinto da Costa, E. (2016). *Mediação de Conflitos: Construção de um Projeto de Melhoria de Escola*. Tese de Doutoramento, ULHT, Lisboa, Portugal (não publicada).

Faget, J. (2010). *Médiations. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Toulouse: Érès.

Jones, T. (2002). *School conflict management. Evaluating your conflict resolution education program*. Ohio: Commission on Dispute Resolution and Conflict Management.

Pinto da Costa, E. (2016). *Mediação de Conflitos: Construção de um Projeto de Melhoria de Escola*. Tese de Doutoramento, ULHT, Lisboa, Portugal.

Pulido, R., Martín-Seoane, G.; Calderón-López, S. & Lucas-Molina, B. (2014). Implementación de

un programa de mediación escolar: análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 375-392.

Torrego, J. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Torrego, J. & Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA: A PRÁTICA DOCENTE E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Miryan Cristina Buzetti

Prefeitura Municipal de Américo Brasiliense/
UFSCar

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo descrever uma sequência de atividades realizadas pela professora em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental com 18 alunos com baixo aproveitamento em leitura e escrita. Em quase todas as salas de aula das escolas públicas do ensino fundamental encontram-se crianças com sintomas de dificuldades de aprendizagem em escrita, diante deste fato o presente trabalho relata a experiência de uma professora, na tentativa de demonstrar algumas possibilidades de atividades realizadas com recursos presentes na escola. O trabalho traz em discussão a necessidade dos professores conhecerem sobre o processo de aquisição de leitura e escrita, concluindo assim que há uma necessidade de aprimorar a formação docente neste sentido, para que o professor possa oferecer aos alunos atividades mais adequadas para o processo de aprendizagem e a superação das dificuldades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: leitura e escrita; práticas docente; processo de aprendizagem.

ABSTRACT: The present work had as objective to describe a sequence of activities carried out by the teacher in a class of 2nd year of elementary school with 18 students with low reading and writing achievement. In almost all the classrooms of the public elementary schools are children with symptoms of learning difficulties in writing, in front of this fact the present work reports the experience of a teacher, in an attempt to demonstrate some possibilities of activities carried out with resources present at school. The work brings into discussion the need of teachers to know about the process of reading and writing acquisition, thus concluding that there is a need to improve teacher education in this sense, so that the teacher can offer students more appropriate activities for the learning process and overcoming learning difficulties.

KEYWORDS: Reading and writing; teaching practices; learning process.

1 | INTRODUÇÃO

A leitura e contação frequente de histórias para crianças são, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento. Se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais

para a sua plena inserção no mundo da escrita.

Considerando-se a perspectiva histórico-cultural de que toda criança é vista como um ser sociável que aprende com outras crianças inseridas em um mesmo contexto sociocultural, fica, então, atribuído a escola um papel fundamental, pois é ela um dos principais mediadores no processo de desenvolvimento da criança.

Sabe-se que a alfabetização é um processo que inicia formalmente as crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, apesar disso, suas bases são lançadas muito antes, pois desde que nascem elas já estão expostas às práticas sociais da leitura e da escrita, já começam a ter contato com o mundo letrado, com diferentes gêneros textuais, como imagens e sons.

Podemos entender então o letramento não apenas como a apropriação e o conhecimento do alfabeto, mas como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, portanto, das capacidades nelas envolvidas.

Nos dizeres de Soares: “(...) a alfabetização é definida como “ação de ensinar a ler e a escrever”, já o termo letramento é caracterizado como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2001, p. 47).

Curiosamente, atividades bastante comuns nos primeiros anos de escolarização - os rabiscos, os desenhos, os jogos, as brincadeiras de faz-de-conta - não são consideradas atividades de alfabetização, quando representam, na verdade, a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, constituindo, segundo Vygotsky (2007), a pré-história da linguagem escrita, quando a criança relaciona figuras ao objetivo a criança está descobrindo o sistema de representação, sistema esse que é um facilitador da aprendizagem da língua escrita.

Aprender a ler e a escrever envolve a descoberta de um sistema de representação diferente da linguagem oral, no qual a criança normalmente utiliza no seu dia a dia. É necessário que ela aprenda sobre palavras, sílabas, letras e os sons representados por elas. Existem diferentes teóricos que estudam a temática.

Para Vigostiski (2007) o processo de aquisição da língua escrita tem uma pré-história, considerada como o momento progressivo de apropriação pela criança utilizando como meios de representação o gesto, jogos e brinquedos, sendo necessário estudar os gestos (precursor da representação gráfica), os jogos de faz-de-conta (capacidade simbólica que sustenta a escrita) e o desenho (a criança conta através do desenho o que sabe, assim como conta uma história).

Conforme os estudos de Luria (2006), a criança não inicia o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita ao entrar em contato com lápis e caderno na escola, pois “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (LURIA, 2006, p. 143).

A linguagem escrita exige da criança a consciência dos diferentes signos que compõem o sistema alfabético. Para que o aluno consiga estabelecer a relação entre

imagem do objeto, seleção do signo representativo e registro da palavra são necessários o ensino. A escrita é uma função específica da linguagem que se diferencia da fala pela sua estrutura e seu modo de funcionamento (VIGOTSKI, 2007), ou seja, a linguagem escrita requer, para seu desenvolvimento, um elevado grau de abstração por parte do aluno que a aprende. Trata-se de uma linguagem de pensamento, de representação.

Percebemos, desse modo, a partir das invenções da criança, o uso cultural dos signos. A criança inventa signos para registrar as informações, descobrindo o uso instrumental da escrita, isto é, “inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro” (LURIA, 2006, p. 174).

De acordo com Demont (1997), a aprendizagem da leitura é um processo complexo que requer múltiplas habilidades cognitivas, principalmente, a capacidade de refletir sobre a linguagem, ou seja, habilidade metalinguística. Essa habilidade é fundamental no processo de aprendizagem da escrita e está diretamente ligada à aprendizagem da leitura. O autor supracitado cita que primeiro o leitor precisa tomar consciência da estrutura fonética da linguagem e depois tomar consciência de que cada unidade auditiva é representada por um grafema diferente.

Para que ocorra o desenvolvimento e a aquisição da leitura e da escrita é necessário o acesso ao léxico mental, memória de trabalho, ao processamento visual e ao processamento auditivo. Para ler, em um primeiro momento, são utilizados os neurônios da identificação visual dos objetos. Nessa fase, os neurônios da região occipito-temporal do cérebro realizam o reconhecimento visual da escrita, isto é, identifica, mas não há ainda a leitura ou reconhecimento de significado. Em seguida ao reconhecimento visual, os neurônios se conectam uns aos outros, promovendo a relação entre a palavra escrita com as representações dos sons e significados. Dehaene (2012) diz que há, portanto dois grupos de neurônios: (i) os que dão acesso direto ao significado (reconhecimento visual) sem ter que ler sílaba por sílaba, o que ocorre no caso de palavras conhecidas pelo leitor, sendo assim acontece a leitura conhecida como lexical e (ii) os neurônios que fazem a conversão da imagem das letras em representação dos sons, formando a via de leitura fonológica.

Para esclarecer, a leitura lexical é responsável pela leitura global, realizada pelos leitores experientes que leem identificando as palavras e confirmando o sentido no contexto, já a via fonológica promove uma leitura sílaba por sílaba, como faz a grande maioria das crianças em fases iniciais da aprendizagem da leitura, os leitores experientes podem utilizar essa via quando se deparam com palavras extensas que não estão habituados a ler.

Aprender a ler e escrever implica um processo mental complexo de tratamento da informação escrita, de transformação da representação de entrada-sinal gráfico-em representações da sua pronúncia e do significado.

Para muitas crianças o processo de aprendizagem pode tornar-se mais rápido e evitar dificuldades e a conseqüente desmotivação se os professores e profissionais

da educação tiverem consciência dos processos cognitivos, das relações entre as diversas aquisições que conduzem ao saber ler, da identificação, com o máximo de precisão possível, da origem das dificuldades encontradas pela criança.

Lemle (1991) afirma que os indivíduos necessitam de algumas capacidades para alfabetizar-se, tais como compreensão de símbolo, refinamento de percepções, conscientização da percepção auditiva, consciência da unidade da palavra e organização da página escrita. É necessário que o aluno compreenda a ligação simbólica entre letras e sons das palavras, distinguir as letras, ter a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala com suas distinções relevantes na língua. Lemle (1991), continuando neste enfoque, diz que é preciso estabelecer relação entre a unidade da palavra e seu sentido no contexto, reconhecendo o significado da palavra e a estrutura da língua.

2 | DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA

O fracasso escolar é, sem dúvida, um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo há muitos anos. A situação se evidencia praticamente em todos os níveis do ensino do país, porém nos primeiros anos da escolarização é mais preocupante, pois irá prejudicar a sequência da aprendizagem. Dentre os inúmeros fatores relacionados ao fracasso escolar estão as dificuldades de aprendizagem, sério problema na nossa realidade. Em quase todas as salas de aula das escolas públicas do ensino fundamental encontram-se crianças com sintomas de dificuldades de aprendizagem em escrita, há muitos anos atingindo um grande número de alunos e, por isso, têm sido motivo de preocupação e objeto de pesquisa.

Estudos clássicos como de Ferreiro e Teberosky (1986) demonstram que as crianças que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem em sala são deixadas de lado ou encaminhadas a serviços especiais como sala de recurso, reforço, entre outros serviços. As autoras sugerem que um ensino na sala de aula é uma condição crucial para os alunos com baixo aproveitamento em leitura e escrita. Pensando nisso, o presente trabalho teve como objetivo descrever uma sequência de atividades realizadas pela professora em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental com 18 alunos com baixo aproveitamento em leitura e escrita.

3 | ATIVIDADES DE ENSINO E ESCRITA

A leitura como prática social é sempre um meio e nunca um fim. Ler é uma necessidade pessoal. Uma prática de leitura que não desperte o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. Trazer o livro de literatura infantil para o processo de alfabetização e letramento não significa apenas entender este instrumento pedagógico como algo descontraído e desvinculado das atividades rotineiras, dessa maneira um

dos recursos utilizados em sala de aula foi disponibilizar aos alunos livros de histórias, de maneira com que possibilitasse o contato com o livro original impresso, mas também com que eles pudessem “construir e reconstruir” a história ouvida.

A professora disponibilizou aos alunos várias cópias dos livros, para que pudessem levar para a casa, ler em família, explorar a história e a estrutura, pois acredita-se que quanto mais os alunos leem e entram em contato com o mundo da escrita, melhor será a leitura desses alunos.



Figura 1: Livros disponibilizados aos alunos

Fonte: Arquivo pessoal

Aprender a ler e escrever é um processo complexo que demandam algumas habilidades. No processo de alfabetização, o aluno faz tentativas de leitura e escrita com ajuda de um variado material, praticando e vivenciando, tudo com a mediação do professor. Todos os passos evocam uma forma de trabalhar com intensa participação e motivação.

Para facilitar o processo de aprendizagem e manter a motivação dos alunos a professora planejou diversas atividades utilizando alfabeto móvel, organização de palavras, segmentação de palavras e frases, jogos de memória e dominó, atividades elaboradas utilizando materiais como EVA, feltro, entre outros. O objetivo maior dessas atividades foi manter a motivação dos alunos e variar as atividades além do clássico caderno e lousa. A figura 2 demonstra algumas das atividades utilizadas para trabalhar a consciência fonológica.



Figura 2: Atividades para trabalhar consciência fonológica

Fonte: Arquivo pessoal

Ao trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem é necessário pensarmos em como o aluno aprende, quais estratégias ele utiliza para adquirir o conhecimento, o que mantêm a atenção e interesse do aluno para melhorar a aprendizagem desse aluno. Uma das opções pedagógicas que podemos explorar mais são os jogos. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Muitas vezes o professor não explora mais o recurso “jogos” pela falta de material ou pela falta de tempo em elaborar os jogos necessários para aula em meio a tantos afazeres que a docência exige, mas muitas vezes é necessário olhar para recursos tradicionais com olhos diferentes. Muitas vezes o professor está tão acostumado com a rotina caderno-lousa que não consegue explorar outras possibilidades desses recursos, é necessário sair da rotina, buscar alternativas pedagógicas com os materiais disponíveis.

A figura 3 demonstra uma trilha silábica realizada na lousa de giz. Foi desenhada uma sequência de sílabas aleatórias, os alunos foram divididos em dois grupos, na frente da lousa foi colocado uma mesa com um dado, os alunos de cada grupo foram chamados alternadamente para jogar o dado e assim a professora contava com o marcador (um pedaço de EVA), ao parar na sílaba o aluno que jogou o dado falava o nome da sílaba e uma palavra que começava com aquela sílaba, ganhava o jogo quem chegasse mais perto do final da trilha.

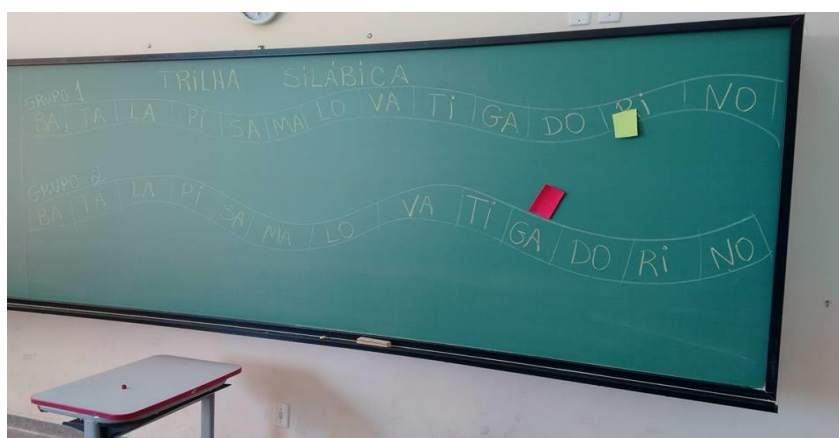


Figura 3: Trilha silábica

Fonte: Arquivo Pessoal

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo descrever uma sequência de atividades

realizadas pela professora em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental com 18 alunos com baixo aproveitamento em leitura e escrita. Buscou-se demonstrar a complexidade do processo de aquisição da leitura e da escrita e a necessidade do professor conhecer mais sobre esse processo. A partir do momento que o professor tem conhecimento sobre as habilidades e estratégias necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita é possível planejar atividades mais eficientes para o processo de aprendizagem, evitando assim possíveis fracassos acadêmicos.

O trabalho demonstrou que através de recursos simples, encontrados no ambiente escolar é possível pensar em alternativas de ensino que tragam maior benefício para os alunos, é necessário olhar além, “reinventar” materiais tradicionais no ambiente escolar para manter a atenção e motivação dos alunos, tendo resultados mais positivos no ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DEHAENE, S. **Os Neurônios da Leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMONT, E. Consciência fonológica, consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem eficaz da leitura? In: J. Grégoire, & B. Piérart (orgs.) **Avaliação dos problemas de leitura**: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. (pp. 189-202) Porto Alegre: Artes Médicas. 1997

LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1991.

LURIA, A.R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI L.S.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001

VIGOTSKI, L. S. A pré- história da linguagem escrita. In: Vigotski, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7a. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007

ANALFABETISMO AFETIVO EM ADOLESCENTES E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA AS ORGANIZAÇÕES

Marisa Claudia Jacometo Durante

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação,
Pesquisa e Extensão da Faculdade La Salle -
Lucas do Rio Verde – Mato Grosso

Kelly Danelli dos Passos

Faculdade La Salle – Lucas do Rio Verde – Mato
Grosso

Marcia Maria Schaab

Faculdade La Salle – Lucas do Rio Verde – Mato
Grosso

Paulo Renato Foletto

Diretor Administrativo da Faculdade La Salle –
Lucas do Rio Verde – Mato Grosso

RESUMO: A afetividade e o amor podem construir uma relação positiva na vida social e coletiva das crianças e adolescentes. Dessa forma, dar-se-ia mais importância para a convivência com o outro, o que poderia facilitar para que indícios de analfabetismo afetivo deixassem de existir. O objetivo geral do estudo foi identificar quais consequências o analfabetismo afetivo causa para as organizações. Especificamente pretendeu-se: a) identificar se os adolescentes estão inseridos no contexto do analfabetismo afetivo; b) estudar o impacto do analfabetismo afetivo para as organizações. Metodologicamente, utilizou-se como procedimento um estudo de caso, onde aplicou-se um questionário que foi respondido

por dois mil e cem adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos. Os principais resultados indicam que os adolescentes pesquisados enquadram-se na geração Z, onde já nasceram em um mundo tecnológico e não conseguem ficar desconectados. Considera-se que isso, da mesma forma que pode facilitar a comunicação, também pode prejudicá-los nas relações interpessoais, na afetividade e futuramente no desempenho dentro da organização que atuarão. Desse modo, pode-se dizer que a postura dos adolescentes inseridos no contexto do analfabetismo afetivo influenciará na convivência com o outro nas organizações, impactando em maiores conflitos com os colegas, dificultando o trabalho em equipe e a comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Analfabetismo Afetivo. Impacto nas Organizações. Adolescentes.

ABSTRACT: The affection and love can build a positive relationship in the social and collective life of children and adolescents. Thus, it would give more importance to living with each other, which could make it easier for affective illiteracy evidence ceased to exist. The overall objective of the study was to identify what consequences the emotional illiteracy cause for organizations. Specifically intended to: a) identify whether teens are placed in the context of emotional illiteracy; b) study the impact of emotional illiteracy for

organizations. Methodologically, it was used as a case study procedure, which was applied a questionnaire that was answered by two thousand one hundred adolescents aged 15-17 years. The main results indicate that the adolescents surveyed fall within the generation Z, which were born in a technological world and can't be disconnected. It is considered that, in the same way that can facilitate communication, can also harm them in interpersonal relationships, affection and future performance within the organization that will work. Thus, it can be said that the attitude of adolescents within the context of emotional illiteracy influence in coexistence with others in organizations, impacting in major conflicts with colleagues, hindering teamwork and communication.

KEYWORDS: Illiteracy Affective. Impact on Organizations. Teens.

1 | INTRODUÇÃO

A gestão de pessoas consiste em métodos que buscam trabalhar os aspectos relacionados com o capital intelectual, ou seja, as pessoas. É utilizada nas organizações desde a atração, retenção até o desenvolvimento de talentos, onde por meio de uma boa gestão procura-se fazer com que as relações interpessoais fluam em perfeita harmonia.

A afetividade e o amor podem construir uma relação, onde, através do desenvolvimento dos mesmos, poderá aprender-se a arte de viver juntos como irmãos. Sendo que a adoção da pedagogia de educar pelo amor poderia trazer uma incorporação positiva na vida social e coletiva das crianças e adolescentes. Dessa forma, dar-se-ia mais importância para a convivência com o outro, o que poderia facilitar para que indícios de analfabetismo afetivo deixassem de existir.

Dentro do contexto apresentado, aprofundamos um estudo que nos proporcionou uma visão para onde a sociedade está se direcionando em relação à convivência social, onde realizamos uma pesquisa com adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos.

Levando em consideração ainda, que esses adolescentes futuramente ingressarão no mercado de trabalho e que é atribuição da Gestão de Pessoas buscar o perfil adequado para o cargo a ser preenchido, através da pesquisa foi possível também conhecer o perfil dos futuros colaboradores das organizações que a Gestão de Pessoas terá disponível para recrutar, selecionar e desenvolver, lembrando que um bom relacionamento interpessoal também é essencial para se atuar em qualquer departamento organizacional.

Porém, analisando de forma empírica a sociedade em que vivemos, percebemos que muitas crianças já crescem frustradas por não ter uma relação interpessoal com a família, o diálogo, o respeito, o amor e carinho necessários. Chegam ao ambiente escolar e devido a condição social, física ou cultural não são aceitos no grupo, e acabam sofrendo algum tipo de *bullying*, o que poderá acarretar transtornos psicológicos.

Sites de notícias, relatórios policiais e manchetes de jornais, nos mostram que o

problema da criminalidade envolvendo menores se agrava cada vez mais, entretanto ela não se restringe apenas as famílias que sobrevivem na miséria, mas também aquelas que não sofrem desse mal, e um motivo pelo qual isso acontece é a permissividade dos pais, que não impõe limites. Deixam seus filhos frequentar boates, bares e lanchonetes até altas horas, imagens de televisão banalizando de forma explícita o sexo em horário nobre, drogas, violência, fazendo com que as crianças e adolescentes não consigam filtrar essas informações e acabam as absorvendo (CUNHA, 2003).

Trazendo esse contexto para nosso município, segundo informações do Conselho Tutelar de Lucas do Rio Verde (2014) foram registrados envolvendo menores no ano de 2013, 69 casos de furto, 27 casos de roubo, 100 casos de tráfico de drogas, 21 casos de porte de arma, 44 casos de abuso sexual, 37 casos de violência física, 16 casos de violência psicológica, 11 casos de gravidez e 11 casos de exploração de mão-de-obra.

O objetivo geral do estudo foi identificar quais consequências o analfabetismo afetivo causa para as organizações. Especificamente pretendeu-se: a) identificar se os adolescentes estão inseridos no contexto do analfabetismo afetivo; b) estudar o impacto do analfabetismo afetivo para as organizações

O analfabetismo afetivo pode originar-se inicialmente na família, onde não há uma relação de afetividade, um abraço ou um beijo entre a mesma. Podendo estender-se para o grupo de amigos e colegas, onde muitas vezes prevalecem às relações virtuais que não permite um abraço ou um aperto de mão para demonstrar o afeto.

Nesse contexto, a pesquisa contribuiu para que a sociedade em geral se conscientize que as práticas das relações interpessoais afetivas devem se iniciar a partir da família e na escola com os educadores, incentivando para que demonstrem ao outro mais companheirismo e solidariedade, para assim conseguirmos construir uma sociedade menos violenta, mais amorosa, justa e igualitária.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

Segundo o dicionário Aurélio (1999, p. 130) analfabetismo significa “estado ou condição de analfabeto; falta absoluta de instrução”. Para Foucambert (apud AZEVEDO; et al, 2002, p. 05) “analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita” traduzido como a

[...] impossibilidade de compreender ou de produzir uma mensagem escrita simples, que trate de questões concretas ligadas à vida cotidiana: sua origem está na falta de domínio do sistema de correspondência entre grafemas e fonemas. Esse analfabetismo provém da ausência de alfabetização.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (apud AZEVEDO; et al, 2002, p. 05) é conceituada como analfabeta “a pessoa que declara não saber ler

e escrever um bilhete simples no idioma que conhece, além da inclusão daquelas que relatam que aprenderam a ler mas esqueceram”.

Pode-se então dizer que, é considerada analfabeta a pessoa que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever e analfabetismo é a circunstância em que o analfabeto se encontra, ou seja, a falta de conhecimento das técnicas de utilização da escrita e leitura.

Além dos conceitos apresentados, definem-se também outros conceitos em relação ao analfabeto e analfabetismo. Pinto (apud PAINI; et al, 2014, p. 225) descreve:

O analfabeto como uma realidade humana e o analfabetismo como uma realidade sociológica. O analfabeto [...] em sua essência não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler [...]. O adulto se *torna* analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um mínimo de conhecimentos, o mínimo aprendido pela aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social.

Através dessa citação avalia-se que já existem outros conceitos de analfabetismo e não mais somente aquele que conceitua como desconhecedor do alfabeto, onde o desenvolvimento do mesmo ocorre pela falta da prática da leitura, pois muitas pessoas não necessitam da utilização da leitura e escrita para sobreviver.

Sabe-se então que existem vários tipos de analfabetismo, porém, citaremos somente alguns deles, tais como: analfabetismo total, analfabetismo funcional e o iletrismo.

O analfabetismo total é considerado aquele em que o indivíduo tem total desconhecimento das técnicas de leitura e escrita, ou seja, não sabe ler nem escrever, sendo que nem mesmo consegue escrever seu próprio nome (FOUCAMBERT apud AZEVEDO; et al, 2002).

O termo analfabetismo funcional surge no final da década de 70, sugerido sua adoção pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Na década de 90 o IBGE passou a divulgar estatísticas de analfabetismo funcional, tomando como base o número de séries concluídas e não a autoavaliação dos respondentes. Para Foucambert (apud PAINI; et al, 2014, p. 226),

o analfabetismo funcional envolve pessoas com vários anos de escolaridade que dominam essas técnicas de correspondência grafo-fonética em um certo período de sua vida, mas perderam esse domínio por falta de uso e de exercício com elas.

Entende-se assim, que não basta frequentar a escola por vários anos se não for colocado em prática o que foi ensinado. Pode-se dizer então, que as pessoas enquadradas nesse tipo de analfabetismo são aquelas que perderam o domínio por não exercitarem as técnicas grafo-fonéticas, onde, um dos motivos pode ser o fato de não necessitarem das mesmas no seu dia-a-dia.

O iletrismo foi caracterizado por Foucambert (apud PAINI; et al, 2014, p. 04) “pelo afastamento em relação às redes de comunicação escrita, pela falta de familiaridade com livros e jornais, pela exclusão do indivíduo das preocupações e respostas contidas na elaboração da coisa escrita”.

Em 1958 a UNESCO (apud SOARES, 2010, p. 71) define “é iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana”.

Portanto, uma pessoa iletrada pode até conseguir ler e escrever, porém não possui a habilidade de entender o que está escrevendo ou lendo, pois não possui o conhecimento necessário da literatura.

Contudo, avalia-se que o analfabetismo é retrato de uma realidade social injusta, onde muitas pessoas eram excluídas pela classe social, sexo ou idade. Porém, vale lembrar ainda que, a baixa qualidade de ensino, devido à falta de qualificação dos professores, os baixos salários dos mesmos e a falta do exercício do que foi ensinado, devido não ser uma necessidade de sobrevivência, também são retratos do analfabetismo.

Assim, a partir do estudo sobre relações interpessoais e entendendo o conceito de analfabetismo, podemos inferir um conceito para o analfabetismo afetivo.

Analfabetismo afetivo, em nossa concepção, é a ausência de uma relação interpessoal positiva, de uma relação de amor instintivo, amizade e solidariedade, um aperto de mão e/ou um abraço carinhoso, um sentimento espontâneo de preocupação com o outro, quando se conversa sabendo ouvir, quando se aproxima gerando mútuo conhecimento.

Analisando esse conceito, podemos posicionar algumas possíveis causas do mesmo, tais como: falta de interesse das pessoas; ausência de habilidades para ouvir e se colocar no lugar do outro; aumento no uso do relacionamento virtual com técnicas cada vez mais modernas que atraem as pessoas, além de ser mais fácil, permite ainda, conectar e desconectar a qualquer momento, causando assim menos sofrimento caso seja interrompida.

3 | METODOLOGIA

Este estudo apresentou como abordagem o método indutivo, e a pesquisa qualitativa, pois a partir da pesquisa realizada buscou-se generalizar os resultados. Entendeu-se ainda, que foi a melhor forma de apresentar os resultados. O método de procedimento abordado foi o estudo de caso, pois estudou-se um grupo de adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos.

A classificação da pesquisa foi exploratória, pois não foi encontrado nenhuma publicação sobre o tema analfabetismo afetivo. “Estudos exploratórios é quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer sobre o fenômeno”

(RICHARDSON, 2010, p.66).

O procedimento técnico foi um estudo de caso, uma vez que estudou-se a faixa etária de 15 a 17 anos. Os sujeitos da pesquisa foram 2.100 (dois mil e cem) adolescentes da faixa etária de 15 a 17 anos, escolhidos de forma aleatória em escolas das redes pública e privada no município de Lucas do Rio Verde – MT.

A caracterização dos sujeitos foi obtida por meio do questionário, o qual contou com a autorização assinada pelos pais do termo de livre consentimento, bem como atende as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 466/2012 a respeito da pesquisa com seres humanos e n. 251 de 07/08/97, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética da IES.

Dentre os pesquisados 68,6% são do sexo feminino e 31,4% masculino. 14,3% estão na faixa etária de 15 anos, 31,4% com 16 anos e 54,3% com 17 anos. Desses, 11,4% cursam o 1º ano do Ensino Médio (EM), 27,1% no 2º ano do EM e 61,4% estão no 3º ano do EM. Dos participantes da pesquisa 61,4% frequentam a escola pública e 38,6% a privada. 27,1% residem em casas de aluguel e 72,9% em residência própria. 87,2% dos respondentes moram entre 3 e 5 pessoas na residência. A renda salarial da família de 58,6% dos adolescentes está entre R\$ 1.301,00 a R\$ 5.200,00 e de acordo com 37,1% dos participantes da pesquisa a renda está entre R\$ 5.201,00 a R\$ 10.000,00.

A tabulação dos dados foi realizada no programa *Sphinx*, onde foram separadas as respostas semelhantes das divergentes e a partir das semelhantes e também das divergentes realizamos a análise correspondente, utilizando como base a revisão da literatura.

4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 INSERÇÃO DOS ADOLESCENTES NA FAIXA ETÁRIA DE 15 A 17 ANOS NO CONTEXTO DO ANALFABETISMO AFETIVO

Com a finalidade de identificar se os adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos estão inseridos no contexto do analfabetismo afetivo, questionamos quando os mesmos em sua relação com o outro conseguem realizar o sentimento citado por Crivelaro; Takamori (2005, p. 35) “a afetividade, [...], é um sentimento que surge quando espontaneamente nos preocupamos com o outro, quando conversamos sabendo ouvir, quando nos aproximamos gerando mútuo conhecimento”. Sendo que 48,6% dos adolescentes responderam que conseguem realizar esse sentimento na maioria das vezes, 30% às vezes, 20% sempre e 1,4% nunca, segundo o gráfico 29.

Pode-se assim constatar que os 20% dos adolescentes que conseguem demonstrar o sentimento de afetividade citado por Crivelaro; Takamori e os 48,6% que conseguem na maioria das vezes, são adolescentes que possuem boas relações

interpessoais e conseguem demonstrar o afeto pelo outro, pois os autores ainda citam:

A pessoa afetiva tem uma maior probabilidade de obter aceitação interna do outro, o comprometimento. A afetividade, o afeto, é o amor instintivo. O amor instintivo não nos deixa apaixonado. “Ele apenas é, existe, simplesmente e espera ser descoberto para dar calor e saúde às nossas vidas. É o amor, a afetividade que perdura através do tempo, para manter, curar e sustentar a família humana” (CRIVELARO; TAKAMOTI, 2005, p. 35).

No entanto, os 30% dos adolescentes que somente às vezes conseguem expressar o sentimento de afetividade, tem maior tendência de não possuir uma relação interpessoal positiva. E o adolescente que nunca consegue demonstrar em sua relação com o outro o sentimento de afetividade, dificilmente terá um relacionamento interpessoal positivo e será aceito internamente pelo outro, principalmente se analisarmos também que Crivelaro; Takamori (2005) fazem menção da afetividade como um dos principais fatores psicológicos para se ter um relacionamento adequado.

Ainda, com a finalidade de verificar se os adolescentes estão inseridos no contexto do analfabetismo afetivo, perguntamos qual a preferência dos mesmos no contato com o outro, e 88,6% preferem o contato presencial (cara a cara) e 11,4% preferem o contato virtual (utilizando aplicativos).

Através das respostas percebe-se que a maioria dos adolescentes prefere o contato presencial, o que facilita a demonstração do sentimento de afetividade, pois conforme Crivelaro; Takamori (2005) a afetividade também é o apertar de mão e o abraço carinhoso, algo que só é possível pelo contato interpessoal. Desse modo, os 11,4% dos adolescentes que preferem o contato virtual não conseguirão demonstrar essa afetividade através de uma máquina.

Buscando mais informações para verificar se os adolescentes estão inseridos no contexto do analfabetismo afetivo, questionamos também se os mesmos têm tempo para ouvir as pessoas, sendo que obteve-se 91,4% de respostas positivas e 8,6% de respostas negativas.

Perguntamos também, se os adolescentes têm tempo para conversar com as pessoas, 92,9% responderam que sim e 7,1% responderam que não.

Entretanto, ao relacionar o resultado com as explicações de Crivelaro; Takamori (2005), pode-se inferir que a maioria dos adolescentes conseguem demonstrar a afetividade, que também envolve o conversar com o outro sabendo ouvir.

Ainda, no intuito de verificar se os adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos estão inseridos no contexto do analfabetismo afetivo, questionamos quantas vezes ao dia os mesmos abraçam e/ou recebem um abraço de seus pais ou pessoas que moram junto com eles, e a maioria, 32,9% respondeu que nenhuma.

Por outro lado, o restante dos adolescentes pesquisados consegue demonstrar ou receber esse afeto, sendo que 27,1% até três vezes ao dia, o que pode-se considerar ótimo.

Complementando, questionamos também se os adolescentes costumam abraçar

as pessoas próximas, e obteve-se 80% de respostas positivas e 20% de respostas negativas.

Observa-se assim que a quantidade de adolescentes que responderam que abraçam as pessoas próximas é maior do que a quantidade de adolescentes que responderam que abraçam os pais ou pessoas que moram junto com eles. Desse modo, pode-se dizer que os mesmos conseguem demonstrar melhor o afeto para com os amigos do que com os próprios pais e irmãos, sendo que isso pode ocorrer devido os pais não darem abertura e atenção para esses momentos acontecerem. Porém, o afeto é demonstrado pela maioria dos adolescentes, o que demonstra que os mesmos possuem boas relações com as pessoas próximas.

Para melhor avaliar, perguntamos ainda se os adolescentes consideram que recebem o amor e carinho que gostaria, independentemente de quem seja, sendo que 40% responderam às vezes, 30% responderam na maioria das vezes, 27,1% responderam sempre e 2,9% responderam que nunca.

Pode-se assim dizer que a maioria dos adolescentes considera que recebe somente às vezes o amor e carinho que deseja, o que pode fazer com que os mesmos também não expressem tanto amor e carinho, sendo que os 27,1% que consideram que recebem sempre e os 30% que consideram que recebem na maioria das vezes, tendem a oferecer mais e os 2,9% que nunca recebem o amor e carinho que gostaria, tendem a se sentir excluídos, o que dificulta para que os mesmos expressem seus sentimentos ao outro.

Ainda, com o intuito de verificar sobre a inserção dos adolescentes no contexto do analfabetismo afetivo, perguntamos também se os adolescentes conversam com outras pessoas e trocam conhecimentos, 47,1% responderam que na maioria das vezes, 31,4% responderam que às vezes e 21,4% responderam que sempre, sendo que nenhum adolescente respondeu nunca.

Buscando mais informações para verificar a inserção no contexto do analfabetismo afetivo, perguntamos aos adolescentes se costumam ter algum tipo de conflito com outras pessoas, sendo que a maioria, 71,4% respondeu às vezes, 14,3% responderam nunca, 8,6% maioria das vezes e 5,7% sempre.

A partir das respostas, constata-se que apenas 14,3% dos adolescentes não possuem conflitos com outras pessoas, e todos os demais mesmo que em diferentes proporções costumam ter algum tipo de conflito.

Com a finalidade de melhor avaliar a problemática em questão, perguntamos se os adolescentes respeitam os seus professores, e obteve-se 98,6% de respostas positivas e 1,4% de respostas negativas.

Através desse resultado, pode-se dizer que os 98,6% dos adolescentes que respeitam seus professores tendem a fazer o mesmo com as outras pessoas, e assim ter um relacionamento positivo, com respeito mútuo, porém quem não é capaz de respeitar seus professores, tem maior propensão de não desenvolver relacionamento positivo em sociedade.

Ainda, para verificar se os adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos estão inseridos no contexto do analfabetismo afetivo, fizemos várias perguntas referente à frequência com que os mesmos sentem emoções, sendo que foram embasadas no autor Goleman (2007) que define as mesmas como principais candidatas das emoções e membros de suas famílias.

Desse modo, questionamos com qual frequência os adolescentes em sua vida pessoal e na relação com as outras pessoas, sentem medo conforme a descrição de Goleman (2007, p. 303) “Medo: ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, consternação, cautela, escrúpulo, inquietação, pavor, susto, terror e, como psicopatologia, fobia e pânico”. Obteve-se os seguintes resultados: 62,9% às vezes, 15,7% muitas vezes, 12,9% frequentemente e 8,6% nunca.

Através dos resultados é possível perceber que a maioria dos adolescentes sente medo conforme a definição de Goleman (2007), às vezes, seguida de muitas vezes e frequentemente e após um pequeno número de adolescentes que nunca sentem essa emoção, assim avalia-se que nos adolescentes onde essa emoção é mais consistente, pode estar faltando algum tipo de amparo afetivo, o que de certa forma facilita a inserção dos mesmos no contexto do analfabetismo afetivo.

Complementando, questionamos com qual frequência em sua vida pessoal e na relação com outras pessoas, os adolescentes sentem tristeza, conforme a definição de Goleman (2007, p. 303) “Tristeza: sofrimento, mágoa, desanimo, desalento, melancolia, autopiedade, solidão, desamparo, desespero e, quando patológica, severa depressão”. Sendo que a maioria dos adolescentes, 65,7% respondeu às vezes.

Desse modo, avaliando os resultados percebe-se que quase todos os adolescentes pesquisados sentem tristeza em algum momento na sua vida pessoal e na relação com outras pessoas, sendo que apenas 14,03% nunca sentem. Considera-se assim, que a consistência desse tipo de emoção pode ser causada pela carência afetiva, e nos adolescentes em que ela é mais consistente há maior probabilidade de se enquadrarem no contexto do analfabetismo afetivo.

Com o intuito de melhor avaliar, questionamos ainda com que frequência que os adolescentes em sua vida pessoal e na relação com outras pessoas sentem prazer conforme a definição de Goleman (2007, p. 303) “Prazer: felicidade, alegria, alívio, contentamento, deleite, diversão, orgulho, prazer sexual, emoção, arrebatamento, gratificação, satisfação, euforia, êxtase e, no extremo, mania”.

A maioria dos adolescentes, 40% respondeu muitas vezes, seguida de 38,6% frequentemente e após 21,4% às vezes.

Percebe-se através dos resultados que a maioria dos adolescentes sentem prazer muitas vezes e logo seguida de frequentemente, conforme descrição de Goleman (2007). Avalia-se assim que os adolescentes que sentem essa emoção com mais consistência tendem a se sentir bem e transmitir isso a outras pessoas o que influenciará positivamente nas suas relações interpessoais, e além disso conforme Castro (2014) essa emoção ainda atua como um poderoso motivador, influenciando

positivamente na saúde física, mental e espiritual das pessoas.

Questionamos também, com que frequência em sua vida pessoal e na relação com as outras pessoas, os adolescentes sentem amor conforme a definição de Goleman (2007 p. 303) “Amor: aceitação, amizade, confiança, afinidade, dedicação, adoração, paixão, ágape”. Onde os resultados obtidos nos mostram que 47,1% dos adolescentes sentem amor frequentemente, 28,6% muitas vezes, 21,4% às vezes e 2,9% nunca.

Analisa-se através dos resultados que a maioria dos adolescentes sente o amor descrito por Goleman (2007), o que pode ser resultado de um relacionamento interpessoal adequado, que se consegue através do uso dos três principais motivadores psicológicos citados por Crivelaro; Takamori (2005) que são a autoestima, a empatia e a afetividade.

Porém há 21,4% que sente essa emoção às vezes e 2,9% nunca, o que pode ser explicado pela carência de algum ou de todos os motivadores psicológicos citados pelos autores para se ter um relacionamento adequado, avaliando que o sentimento de amor é causado pela aceitação, amizade, dedicação, etc, os quais se encontram na autoestima, empatia e afetividade.

Desse modo, os adolescentes em que a emoção de amor definida por Goleman (2007) é menos consistente a probabilidade de ter relações negativas é maior em relação aos que conseguem sentir com mais consistência o amor.

Buscando mais informações, perguntamos aos adolescentes com que frequência em sua vida pessoal e na relação com outras pessoas sentem vergonha conforme definição de Goleman (2007, p. 303) “Vergonha: culpa, vexame, mágoa, remorso, humilhação, arrependimento, mortificação e contrição”.

A maioria, 77,1% dos adolescentes responderam que às vezes, 10% responderam que nunca, 8,6% responderam que muitas vezes e 4,3% responderam que frequentemente.

Os resultados nos mostram que a maior parte dos adolescentes pesquisados já sentiu vergonha em algum momento na sua vida pessoal e na relação com outras pessoas e apenas 10% nunca sentiram vergonha. Conforme a definição de Goleman (2007), pode-se inferir que os adolescentes que sentem essa emoção com mais consistência tendem a ter maior sucesso nas relações interpessoais, pois os mesmos têm consciência de suas atitudes, porém quem não apresenta esse sentimento pode não ter sucesso nas relações interpessoais, pois é orgulhoso demais para admitir que também possa errar, podendo assim estar mais propenso a inserir-se no analfabetismo afetivo.

Em nossa concepção, o analfabetismo afetivo é a ausência de uma relação interpessoal positiva, de uma relação de amor instintivo, amizade e solidariedade, um aperto de mão e/ou um abraço carinhoso, um sentimento espontâneo de preocupação com o outro, quando se conversa sabendo ouvir, quando se aproxima gerando mútuo conhecimento.

Considerando essa concepção, percebe-se que a maioria dos adolescentes pesquisados, na faixa etária de 15 a 17 anos, conseguem desenvolver o sentimento de afetividade, autoestima e empatia, o que faz com que os mesmos desenvolvam um relacionamento positivo, tornando-os menos propensos à inserção no contexto do analfabetismo afetivo.

Porém, pode-se dizer que há uma minoria de adolescentes, na faixa etária de 15 a 17 anos, dentre os pesquisados, que não conseguem sentir e desenvolver todos os aspectos necessários para serem afetivos e como consequência possuírem uma relação interpessoal positiva. Desse modo, é possível inferir que essa minoria de adolescentes está inserida no contexto do analfabetismo afetivo.

4.2 IMPACTO DO ANALFABETISMO AFETIVO PARA AS ORGANIZAÇÕES

Com o intuito de estudar o impacto do analfabetismo afetivo para as organizações, buscou-se informações sobre o perfil dos adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos que futuramente farão parte do mercado de trabalho, assim sendo questionamos se os mesmos pretendem cursar o ensino superior, e obteve-se 97,1% de respostas positivas e 2,9% de respostas negativas.

Questionamos aos adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, como os mesmos entendem o ambiente de trabalho, e com maior representatividade, 27,1% responderam que entendem o ambiente de trabalho como um local muito concorrido, que se deve levar a sério e ter muita dedicação, profissionalismo, companheirismo, responsabilidade, amizade, foco, concentração e compreensão; 12,8% responderam que entendem o ambiente de trabalho como um local de comprometimento, onde coloca-se em prática os conhecimentos, se aprende, e busca-se melhorar sempre, conhece-se e interage com as pessoas; 7,1% responderam que entendem o ambiente de trabalho como um ambiente agradável e prazeroso, onde deve haver respeito.

Percebe-se através do entendimento dos adolescentes sobre o ambiente de trabalho, que os mesmos possuem uma boa percepção de como deve ser. Avalia-se assim, que é com base nesse entendimento que os adolescentes irão agir quando estiverem atuando no mercado de trabalho.

Para melhor avaliar, perguntamos como os adolescentes imaginam o relacionamento com os outros no ambiente de trabalho, sendo que com maior representatividade, 24,2% responderam que consideram o relacionamento com os outros no ambiente de trabalho bom, com parceria e coleguismo entre todos, sem conflitos; 18,5% responderam que imaginam o relacionamento com os outros no ambiente de trabalho com respeito e compreensão uns para com os outros, amizade, colaboração e trabalho em equipe; 18,5% responderam que imaginam o relacionamento com os outros no ambiente de trabalho harmonioso, agradável, amigável, tolerável, passivo, profissional e saudável.

Pode-se dizer através das respostas, que por imaginarem o relacionamento

no ambiente de trabalho com todos os aspectos positivos citados, os adolescentes procurarão desenvolver essas características e se portarão desse modo no seu relacionamento com o outro no ambiente de trabalho.

Buscando ainda estudar o impacto do analfabetismo afetivo para as organizações, questionamos aos adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, o que os mesmos pensam sobre conviver com o outro, com maior representatividade, 22,8% adolescentes pensam que conviver com o outro é bom, assim um ajuda o outro, adquire-se novos conhecimentos, pois ser feliz sozinho não é possível; 11,4% adolescentes pensam que conviver com o outro é bom e necessário, faz parte da vida, pois temos que conviver com pessoas, nenhum ser vivo é capaz de viver sozinho, isolado; 7,1% adolescentes pensam que conviver com o outro é ter respeito mútuo, amizade e companheirismo, saber compreender as opiniões dos outros e expor as suas.

Entretanto, considera-se que os adolescentes pensam que conviver com o outro é algo bom em todos os aspectos, avalia-se assim que os mesmos tendem a agir de tal maneira em seus relacionamentos.

Porém, analisando o perfil dos adolescentes, com base nos objetivos anteriores, percebe-se que nem todos conseguem agir dessa forma, o que poderá dificultar a convivência com o outro na organização que futuramente atuarão.

Procurando entender o perfil dos adolescentes, ao utilizar o programa *Sphinx* para tabulação de dados, realizou-se um cruzamento de informações com relação a renda salarial, com quem e quantas pessoas moram na mesma casa e a qual rede de ensino pertence, porém, o programa não indicou resultados relevantes. Desse modo, infere-se que nesse grupo pesquisado essas variáveis não exercem interferência no relacionamento interpessoal.

Portanto, relacionando com os objetivos anteriores, percebe-se que os futuros colaboradores das organizações, os atuais adolescentes, tem um perfil ligado a tecnologia, onde necessitam estar conectado o tempo todo, sendo que a paciência não é uma virtude e um bom relacionamento dentro de uma organização, exige principalmente paciência.

Contudo, foi possível perceber que a maioria dos adolescentes pesquisados, consegue manter um bom relacionamento, porém uma minoria tem a ausência de um ou mais aspectos necessários para um relacionamento positivo com o outro, o que faz com que os mesmos se insiram no contexto do analfabetismo afetivo.

Desse modo, pode-se dizer que a postura dos adolescentes inseridos no contexto do analfabetismo afetivo influenciará na convivência com o outro dentro da organização, impactando em maiores conflitos com os colegas, dificultando o trabalho em equipe e a comunicação, que conforme Sousa (2012), para sobreviver a organização depende da capacidade da clareza organizacional e comunicação eficaz, tanto interna como externamente.

Considerando isso, os adolescentes que se enquadram no contexto do analfabetismo afetivo poderão prejudicar o seu próprio desempenho profissional e

como consequência o desempenho da organização.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o estudo realizado, pode-se inferir que a maioria dos adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos tem uma percepção de que a afetividade é necessária para se manter um bom relacionamento, demonstrada através do sentimento de preocupação espontânea com o outro, da troca de conhecimentos e experiências, do abraço carinhoso, enfim, do afeto que um indivíduo necessita para não se sentir rejeitado ou excluído, tanto pela família, amigos e até mesmo pela sociedade.

Por outro lado, percebeu-se ainda, que há uma minoria de adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos que não conseguem demonstrar totalmente o sentimento de afetividade, levando-se a entender que não possuem uma percepção do real significado da afetividade, nem tampouco da importância desse sentimento para a vida das pessoas.

Contudo, pode-se dizer que os resultados do estudo demonstraram pontos positivos, bem como negativos, a respeito do relacionamento positivo com o outro, porém, ainda é possível reverter os pontos negativos, desenvolvendo os três principais motivadores psicológicos, a autoestima, empatia e afetividade e também a inteligência emocional.

Analisando os resultados da pesquisa com os adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, observou-se que a teoria estudada reflete na prática, onde através das citações de vários autores foi possível chegar a considerações com embasamento teórico sobre os sentimentos e emoções dos adolescentes.

A partir do estudo, obteve-se também uma percepção de que os adolescentes que conseguem desenvolver os aspectos necessários para o relacionamento adequado, conseguirão obter maior sucesso, tanto em relações pessoais como profissionais.

Entretanto, percebeu-se ainda que os adolescentes pesquisados enquadram-se na geração Z, onde já nasceram em um mundo tecnológico, e não conseguem ficar desconectados. Considera-se que isso, da mesma forma que pode facilitar a comunicação, também pode prejudicá-los nas relações interpessoais, na afetividade e futuramente no desempenho dentro da organização que atuarão.

Desse modo, sugere-se que os próprios adolescentes procurem se auto conscientizar, monitorando-se, e controlando-se para que essa necessidade de estarem conectados a todo o momento não os prejudiquem em sua vida social, profissional e afetiva.

No entanto, o estudo realizado contribui para que a sociedade em geral, perceba a importância da afetividade na vida das pessoas, e se conscientize que se os sentimentos de afetividade forem desenvolvidos e trabalhados positivamente desde o início da vida, iniciando pela família, haverá uma probabilidade maior de

relacionamentos positivos que contribuirão para o sucesso do próprio indivíduo e para a convivência social harmônica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. L.; et al. **Perfil do analfabetismo e do iletrismo no mundo, na América latina e caribe, no Brasil, no estado de São Paulo e no município de São Paulo**. São Paulo, 2002. Disponível em: http://entline.free.fr/ebooks_br/00885%20%20Perfil%20do%20Analfabetismo%20e%20do%20Iletrismo%20no%20Mundo,%20na%20Am%20E9rica%20Latina%20e%20Caribe,%20no%20Brasil,%20no%20Estado%20de%20S%20E3o%20Paulo%20e%20no%20Munic%20de%20S%20E3o%20Paulo.pdf. Acesso em 19 abril 2014.

CRIVELARO, R.; TAKAMORI, J. Y. **Dinâmica das relações interpessoais**. Campinas, SP: editora Alinea, 2006.

CUNHA, I. O. **Principais causas determinantes do aumento da violência e da criminalidade de menores e o papel do PM**. Paraná, 2003. Disponível em: <http://www.policiamilitar.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=597>. Acesso em 10 abril 2014.

PAINI, L. D.; et al. **Retrato do analfabetismo**: algumas considerações sobre a Educação no Brasil. Maringá, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/202/150>. Acesso em 21 abril 2014.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

REFLEXÕES ACERCA DOS PRINCÍPIOS DE INCLUSÃO, ÉTICA E CIVILIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA ESCOLAR

Elane Luís Rocha

PGE/UFU; PMU/Uberlândia-MG

Claudia Bernardes de Almeida Rosa

PMU/Uberlândia-MG

Dalva Aparecida Bispo de Oliveira Miro

PMU/Uberlândia-MG

INTRODUÇÃO

Ética se aprende, não é uma coisa espontânea.

Yves de La Taille.

A questão colocada por La Taille (2015, p. 02) de que ética é um princípio a ser aprendido/ensinado nos remete à reflexão de como criar uma cultura de civilidade no ato de educar no interior das escolas, já que muitos de nós, profissionais da educação, fomos formados a partir dos princípios excludentes da concorrência escolar e social, ditada por meio de costumes violentos, naturalizados por uma educação estatal de cunho liberal.

A escola moderna foi, e ainda continua sendo, uma instituição criada pelo Estado para a consolidação da ordem do capital e do mercado. Para tanto, reduziu o saber à disciplina e desqualificou os demais conhecimentos. Esta organização disciplinar e curricular culminou naquilo que Michel Foucault (2002) denominou de hierarquização dos saberes e Pierre Bourdieu (1974, 1998) de reprodução escolar.

Concernente ao problema da reprodução social em que a escola nos forma, Bourdieu (1974, 1975, 1998) explicita que esta instituição naturaliza a desenvoltura cultural das crianças das classes privilegiadas. O que deve nos instigar a estudar e compreender as relações

RESUMO: O presente texto objetiva refletir sobre a relação entre educação, civilidade e vida social. Analisa as contradições dos processos disciplinares instituídos socialmente a partir do século XVIII e suas inter-relações com a constituição do saber na modernidade. Apresenta uma proposta multidisciplinar que procura intervir no processo de exclusão escolar, a partir da desestabilização de um saber hierárquico e a demarcação de novos territórios para este saber. Divulga a importância de um aprendizado ético para toda comunidade escolar e a necessidade da formação de um ser humano capaz de lidar com diálogos contrários, numa cultura civilizada. Para tanto recorre às teorias de: La Taille, Bourdieu, Elias, Marx, Foucault, Guido, Deleuze e Guattari.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Ética. Civilidade.

EIXO TEMÁTICO: Interfaces da psicopedagogia com as áreas de conhecimento: boas práticas interdisciplinares.

entre cultura, poder e classe social.

Ao estruturar a sua obra, o autor focou principalmente nas questões relacionadas à bagagem social e ao capital cultural que a escola fornece e/ou nega e na sua relação com os princípios de dominação legitimados pelo Estado capitalista, liberal e regulador.

CULTURA, CIVILIDADE E VIDA SOCIAL

A reflexão sobre cultura, civilidade e vida social e suas relações com os princípios de ética e inclusão/exclusão nos remete às contribuições de Norbert Elias (1939, 1994^a, 1994b), Karl Marx (1983, 1986, 1998) e Foucault (1984, 2002).

Para Elias (1994a), cada momento histórico é responsável por um tipo de violência socialmente aceita e/ou naturalizada, cuja estrutura da sociedade é responsável, inconscientemente, por certa forma de repressão. O homem medieval será transformado pelas instituições políticas modernas, devido à centralização cultural e à regulamentação do poder político promovidos pelo Estado. A nova forma de integração da sociedade medieval no período do Renascimento impõe aos homens uma maior reserva física, o duelo é proibido por Lei, mas continuariam existindo formas de coerção e violência, sutis e camufladas - nas regras de civilidade e polidez. Estas não enfatizam só a violência, mas representam sua forma socializada, em âmbito simbólico e psicológico. Nisto este autor teve como preocupação, em suas pesquisas, a formação das regularidades sociais. Analisou como a constituição da sociedade se processa com a civilização do indivíduo, sendo ambos, indivíduo e sociedade, um todo indissociável.

Em sua obra - O Processo Civilizador, escrito em 1939, Elias evidenciou que a formação individual de cada pessoa depende da evolução histórica e das interações sociais existentes na estrutura das relações humanas, o destino não é inato, mas um construto social. A pergunta que o autor fez, foi: como se formam as emoções e a afetividade? Considerando que elas podem se modificar, de acordo com os contextos, mas sem ser planejadas por nenhum indivíduo isoladamente - formando no coletivo as regularidades sociais, em seu espaço temporal e histórico, estruturas não fixas, mas que se modificam de acordo com cada cultura.

Segundo Elias (1994b), a relação entre indivíduo e estruturas sociais só pode ser esclarecida se ambos forem investigados como entidades em mutação e evolução. As estruturas da personalidade e da sociedade evoluem em uma inter-relação indissolúvel.

Contudo, para esse autor, uma sociedade não adquire um grau de civilização homogêneo, as mudanças nas estruturas da personalidade são um aspecto do desenvolvimento de estruturas sociais, que não são estáticas, mas incluem totalidades de interesses diferentes, conflituosas e cheias de resistências. A exemplo disto pode-se destacar as ideias dos segmentos industriais (operários) que penetraram nos ideais das nações, não representando, porém, mudanças profundas na organização do Estado. Neste sentido, as teorias que refletem os ideais das classes emergentes, em

sociedades industrializadas, são substituídas por outras, dominadas pelos ideais mais ou menos tradicionais e excludentes em sociedades desenvolvidas. O meio social não é homogêneo, mas marcado por redes de relações e funções exercidas pelas pessoas, formando cadeias que as prendem na teia da sociedade (ELIAS, 1994b). Elias (1994b) questiona as análises factuais, os postulados narrativos e a teoria que pretende servir de modelo para o estudo científico da sociedade em todas as épocas e lugares, colocando em dúvida o conceito sociológico de desenvolvimento, do século XIX, o estudo dos problemas da sóciogênese e da psicogênese os quais separavam os campos psicológicos, sociológicos e históricos que, na prática, são indissociáveis.

Tal questão é também estudada por Foucault (1984) no texto - As palavras e as coisas. No qual ele situa as ciências do homem nas fronteiras da vida, do trabalho e da linguagem. Para este autor a análise das descontinuidades, procura “*a coerência interna dos sistemas, a especificidade dos conjuntos de regras e o caráter de decisão que elas assumem em relação ao que deve ser regulado, a emergência da norma acima das oscilações funcionais*” (FOUCAULT, 1984, p. 376). O autor salienta que o estudo do homem, enquanto saber das identidades, das diferenças, das coisas e de sua ordem é recente e está sendo estruturado.

Mas voltando à discussão de Elias, a questão que ele levantou, ao escrever a obra *A Sociedade dos Indivíduos* (1994a), foi: como é possível que a existência simultânea de muitas pessoas, suas vidas em comum, seus atos recíprocos, a totalidade de suas relações mútuas deem origem a algo que nenhum dos indivíduos considerados isoladamente tencionou ou promoveu, algo de que ele faz parte, querendo ou não, uma estrutura de indivíduos interdependentes, uma sociedade? Para responder a esta pergunta, o referido autor teve como projeto metodológico o trabalho com a história da cultura, notificando os costumes, as regras sociais e os aspectos psicológicos do cotidiano de grupos sociais como a família, a escola, a cidade e o Estado e como este Estado legitima algumas formas de constrangimento e exclusão.

O constrangimento e a exclusão legitimados por meio do Estado e naturalizado pelas instituições, sobretudo públicas e educativas, são estudados por Bourdieu (1974, 1975, 1998), o qual sinalizou o papel conservador e reprodutor destas instâncias.

Já o constrangimento social, por meio da venda da força de trabalho foi pesquisado por Marx (1986, 1988), o qual analisou com a colaboração de Engels as relações entre trabalho assalariado, propriedade fundiária, comércio externo, mercado mundial e, enfim, o poder do capital na economia burguesa nos meados de 1840 a 1870, no contexto de industrialização da Alemanha e Inglaterra.

Para realizar essa análise, Marx (1988) partiu da categoria econômica mais singular - a mercadoria, para explicar as complexas determinações do capital. Embasado numa visão da historiografia francesa, em autores da época da restauração, como Thierry e Mignet, o marxismo exigiu em suas interpretações a compreensão da totalidade entre o homem, a natureza e o trabalho.

Segundo Jacob Gorender (1989), a primeira concepção filosófica de Marx foi

idealista, passando por Kant, Fichte, simpatizando inicialmente com as ideias de Feurbach e aproximando-se, finalmente, das teorias de Hegel, mas revolucionando esta corrente.

Se para a filosofia de Hegel o real é resultado da racionalidade humana – para a premissa do materialismo histórico, Marx e Engels (1986), o real é concebido historicamente, a partir do processo de vida e de trabalho, permeado pelos reflexos ideológicos. Os homens ao desenvolverem sua produção material, se transformam também. Assim, não é a consciência que determina a vida, como afirmava Hegel, mas a vida que determina a consciência. Nisto as formas de intercâmbio, a troca, mais precisamente a mercadoria, representa todas as determinações e constrangimentos do trabalho.

Nessa reflexão sobre a mercadoria, registrada no livro *Contribuições à Crítica da Economia Política* (1983), Marx fez algumas perguntas aos economistas tradicionais como Smith e Ricardo, a saber: como é que tendo por base o valor de troca de uma mercadoria, o preço de revenda é diferente deste valor? Por que a Lei valor de troca se realiza no seu contrário? Se o valor de troca é apenas o trabalho contido numa mercadoria, como é que mercadorias que não contém trabalho possuem valor de troca? Essas indagações nos instigaram a pensar nos movimentos do capital, do lucro que permeiam a transação de troca e a renda imobiliária.

Seguindo o mesmo raciocínio, no livro - *O Capital*, Marx (1988), analisa a produção a domicílio, constituída na retaguarda da indústria moderna, a qual não era regulada pelas Leis fabris e contava, na sua maioria, com mão-de-obra de mulheres, adolescentes e crianças. Ele questiona o quanto este novo operariado é explorado e até certo ponto desestabiliza a organização sindical masculina. Reflete, ainda sobre a evolução da maquinaria, a intensificação da tecnologia e da Ciência – o homem ao intervir na natureza produz ciência e tecnologia. Mas ambas, muitas vezes se opõem à humanização do homem, estão a serviço da eficácia na produção e da criação de valores de uso. Os objetos úteis são, em geral, como a linguagem, um produto social, gerado e mantido pelas culturas. Para o referido autor, a divisão do trabalho alcança seu extremo com a expansão do comércio, aparecendo a separação entre produção e venda dos produtos – acarretando a cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Neste aspecto, a mercadoria é misteriosa porque encobre as características sociais do trabalho, oculta as condições de vida de quem a produziu e que, muitas vezes, não pode adquiri-la. E ainda, a circulação das mesmas garante o movimento do capital, que tende continuamente a ser renovado, pois o seu movimento não tem limites e busca a manutenção do mercado e do lucro. Assim, os ramos mais simples da produção como a agricultura, encontram-se totalmente dominados pelo capital. Os agricultores, bem como as mulheres e as crianças, são por excelência categorias excluídas que fazem menos resistências à exploração. Por isto, a história da humanidade deveria ser estudada em conexão com a história da industrialização, das trocas e das condições de vida do trabalhador.

Para Marx (1983), em todas as sociedades é a forma de produção que determina as relações por ela produzidas e que estabelece todas as outras relações, sendo esta infraestrutura econômica responsável pelo ser social. Mas este deverá procurar formas de superação do sistema pela práxis revolucionária. A filosofia da práxis é que moverá a revolução nas relações do homem com a exploração e alienação do trabalho. É resistindo a estes aspectos que ocorrerá o movimento real da luta de classes e com ela as rupturas necessárias à libertação do trabalhador.

Segundo Engels (1986), Marx fez da dialética um método que considera a realidade socioeconômica de uma época como uma totalidade, permeada por contradições específicas na história da luta das classes. Na obra *A Ideologia Alemã* (1986), Marx e Engels analisaram o conceito de ideologia e questionaram: se a ideologia é uma falsa consciência da realidade, seria ela necessária na atividade social dos homens? E até que ponto a cultura burguesa não estaria a serviço da concepção equivocada da realidade? É a partir destes questionamentos que a dialética se converteu no método do materialismo histórico, ou seja, considerando a história da produção real dos homens pelo trabalho, a totalidade das ações deste homem na produção de seus bens materiais e a contradição gerada na luta de classes.

Segundo Marx (1983,1984), apenas a classe do proletariado seria capaz de libertar o homem da ilusão ideológica e alcançar a visão real do movimento da história humana na sociedade produtiva, intervindo no Estado e alterando o rumo da exploração do homem pelo trabalho, para a realização do mesmo. Isto ocorreria, então, com a superação do regime socialista, a implantação do comunismo, a reeducação dos educadores e a reformulação das escolas, com vistas a esta nova cultura de consciência de classes.

Já as formas superficiais e sutis de exclusão e constrangimento, violência e disciplina são refletidas por Foucault (2002) a partir da análise histórica específica do século XVIII ao investigar uma dominação que aparece frequentemente em médicos psiquiatras, militares e políticos no século XIX, para questionar como os aparatos disciplinares constroem o indivíduo submisso. O autor refletiu sobre o adestramento, a regulação do comportamento e do prazer, sobre as técnicas disciplinares de produção do poder e do saber. Destas técnicas disciplinares que são técnicas de individualização, originou um tipo específico de saber: as ciências humanas – que é uma questão central das investigações de Foucault, tematizadas em seus primeiros livros na perspectiva de uma arqueologia dos saberes.

A arqueologia é o método usado por ele para análise da discursividade local, do poder dos discursos científicos, onde o autor questionou a relação entre ideologia e ciência. E as perguntas que Foucault (1984) fez foram: pode o discurso científico fixar os limites do direito e do poder? Quais regras as relações de poder obedecem para produzir os discursos? Qual a relação entre produção da verdade, das riquezas e dos discursos ideológicos? E, enfim, como se organizam as relações entre poder, ciência e direito numa sociedade capitalista? Para responder a estas inquietações, o autor fez

uma análise do discurso do Direito a partir da Idade Média e verificou que o Direito, de modo geral, é um instrumento desta dominação, não apenas a Lei, mas o conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos que veiculam as relações de dominação, legitimadas por meio do Estado e naturalizadas pela cultura.

A preocupação de Foucault (1997, 2002) foi como a ciência, a ideologia e as concepções de verdade que constroem o discurso mediador de um tipo de saber considerado como neutro, mas que está politicamente ligado ao poder, constrói o sujeito submisso. Este poder ultrapassa as normas legais e estatais e penetra nas instituições: fábricas, conventos, hospitais e escolas. O autor examina, então, como a punição se materializa e como é construída a sujeição dos súditos. A pedagogia, a medicina, a tática militar e fabril são aparatos de formação do sujeito controlado. A arte disciplinar destas instituições passa pelo controle rigoroso da distribuição dos espaços das filas, arquitetura dos corredores, controle do tempo, dentro dos ciclos de repetições das atividades, onde o indivíduo é hierarquizado, classificado e submetido ao máximo de aproveitamento em menos tempo possível.

Contudo, para o autor a disciplina implica em um registro contínuo de conhecimento. Ao mesmo tempo que exerce um poder, produz um saber, fabrica um tipo de sujeito aceito pelas normas sociais burguesas, civilizado, educado e incluso socialmente. E para analisar estas questões Foucault percorreu também, além dos campos das regras de Direito, os mecanismos de poder, os efeitos da verdade científica, o poder do discurso e da história. Sempre se preocupando em não tomar o poder como um fenômeno homogêneo, mas algo que circula, funciona em cadeia e supõe resistências móveis na estrutura social. Assim o autor refletiu em suas pesquisas questões relacionadas “ao *procedimento penal, a evolução e a institucionalização da psiquiatria no século XIX, “A sofística, a moeda grega, a Inquisição na Idade Média; a história da sexualidade, a gênese de um saber sobre a anomalia”* (FOUCAULT, 2002, p. 167). Analisou os mecanismos de coerção exercidos pela disciplina e o discurso que a ciência considerava verdadeiro, neutro e útil para a humanidade. Para ele, as ciências humanas lidam com o discurso, as representações e a simbologia. No texto *As palavras e as coisas* (1984), Foucault chama atenção para a mudança nas disposições do saber, que se formaram por volta do século XVIII e que estavam ligadas ao desaparecimento do discurso e ressaltou que “O homem compôs sua própria figura nos interstícios de uma linguagem em fragmentos”. Destacou que o homem se constituiu entre o discurso e a representação. O discurso, por vezes esteve reprimido, mas encontrou formas de resistir.

Nisso Foucault (1984, p. 403) questiona o fato de “Estando a linguagem novamente aí, o homem retornará àquela inexistência serena em que outrora mantivera a unidade imperiosa do discurso”? Para este autor, o silêncio revela discursos reprimidos, é uma linguagem corporal que sinaliza relações com o saber e com a historicidade e é uma forma de representação. De modo que, para ele, é preciso entender a historicidade dos problemas sociais e suas relações com o saber. A história está para as ciências

humanas assim como a matemática para as ciências da natureza. É preciso historicizar o contexto dos vencidos e dos sem voz. Isto significa entender o homem em sua fragilidade e finitude. É, talvez, o papel mais importante da pesquisa contemporânea, por representar a desinterdição dos saberes destituídos pelas ciências modernas e a reabilitação dos saberes interditados pelo poder disciplinar.

Nessa preocupação com a hierarquização do conhecimento científico, o autor percorreu o projeto metodológico das genealogias, ou seja, uma tentativa de reativar os saberes locais, descontínuos, não legitimados, colocando em cheque o autoritarismo dos discursos teóricos unitários, excludentes e globalizantes, o livro *Microfísica do Poder* (2002), mostra esta reflexão. As questões levantadas por Foucault nesta análise são: quais relações de poder permeiam a classificação dos saberes como científicos ou não? Que critérios são usados para qualificar ou desqualificar os conhecimentos? Nisto para ele são os conteúdos históricos que permitem fazer análises descontínuas, não lineares e que destacam as particularidades dos objetos de estudo, as memórias locais, as rupturas e seus confrontos políticos, sem necessariamente obedecer aos discursos totalizantes. Neste mesmo livro, o autor refere-se às suas próprias pesquisas salientando que elas “Não avançam, se repetem e não se articulam em uma palavra, não chegam a nenhum resultado” (FOUCAULT, 2002, p. 167). Para ele, estas pesquisas não estão prontas e/ou acabadas, mas são questões sociais que precisam ser refletidas e ampliadas por outros pesquisadores, ao longo da nossa história.

Posto isso a um olhar mais rigoroso no interior das instituições escolares, podemos observar a cultura de incivilidade, exclusão, poder, e reprodução ali presentes, contrastadas por meio de um conjunto de regras, legitimadas pelo Estado e cooptadas, inconscientemente, por nós, profissionais da educação. Nisto para La Taille (2015, p. 2) a escola precisa não só estabelecer regras, mas trabalhar princípios a partir de uma formação ética que, “Discute as relações com outras pessoas, as responsabilidades de cada um e os princípios e valores que dão sentido à vida. Ética se aprende, não é uma coisa espontânea”.

Já Guido (2015, p. 2) ao refletir sobre a abertura paradigmática na ciência e na educação salienta que a escola possui um “Funcionamento regulador, normalizador, classificador, disciplinar – refratário às mudanças produzidas pela dinâmica social, pelas linhas de fuga que o próprio sistema cria”. O que, via de regra, não invalida sua função transformadora. Nesta questão ele discute a problemática da relação – ciência, educação e escolarização, ressaltando que se de um lado “O poder econômico incentiva maciçamente a interdisciplinaridade na prática da ciência. [Por outro] a escola está duplamente dominada: pelo poder estatal e pelo poder econômico” (p. 07). O autor constata em suas pesquisas que a interdisciplinaridade é:

No fim das contas multidisciplinaridade, algo distinto da mera sobreposição de conteúdos curriculares em atividades conjuntas e pontuais, isto é, projetos isolados e que não vai além da integração temporária de duas ou mais disciplinas, algo insuficiente para integrar os saberes em práticas educativas que ultrapassam a

Para tanto, é necessário uma mudança na cultura da escola, no sentido de transcender à disciplinaridade, numa perspectiva comunicativa, descentralizada e multidisciplinar. De forma a permitir várias conexões e romper com as concepções lineares e retilíneas. Nesta proposta, é necessário uma ruptura com as promessas da modernidade, duvidar do Estado e do mercado, romper com o modelo de conhecimento tradicional, binário e disciplinar. Pensar a interdisciplinaridade, numa perspectiva longitudinal e em ciclos diferentes, conforme sugere Deleuze e Guattari (1997). Para eles, as ciências humanas precisam ser entendidas, estudadas e sentidas a partir de uma perspectiva rizomática, ou seja, desde sua raiz, resgatando as diferenças, o imediato, a brevidade e singularidade da vida, assim como o entendimento de sua finitude. Concernente a isto, o rizoma não tem início e nem fim, ele está no meio, na travessia do ato de educar. Pressupõe o encontro e/ou cruzamento de linhas de fuga, a desterritorialização destas linhas e o surgimento de novas tensões, num devir (fluxo de movimento) que não possui fronteiras.

Para Deleuze e Guattari (1997), multiplicidade e heterogeneidade negam uma ciência tradicional, que lida com modelos gerais e pressupõe uma reflexão sobre as identidades e suas diferenças e tensões, no ato de educar para incluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se a partir das reflexões sobre as relações e entre educação, civilidade e vida social e suas inter-relações com a cultura institucional que o processo de exclusão social e escolar é histórico. Contudo Deleuze e Guattari (1997) assumem que o século XX, sobretudo sua segunda metade, inaugura uma filosofia de engajamento pela vida e a complexibilidade das relações nela existentes. Onde foram diluídas todas as certezas. Situação que para Foucault (1984) iniciou a partir do século XVIII com o questionamento das leis universais e a quebra dos movimentos lineares e retilíneos.

Portanto, o atual contexto já não permite às instituições organizar o saber de forma hierarquizada. Exige um aprendizado ético para toda comunidade envolvida com a escola, uma desestabilização das percepções e concepções de saber e a demarcação de novos territórios, os quais certamente trarão novas tensões e questionamentos.

Então, além de trabalhar com os discursos, as representações e as simbologias (Foucault, 1984). É necessário educar com os sentidos, sentir a vida, as diferenças, o singular e as descontinuidades. Refletindo sobre a possibilidade de formação de um ser humano sensível e capaz de lidar com diálogos contrários, numa cultura civilizada.

De modo que a negação em desestabilizar a cultura escolar, aprisiona a instituição no processo de reprodução denunciado por Bourdieu (1974, 1975, 1998) e a manutenção da educação estatal nos moldes do capitalismo e do liberalismo. Nisto, La Taille (2015, p. 03) ao discutir a transversalidade, coloca a necessidade destas

análises encontrarem eco nas relações da escola com a sociedade, pois existe “uma ponte entre a vida e a reflexão sobre a vida”.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. Devir intenso, devir animal, devir imperceptível. In: **Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia** 2. V. 4. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 11-113.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2 ed. V. 1 e 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal 2002.

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e punir – nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1997.

FOUCAULT, M. As ciências humanas. In: **As palavras e as coisas; uma arqueologia das ciências humanas**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 361-405.

GORENDER, J. O Nascimento do Materialismo Histórico. In: **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes; 1989.

GUIDO, H. Interdisciplinar e transdisciplinar, a abertura paradigmática na ciência e na educação escolar. 2015.

HAROCHE Claudine. **Da palavra ao gesto**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

LARROSA, J. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação – estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 35-86.

LA TAILLE, I. Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras. Disponível em: <<http://revistaescola.abril/formação/fala-mestre>> acesso em: 04/10/2015.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins e Fontes, 1983.

MARX, K e ENGELS. F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K. **O Capital, Crítica da Economia Política**, Nova Cultural, 3 ed. V. 1 e 2. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA INTEGRAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ

Elizabete Francelino

Universidade Federal do Ceará – Fortaleza
bete_tavora@yahoo.com.br

Nadia Sanzovo

Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR, Campus Pato Branco.
sanzovonadia@gmail.com

Joaquim José Jacinto Escola

Universidade de Trás os Montes e Alto Douro –
UTAD – Vila Real - Portugal.
jescola@utad.pt

RESUMO: O artigo discute a Educação em Direitos Humanos no currículo da Educação básica da Rede Estadual do Ceará e sua integração com as Tecnologias da Informação e Comunicação na perspectiva do acesso à informação, inclusão, participação política, liberdade de mobilização e respeito às diversidades culturais. Este estudo consubstancia-se numa análise qualitativa e documental das Políticas dos direitos humanos e dos documentos norteadores Internacionais. Nesse contexto foi analisado como a Secretaria de Educação do Ceará está articulada, no apoio de ações coletivas que se repercutem em mecanismos em prol da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Direitos humanos. Educação. Tecnologias

ABSTRACT: This article discusses Human Rights Education in the Basic Education curriculum of the State Network of Ceará and its integration with Information and Communication Technologies in the perspective of access to information, inclusion, political participation, freedom of mobilization and respect for cultural diversity. This study is based on a qualitative and documentary analysis of human rights Policies and international guiding documents. In this context, it was analyzed how the Education Department of Ceará is articulated in the support of collective actions that have repercussions on mechanisms for the promotion, protection and defense of human rights.

KEYWORDS: Curriculum. Human rights. Education. Technologies.

1 | INTRODUÇÃO

A luta pelos Direitos Humanos é algo que vem pautando agendas multissetoriais no mundo, e, em particular na educação. Um dos direitos humanos relevantes que é a educação está reconhecido no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

A sociedade brasileira, no entanto, é marcada pelo desnível no enfrentamento da desigualdade social, sobretudo na área da educação. Grande parcela dos brasileiros não tem tido assegurado o direito à educação, dentre eles estão os mais pobres, negros, os quem têm menos de 6 ou mais de 14 anos de idade, quem mora na zona rural, quem possui alguma deficiência, ou está cumprindo pena na prisão, os indígenas, quilombolas dentre outros. O direito humano à educação foi fundamentado na DUDH como norma jurídica internacional, efetivamente, pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (arts. 13 e 14), da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, da Convenção sobre os Direitos da Criança (arts. 28 e 29) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13).

O processo de aquisição desses direitos é consequência de lutas das minorias excluídas socialmente, cujo reconhecimento internacional consistiu em um avanço para a implementação de Políticas Públicas para esses setores. Porém, essas conquistas ainda não têm se consubstanciado de forma concreta, posto que é necessário lutar muito para que sejam respeitados e cumpridos, tendo em vista o país estar vivendo tempos sombrios de retiradas de direitos históricos no campo social e da educação.

Este artigo discute as ações de Educação em Direitos Humanos no currículo da Educação básica, em específico da Rede Estadual do Ceará desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) em articulação com Plano Nacional de Direitos Humanos.

A investigação ocorreu através de uma análise documental do PNEDH, dos documentos norteadores das Políticas Internacionais, Nacionais e Estaduais de Direitos Humanos, das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Plano de Ação de Educação em Direitos Humanos implementado pela SEDUC.

2 | A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS NORMAS INTERNACIONAIS

Os documentos internacionais e instrumentos que regulam e orientam as medidas de educação em direitos humanos no Programa Mundial de Educação em Direitos humanos são: Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 26); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Art. 7); o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Art. 13); a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes

(Art. 10); a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (Art.10); a Convenção sobre os Direitos da Criança (Art. 29); a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias (Art. 33); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (Arts. 4 e 8); a Declaração e o Programa de Ação de Viena (Parte I, Pars. 33-34; Partell, Pars. 78-82); o Programa de Ação da Conferência Internacionaisobre População eDesenvolvimento (Pars. 7.3 e 7.37); a Declaração e o Programa de Ação de Durban (Declaração, Pars. 95-97; Programa de Ação, Pars. 129-139) e o Documento Final da Conferência de Revisão de Durban (Pars. 22 e 107); e o Documento Final da Cúpula Mundial de 2005 (Par. 131).

Todos esses documentos, declarações e programas têm em comum a orientação da criação de uma cultura universal dos direitos humanos para que ocorra o aprendizado do respeito, da tolerância, da promoção e da valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações, assegurando a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

O PMEDH tem como objetivo assegurar o foco na educação em direitos humanos nos âmbitos nacional, regional e internacional, supervisionando, avaliando e apoiando os programas de educação já existentes em direitos humanos. As estratégias apontadas são no sentido de manter uma abordagem de ensino e aprendizagem dos direitos humanos em todos os níveis de ensino e nos processos educacionais, atingindo todos os atores do âmbito escolar. Além de incentivar a integração e formação em direitos humanos em currículos escolares e de programas de formação.

Os princípios orientadores da UNESCO sobre a educação em direitos humanos são baseados nos objectivos da carta da ONU, e na Declaração dos Direitos do Homem (1948) que em seu art. 26 reza:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Os direitos humanos, por sua vez, podem ser entendidos como aqueles direitos que garantem a dignidade da pessoa, independentemente de sua condição de classe social, de raça, etnia, gênero, opção política, ideológica e religiosa, ou qualquer outro tipo.

2.1 A Educação em direitos humanos no Brasil

A Educação em direitos humanos (EDH) no Brasil está respaldada pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996); Programa Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 1996) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 (Brasil, 2006); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012); Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012); Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2004) e Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2010).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi construído ao longo de 2004 e 2005 através de encontros, seminários e fóruns e comitês em âmbito nacional, regional e estadual, tendo seu documento final pronto em 2006 (BRASIL, 2006).

A estrutura do documento atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: (i) Educação Básica; (ii) Educação Superior; (iii) Educação Não-Formal; (iv) Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e (v) Segurança Pública e Educação e Mídia. Seus principais objetivos são fomentar a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos; recomendar a cooperação entre poder público (órgãos públicos) e sociedade civil para o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos; orientar a transversalização da educação em direitos humanos nas políticas públicas; orientar a elaboração e implementação dos Planos Municipais e Estaduais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos foram aprovadas em 2012 em consonância com a CF e a LDB. Estão fundamentadas nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, a vivência e a globalidade; a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012).

2.2 Os aspectos legais da Educação Básica como direito à educação

No Brasil há também duas leis importantes que especificam os aspectos gerais do ensino e direitos, que são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação (2001), que estabelecem diretrizes e metas a serem alcançadas no prazo de dez anos. Há também o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) que estabelece importantes princípios e obrigações no campo educacional.

A LDB divide em etapas e classifica em modalidades a educação brasileira. A

educação básica é composta de três etapas: (i) Educação infantil – atende crianças até 5 anos em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). Seu objetivo é promover o desenvolvimento integral, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Protegida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988): tanto é direito das crianças como é direito dos(as) trabalhadores(ras) urbanos(as) e rurais em relação a seus filhos e dependentes (LDB, art.29); (ii) Ensino fundamental, que possui duração mínima de nove anos, também conhecida como “educação primária”, é a etapa que objetiva o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tolerância recíproca em que se assenta a vida social”, segundo a LDB, no seu art. 32 (Brasil, ano); (iii) Ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. A CF (Brasil, 1988) prevê que deve ser progressivamente universalizado, de modo a atender a todas as pessoas que terminam o ensino fundamental, inclusive os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cursá-lo. Pode ser oferecido de forma integrada à educação profissional. A Educação de jovens e adultos (EJA), por sua vez, deve atender àquelas pessoas que não tiveram acesso ou não terminaram o ensino fundamental ou o ensino médio quando criança ou adolescente. A organização das aulas e os conteúdos têm de levar em consideração as características, os interesses, as condições de vida e de trabalho e a bagagem cultural desses estudantes, segundo a LDB, art. 37 (BRASIL, 1996). Já a Educação Profissional e Tecnológica deve se articular preferencialmente com a educação de jovens e adultos e com o ensino médio, bem como às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana.

Sendo a educação um direito de todos, ela também abrange as pessoas privadas de liberdade. O Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Execução Penal – LEP, Lei 7.210/84 (BRASIL, 1984) especifica o direito à educação nas prisões.

Os princípios a serem seguidos pelo estado brasileiro com relação ao direito à educação estão consubstanciados na CF no art. 206 (BRASIL, 1988): “I-Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II-Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III-Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino ; IV-Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; IV-Valorização dos profissionais da educação escolar”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 (Brasil, 1990) também determina prioridade absoluta à garantia dos direitos de crianças e adolescentes, garante, por exemplo, o direito de ser respeitado por educadores, o direito de organização e participação em entidades estudantis, o direito de tomar

conhecimento dos critérios para a atribuição de notas e de pedir reavaliação e o acesso à unidade de ensino próxima à sua residência, de acordo com art. 53. (BRASIL, 1988)

2.2 A SEDUC e a Educação em direitos humanos no currículo da Educação Básica

O Plano Estadual de Direitos Humanos do Estado do Ceará foi desenvolvido inicialmente em caráter preliminar em articulação com a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional, cujas ações situam-se nas lutas de diferentes grupos sociais, pela educação intercultural indígena, a educação quilombola, a educação do campo, a educação de jovens e adultos, LGBT e a educação no sistema prisional. (SEDUC, 2010).

Em suas políticas estaduais afirmativas, a Secretaria de Educação defende que refletir sobre educação e diversidade na escola refere-se a colocar em pauta o processo de desenvolvimento humano integral e sobre a democratização do saber. Isso implica o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem singular, crítico, dinâmico e desafiador, que considere as diferentes culturas, ritmos e níveis de desenvolvimento dos alunos e que promova efetivamente a inclusão social e, sobretudo os direitos humanos das minorias.

Foi nesse contexto de inclusão social que a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), seguindo as resoluções do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2012) instituiu por meio do Decreto de nº 31.221 de 03 de junho de 2013 (Ceará, 2013), a área da Diversidade e Inclusão Educacional, garantindo uma política estadual de Direitos Humanos trabalhando os seguintes eixos: (i) Educação Especial; (ii) Educação de Jovens e Adultos;

(iii) Educação em Prisões; (iv) Educação do Campo; (v) Educação Escolar Quilombola; (vi) Educação Ambiental; (vii) Educação, Gênero e Sexualidade.

Cada eixo possui seu plano de ação com metas e programas específicos que são implementados ao longo de todo sistema de ensino e em todos os ambientes educacionais, contemplando iniciativas de formação e orientações dos docentes a serem desenvolvidas numa perspectiva de cultura de paz, valorização das diferenças e da diversidade, da promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socio ambiental. (SEDUC, 2013).

A articulação da SEDUC com o PNEDH ocorre, sobretudo, através das modalidades diferentes de currículos adotados nas escolas, como também através de projectos que repercutem em mecanismos em prol da promoção, da divulgação, proteção e da defesa dos direitos humanos. A incorporação das Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2012) para a Educação em Direitos Humanos nos currículos das escolas da Rede estadual, promoveu maior liberdade nas atividades curriculares, possibilitando maior adesão a projetos, por meio dos quais os discentes possam despertar para a conscientização, implicando luta e denúncia por ampliação de direitos.

Nessa perspectiva, a partir de observações, pode-se dizer que há experiências exitosas de reorganização curricular em escolas da Rede Estadual em que os direitos humanos são trabalhados como temas transversais ao currículo. Há também experiências de articulação, participação política, liberdade de mobilização e protagonismo estudantil nos jovens.

2.3 O uso das tecnologias e a integração com a Educação em direitos humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos garante a todos os homens através de seu artigo 19 o direito à educação, o acesso a conteúdos de mídia e informação de qualidade e participação em redes de mídia e comunicação. A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com esses direitos impactará significativamente na vida das pessoas e da sociedade implicando um maior empoderamento para agir diante da aquisição e violação desses direitos.

A exclusão digital das populações menos favorecidas é apontada como uma violação dos direitos humanos na educação. Nesse sentido a UNESCO coopera com o Ministério de Educação no sentido de promover ações de disseminação de TIC nas escolas com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, entendendo que o letramento digital é uma decorrência natural da utilização frequente dessas tecnologias.

Em um documento sobre a Alfabetização Midiática e Informacional, a UNESCO (2013) reforça a inclusão digital como um direito humano fundamental no mundo digital, pois promove o acesso igualitário a sistemas de mídia e informação livres, independentes e plurais, além da inclusão social à informação e ao conhecimento.

Nas escolas, a incorporação das TIC é importante no sentido de permitir acesso às ferramentas tecnológicas de modo a promover a convivência em um espaço de inclusão social e digital, onde os alunos podem aprender mais e melhor.

Sendo a escola um reflexo da sociedade, todos os acontecimentos externos à sala de aula repercutem no contexto escolar, o que possibilita debates e reflexões sobre demandas de mudanças e de inclusão das TIC na reorganização curricular. Os movimentos sociais e as mídias alternativas têm contribuído bastante na agenda dos direitos humanos, sobretudo da educação.

O reconhecimento da importância das TIC como fator de mudança dos processos de ensino-aprendizagem tem sido um aspecto central para o investimento em políticas públicas de TIC no campo da educação. O grande desafio tem sido contribuir com a qualidade na educação, inovando o currículo, a gestão da escola e, sobretudo, a prática pedagógica do professor, no sentido de promover uma maior integração das TIC na sociedade de modo a diminuir a exclusão digital na perspectiva do acesso à informação, inclusão, participação política, liberdade de mobilização e respeito, como fator preponderante dos direitos individuais e coletivos na era da sociedade tecnológica

contemporânea.

Os brasileiros, por exemplo, estão na 5ª posição como maiores usuários da Internet no mundo, com 88,5 milhões de pessoas – quase 47% da população. Em termos absolutos, ficando atrás de China, EUA, Índia e Japão. Este dado é uma média nacional, mas o grau de penetração da Internet na população varia de acordo com a região. Por exemplo, na Grande São Paulo é de 60%, já em Fortaleza cai para 44%.

Segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), referente a 2013, o Brasil ganhou 2,5 milhões de internautas (2,9%) entre 2012 e 2013, totalizando aproximadamente 86,7 milhões de usuários de internet com 10 anos ou mais. As mulheres são 51,9% do total. A taxa de crescimento, no entanto, é a menor registrada pela Pnad: entre 2011 e 2012, ela foi de 6,9%; entre 2009 e 2011, 14,8%; e de 2008 para 2009, 21,6%. (PORTAL BRASIL, 2015).

Nesse recorte da PNAD, a partir de grupos de idade, pessoas entre 15 e 17 anos e de 18 a 19 anos registraram os maiores índices de internautas em 2013, com 76% e 74,2%, respectivamente. Já na faixa etária entre 40 e 49 anos, 44,4% do total acessa a internet e apenas 21,6% de quem tem mais de 50 anos se conecta à web.

Em 2013, as regiões Sudeste (57,7%), Sul (54,8%) e Centro-Oeste (54,3%) tiveram proporções de internautas superiores à média nacional de 50,1%. O Norte, com 38,6% do total da população, e o Nordeste, com 37,8%, ficaram abaixo. Todas as regiões brasileiras registraram crescimento de internautas em 2013, com destaque para o Nordeste (4,9%) e o Sul (4,5%). O Sudeste (2,2%), o Centro-Oeste (1,3%) e o Norte (0,4%) aparecem em seguida.

A nova era, por meio das tecnologias, permite que qualquer indivíduo ou grupo com acesso à rede digital se torne por si mesmo um meio de comunicação, capaz de mobilizar milhões de outros. Porém, a internet, a interatividade online e as redes sociais são apenas a dimensão mais visível e impactante de um conjunto de transformações e mutações que caracterizam a contemporaneidade, caracterizando assim a chamada cultura cibernética, com a emergente economia informacional ou pós-industrial, levando, como consequência, à complexificação do sistema comunicativo. Este é, por conseguinte, um mundo em mutação, no qual também se perdem as referências seculares.

Daí a importância que a literacia tem para os media como um componente inalienável da cidadania, conforme alerta o objeto da Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de Dezembro de 2007 (Directiva, 2010), e que nela se defende que “[...] as pessoas educadas para os media são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações, [estando] mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório”, isto é, a dificuldade de comunicar-se está atrelada a um conjunto de fatores que potencializa a degradação, o aviltamento e desumanização do próprio homem, porque o atinge na sua dimensão ontológica, ou

seja, “na condição de abertura do homem, enquanto existente encarnado, à alteridade, dimensão constitutiva da existência humana” (ESCOLA, 2011:26).

Os dados apontados mostram, pois, a disparidade entre as regiões, o que contribui para a exclusão de muitos brasileiros do acesso às tecnologias da comunicação e informação, daí que para promover de forma eficaz o uso das TIC na escola é importante o investimento na parte estrutural e na inserção de TIC nas práticas pedagógicas das escolas, considerando, portanto, as condições estruturais, planejamentos e projeto político pedagógico, pois cada escola tem sua individualidade e complexidade nas relações e práticas pedagógicas.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO E À FORMA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia utilizada para obtenção dos dados foi realizada por meio da análise documental e qualitativa de documentos internacionais e nacionais norteadores da Educação em Direitos Humanos. Observou-se a articulação das ações locais de divulgação dos direitos humanos com as orientações nacionais do PNDH. Foi feita a análise dos projetos e políticas públicas implementadas pela SEDUC com o intuito de aumentar o nível de aprendizagem dos alunos e diminuir a exclusão social.

Apesquisa mostrou que as escolas da rede estadual do Ceará possuem laboratórios de Informática com banda larga oriundos de Programas Federais de Investimento na Integração das TIC, que incentivam políticas de promoção e a socialização de conteúdos científicos de livre acesso à informação, a Recursos Educacionais Abertos (REA), a softwares livres e plataformas de criação aberta com acesso liberado por parte de alunos e professores. Foram percebidas ações de inclusão digital existentes nas escolas que favorecem o letramento digital, garantindo acesso à informação e ao conhecimento através de projetos como *E-Jovem*, *Com.Domínio Digital*, que inserem alunos no mercado de trabalho.

No entanto, muito ainda há de se fazer para possibilitar a inclusão digital, principalmente dos setores mais vulneráveis da sociedade – o que implica um maior engajamento de todos os atores da escola, na promoção de uma ação pedagógica progressista e emancipadora e de uma cidadania ativa a fim de garantir os direitos humanos por meio da educação e da inclusão digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. In: *Vade Mecum*. 11. ed. São Paulo, Saraiva, 2011. p. 983.

_____. (1996a): *Decreto n.º 1.904*, de 13 de maio de 1996. Programa Nacional de Direitos Humanos 1. Revogado pelo Decreto n.º 4.229, de 13.5.2002. Brasília, SEDH/MJ, 1996a.

_____. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. 1996b.

_____. *Decreto n.º 4.229*, de 13 de maio de 2002. Programa Nacional de Direitos Humanos 2. Revogado pelo Decreto n.º 7.037, de 2009. Brasília, SEDH/MJ, 2002.

_____. *Decreto nº7.037, de 21 de dezembro de 2009*. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, SEDH/MJ.

_____. *Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: versão 2006*. Brasília, MEC/SEDH, 2006.

_____. Resolução CNE/CP nº 01/2012, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasileira, MEC/CNE.

_____. *Resolução CNE/CP n.º 01/2012*, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, MEC/CNE.

CEARÁ. Governo do Estado. Estrutura Organacional da Coordenadoria da Escola e Aprendizagem – CODEA, Diversidade e Inclusão Educacional. Decreto 31.221/2013.

DIRECTIVA. Serviços de Comunicação Social Audiovisual (2010) da União Europeia em 06-10-2010.

ESCOLA, J. (2011): *Gabriel Marcel, Comunicação e Educação*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento. Portugal.

PORTAL BRASIL. (2015): *Informações do IBGE e do MCTI*. Disponível em>

<<http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2015/11/numero-de-brasileiros-na-internet-subiu-para-95-4-milhoes-em>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

UNESCO, (2013): *Alfabetização midiática e Informacional: Currículo para Formação de professores*. Brasília (DF).

A AVALIAÇÃO COMO PRÉMIO: PERSPETIVAS DE ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Teresa Paulino dos Santos

Universidade do Minho PORTUGAL, tjcps@sapo.pt

Maria Palmira Alves

Universidade do Minho PORTUGAL, palves@ie.uminho.pt

RESUMO: O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (resolução do Conselho de Ministros nº23/2016) destina-se a promover um ensino de qualidade e combater o insucesso escolar. A avaliação deve permitir a regulação do processo de ensino-aprendizagem, para que todos os alunos tenham sucesso. Apresentamos alguns resultados de um estudo, realizado num agrupamento de escolas, localizado na zona Norte do país, cujo principal objetivo é conhecer a perspetiva dos alunos e dos Encarregados de Educação (EE) sobre o sucesso escolar, assim como os fatores que, na sua opinião, contribuem para tal. Participaram no estudo dezoito alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e oito EE. Os dados foram recolhidos por entrevista semiestruturada e analisados com recurso à análise de conteúdo. Ter “sucesso” é, para alunos e EE, ter boas notas. Os alunos ressaltam o comportamento, as dinâmicas relacionais, o estudo e o

gosto pelo conhecimento como fatores que mais interferem no sucesso escolar; os EE salientam o acompanhamento familiar, o apoio dos professores e da escola. Alunos e EE consideram que a avaliação premeia o esforço, ao mesmo tempo que obriga a estudar.¹

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação das aprendizagens, Sucesso escolar, Ensino Básico, alunos, Encarregados de Educação.

ABSTRACT: The National Program for the Promotion of Success in School (Resolution of the Council of Ministers nº23 / 2016) is designed either to promoting the quality of teaching or to finish the school failure. Assessment should allow the regulation of the teaching-learning process, so that all students succeed. We present some results of a study, carried out in a group of schools, located in the North of Portugal, whose main objective is to know the perspective of pupils and parents on school success, as well as the factors that contribute to it. Eighteen students from the 3rd cycle of Basic Education and eight parents participated in the study. Data were collected by semi-structured interviews and analyzed using content analysis. To have “success” is for pupils and parents to get good marks. Pupils think that their behaviour,

¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562

the relational dynamics, the passion for study and for knowledge are the most relevant factors to get school success; Parents named the family's support, the teachers and the school. Pupils and parents consider that assessment rewards the effort, as well as it improves the study.

KEYWORDS: Learning assessment, Success in School, Basic education, Pupils; Parents

1 | PARA UMA CONCEITUALIZAÇÃO DE (IN)SUCESSO ESCOLAR

A escola para todos nem sempre se traduz na “escola de todos” e não serve todos os alunos da mesma forma, pelo que, tal como salientam diferentes autores (Crahay, 1996; Sil, 2004; Mendonça, 2009; Machado, 2012; Azevedo, 2014; Santos & Alves, 2016) é um desafio entender o sucesso escolar, analisar as suas causas e efeitos, discutir sobre a forma como se pode promovê-lo ou combatê-lo. Geralmente, a expressão “sucesso escolar” utiliza-se nas situações em que um aluno realiza um determinado percurso escolar, com maior ou menor dificuldade, mas em que não há reprovações ou retenções. Quando existem reprovações, então há insucesso escolar.

Contudo, este conceito foi-se alterando ao longo dos tempos, consoante as racionalidades em confronto, sendo que no final do século XIX e no início do século XX, os alunos com dificuldades se designavam como “viciosos, refractários, antiescolares, rebeldes, anti-sociais, preguiçosos ou pouco dotados” (Isambert, 1992, citado por Crahay, 1999, p. 29). Com o uso da expressão insucesso verificou-se um progresso nas concepções pedagógicas, o que supõe, implicitamente, que todos progridam ou possam progredir, uma vez que o ideal de sucesso escolar se impõe para todos. Contudo, é comum discutir-se sobre insucesso “como se toda a gente estivesse de acordo sobre a realidade que ele designa” (Crahay, 1996, p.60), sendo certo que as situações de insucesso escolar são provocadas por uma multiplicidade de causas e não apenas por um fator, podendo ser o corolário de muitos problemas que têm por denominador comum a não satisfação das necessidades reais da criança (Fonseca, 2004).

Também para Marchesi e Pérez (2003) este conceito é muito discutível pois é “frequentemente utilizado em todos os países” e transmite a ideia de que o aluno fracassado não progrediu praticamente nada no seu percurso escolar, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social; apresenta uma imagem negativa do aluno, o que afeta a sua autoestima e a sua confiança para melhorar no futuro; centra o problema do fracasso no aluno e parece esquecer a responsabilidade de outros agentes e instituições sociais, tais como, a família, o sistema educativo e a própria escola. Para os autores, estes problemas originaram outras denominações: “alunos com baixo rendimento académico” ou “alunos que abandonam o sistema educativo sem a preparação suficiente” (*ibidem*, 2003, p.26).

O “tratamento escolar” idêntico para todos não conduz a resultados iguais, mas legitima as desigualdades, capacidades e competências, sendo que, tal como salienta Azevedo (2014), na realidade, as sociedades de hoje se preocupam com o sucesso dos alunos, em grandes números e percentagens, mas descaram o real sucesso de cada aluno em particular. Perrenoud (2003) refere que o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um juízo feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor. Para o autor, a ideia de sucesso escolar pode ser entendida de duas formas: o sucesso escolar está associado ao desempenho dos alunos, que satisfazendo as regras exigidas pela instituição escolar progridem; o sucesso, do ponto de vista das escolas, acaba por designar o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar (Perrenoud, 2003). O insucesso escolar é entendido como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos (Sil, 2004, p. 20), ou seja, as dificuldades sentidas pelos alunos em aprender o que é lecionado, em terminar no tempo previsto a sua escolaridade e em obter boas notas que lhes permitam continuar os estudos. Também Marchesi e Gil (2004) remetem a responsabilidade do insucesso dos alunos para a escola, as famílias, o estado, o sistema económico e o próprio aluno. Comungando da opinião dos autores, o fracasso escolar, por vezes, é atribuído aos próprios alunos na dificuldade em controlar e dirigir a atenção para um determinado assunto, assim como, as atitudes e os comportamentos disruptivos.

Embora a escola seja a principal responsável pelo sucesso escolar dos alunos, “ela não pode responsabilizar-se sozinha, sendo necessário que ela procure responsabilizar e envolver os pais na educação dos seus filhos em colaboração com a escola” (Vieira, 2003, p.293). Outro aspeto a ter em conta é o currículo escolar conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar (Roldão, 1999), pois os currículos iguais obrigam ao uso de iguais pedagogias e uniformidade de exigências, de resultados e de comportamentos. As dificuldades na comunicação e no relacionamento interpessoal por parte do professor, dificuldades na organização das tarefas na sala de aula, ou problemas na gestão da disciplina da turma poderão, também, contribuir para o insucesso escolar. Por outro lado, as expectativas dos professores em relação aos seus alunos condicionam as relações e, em certa medida, as aprendizagens (Sil, 2004), sendo que as relações afetuosas entre alunos e professores promovem o desejo de aprender e de estar na escola.

Neste sentido, permanece a necessidade de encontrar formas de superar estes desafios e de desenvolver respostas de alta qualidade, para todos os alunos. O processo de avaliação será muito importante, pois permite construir apreciações acerca do trabalho dos alunos, cujo fim último será a regulação do processo de ensino e aprendizagem, de modo que estes superem as suas dificuldades, desenvolvam a autoestima e a autonomia, através de procedimentos de autoavaliação.

1.1 O valor regulador da avaliação formativa das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens, numa lógica formativa, tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Esta abordagem permitirá ao professor adequar as tarefas a cada situação específica pois, dado o seu carácter contínuo, ocorre em momentos diversificados (Allal, 1986), ou seja, no início da tarefa (regulação proativa); ao longo da tarefa (regulação interativa) e após a sequência de aprendizagem (regulação retroativa). A regulação, conceito essencial no âmbito da avaliação formativa, pode, no dizer de Alves (2004), estabelecer-se a dois níveis: i) ao nível da ação pedagógica do professor que, avisado dos efeitos do seu trabalho pedagógico, altera a ação ajustando as suas intervenções; ii) ao nível da atividade do aluno, o que lhe possibilita ter a noção dos obstáculos com que se depara no seu percurso de aprendizagem, para que possa identificar e corrigir os seus erros. Também Ferreira (2007, p. 99) entende que qualquer forma de regulação integra sempre dois elementos: o feedback e a orientação, que se articulam através de um “trabalho pedagógico e/ou didático feito pelo “professor (regulação externa) ou pelo aluno (auto-regulação) ou ainda pelos dois em interação”. O feedback deve focar-se nos atributos do trabalho desenvolvido pelo aluno e não no aluno como ser aprendiz; o feedback deve ser descritivo, revelando ao aluno como realizar mais e melhor da próxima vez, e não meramente avaliativo; deve ser suficientemente detalhado para ser proveitoso; deve ser produzido em tempo útil para permitir a melhoria na aprendizagem; e, por fim, deve ser claramente compreendido pelo aluno, permitindo que este entenda o que é necessário fazer para melhorar (Hattie & Timperley, 2007). Assim, o feedback é um elemento essencial de comunicação e de interação entre o professor e o aluno, permite ao primeiro perceber as alterações que tem de fazer à sua ação de ensinar, de modo a poder ajustá-la às necessidades do aluno e potenciar uma maior consciencialização dos seus pontos fortes, assim como, a identificação dos seus pontos fracos para orientá-lo na realização de ações que diminuam as suas dificuldades. Ao aluno permite ter a noção, quer dos seus sucessos, quer da forma como ultrapassar os insucessos com que se vai deparando ao longo do seu processo de aprendizagem. Alves, Aguiar e Oliveira (2014) acrescentam que o feedback pode ser escrito nas margens dos trabalhos, ser de natureza oral (transmitido nas aulas ou em sessões de apoio tutorial individualizado) e/ou fornecido com recurso às novas tecnologias. O uso de feedback adequado poderá ajudar o aluno a assumir-se como um aprendiz autónomo, construindo e utilizando os seus processos metacognitivos e autoavaliando a sua aprendizagem. Assim, o aluno pode aprender com os erros cometidos, ler e refletir sobre o que fez, bem como, encontrar estratégias para não

cometer os erros noutras tarefas. A implementação deste tipo de práticas no ensino abre a porta à implementação de outras formas de avaliação, que consideramos fundamentais para o sucesso dos alunos: a autoavaliação, a metacognição, a autorregulação, o desenvolvimento da autonomia e o feedback, dando ênfase ao papel do aluno, colocando-o numa posição de protagonista do processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido e tal como refere Simão (2008, p.125) “os esforços para melhorar a educação exigem a melhoria das práticas de avaliação”, salientando a função de regulação da avaliação, pois cada professor deve adequar a sua ação às dificuldades e necessidades que o aluno apresenta no seu processo de aprendizagem, permitindo-lhe caminhar no sentido da autorregulação, com a finalidade de ir construindo um sistema pessoal para aprender, ou seja, tanto quanto possível, que aprenda a aprender. O processo de aprendizagem assenta, fundamentalmente, na relação estabelecida entre o aprendente e o saber, sendo que o professor desempenha um papel passivo (Pinto & Santos, 2006, p. 37). Os alunos não adquirem todos “ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens, pelo que, para prevenir o fracasso escolar, para não agravar ainda mais as desigualdades iniciais, é preciso diferenciar o ensino e dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar os menos favorecidos” (Perrenoud, 2001, p. 49). Assim, a autorregulação das aprendizagens é um “processo através do qual os alunos ativam e sustentam comportamentos, cognições e emoções orientadas, sistematicamente, para a consecução dos objectivos de aprendizagem” (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2006, p.179). Trata-se de um processo cíclico e dinâmico, constituído por três fases: a fase prévia, a fase do controlo volitivo e a fase da autorreflexão (Zimmerman, 2000). A primeira, a fase prévia, é considerada o alicerce do processo, pois é o momento do esforço e da dedicação à aprendizagem, ou seja, dos processos relacionados com as tarefas (planificação) e crenças automotivacionais (interesses). A segunda fase, a do controlo volitivo, refere-se aos processos que ocorrem durante a aprendizagem e que afetam o autocontrolo e a automonitorização para conseguir manter a atenção nas tarefas e utilizar todos os recursos disponíveis com necessidades de ajustamentos. A terceira fase, a da autorreflexão, é relativa às reflexões após terminada a tarefa, é o momento da autoavaliação, em que o aluno analisa o seu desempenho atual e o confronta com o desempenho anterior para, sendo ineficaz, em ocasião posterior, poder corrigi-lo.

1.2 Enquadramento legislativo do combate ao insucesso com práticas de sucesso

A escola “continua a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinha estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente

homogéneo e socialmente pré-selecionado” (Roldão 2000, p. 125). Acresce que a escolaridade obrigatória até ao ensino secundário trouxe um acréscimo das taxas de insucesso e abandono escolares advindos de uma forte heterogeneidade do público escolar. Em 2011, cerca de um terço dos alunos que frequentava o 2º ciclo e seguintes tinha, pelo menos, um ano de atraso. Dados provisórios da Pordata, relativos a 2015, situavam a percentagem de indivíduos entre os 18 e os 24 anos que abandonavam os estudos sem terminar o ensino secundário, em Portugal, nos 14,4%, enquanto a média da UE era de 10,9% e a meta para 2020 apontava para um valor inferior a 10% (Azevedo, 2016, pp.3-4). Para melhor compreendermos esta realidade, procuramos sistematizar o enquadramento legislativo da avaliação, nomeadamente, as principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens dos Ensinos Básico e Secundário, a partir de 2012.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho — estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Este decreto foi alterado **pelo Decreto-Lei n.º 91/2013**, de 10 de julho e estabelece como referencial os programas das disciplinas e as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino. O **Despacho Normativo n.º 13/2014**, de 15 de setembro, revoga o Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 5 de dezembro e constitui regulamentação dos princípios enunciados no Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas, os seus efeitos, bem como, as medidas de promoção do sucesso escolar. Estabilizam-se os procedimentos para a concretização do período de acompanhamento extraordinário dos alunos do 4.º e do 6.º ano, permitindo, aos que dele necessitem, a superação das dificuldades detetadas. São feitos ajustes na concretização das provas finais do 9.º ano, que passam a ser realizadas em duas fases, proporcionando assim uma nova oportunidade para alguns alunos recuperarem os resultados da sua aprendizagem, após um período de estudo. **O Decreto-Lei n.º 17/2016** (procede à terceira alteração ao Decreto- Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação do ensino e das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo destes níveis de ensino, assegurando a dimensão eminentemente formativa da avaliação, que deve ser integrada e indutora de melhorias no ensino e na aprendizagem. Este modelo tem implícito que as dinâmicas de avaliação visam a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos.

Considerando que um modelo de avaliação é tanto mais exigente quanto mais contemple a introdução de mecanismos de maior qualidade no ensino e na aprendizagem, na medida em que fornece pistas claras para conduzir a uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver e dos desempenhos de cada aluno, a exigência constrói-se pela diferenciação pedagógica assente numa intervenção precoce no

percurso das aprendizagens.

Consciente desta situação, o Conselho de Ministros criou o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, (do artigo 28.º da Lei n.º 4/2004, de 15 de janeiro, e das alíneas d) e g) do artigo 199.º da Constituição) com a finalidade de promover um ensino de qualidade e combater o insucesso escolar. Este programa visa a valorização da igualdade de oportunidades e o aumento da eficiência e qualidade da escola pública e tem como principais diretrizes: o envolvimento de todos os atores sociais com impacto na comunidade educativa; a criação de dinâmicas locais de diagnóstico e intervenção, a partir do conhecimento produzido pelas escolas (oferta educativa); a promoção de práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso, através de uma aposta na intervenção precoce; a dinamização de um programa de formação contínua, que capacite as escolas para a reflexão sobre práticas locais e para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de mudança; o acompanhamento e supervisão das estratégias locais de promoção do sucesso escolar; a produção de conhecimento científico sobre o sucesso escolar e suas condicionantes; a avaliação periódica do Programa, nas suas múltiplas dimensões. O **Despacho normativo n.º 1-F/2016**, para além de regulamentar este novo regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, apresenta também medidas de promoção do sucesso educativo que se querem pensadas pelo professor titular de turma e por cada conselho de turma, a partir de um efetivo conhecimento das dificuldades, e delineadas de acordo com as fragilidades a ultrapassar, tendo em conta as características dos alunos e as possibilidades de cada comunidade escolar. Pela primeira vez surge na legislação a figura do professor tutor, visando o acompanhamento com vista à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos.

2 | OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

2.1 Objetivos e descrição do estudo

A perspetiva teórica e legislativa que acabámos de apresentar, conduziu-nos aos objetivos do estudo, a saber: conhecer como perspetivam o “sucesso escolar” os alunos que têm mais e os que têm menos “sucesso escolar” e os seus Encarregados de Educação (EE); e compreender as perspetivas dos alunos e dos Encarregados de Educação sobre a avaliação das aprendizagens. Para a sua consecução, optámos por um estudo de caso que, tal como salienta Bell (2002, p.23), “permite ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação” e “permite estudar fenómenos no seu contexto real” Morgado (2012, p.63, justificando uma abordagem metodológica qualitativa. A metodologia qualitativa é amplamente utilizada nas investigações em educação, uma vez que privilegia os métodos descritivos e

interpretativos, no sentido de procurar explicações em contexto real, ao descrever e interpretar a realidade em estudo, identificando as interpretações que dela fazem os atores convocados. É baseada no método indutivo, em que o ambiente natural constitui a fonte direta dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave, pois “trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas intenções sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p.26). O estudo decorreu num Agrupamento de escolas do Norte de Portugal com alunos do terceiro ciclo do ensino básico e Encarregados de Educação.

2.2 Caracterização do contexto e dos intervenientes no estudo

O território educativo deste Agrupamento de Escolas abrange três (3) estabelecimentos de educação pré-escolar, cinco (5) do 1º Ciclo e um (1) do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, sendo este a escola sede do agrupamento.

No ano letivo 2014-2015, a população escolar era constituída por 121 crianças (seis grupos) na educação pré-escolar; 285 alunos (15 turmas) no 1.º ciclo; 175 alunos (oito turmas) no 2.º ciclo; 262 alunos (12 turmas) no 3.º ciclo e 34 alunos nos cursos vocacionais (duas turmas), num total de 877 alunos. O ensino era assegurado por 89 docentes, dos quais, 99% pertenciam ao quadro de escola. A sua experiência profissional era significativa, pois 100% lecionavam no agrupamento há 10 ou mais anos. O pessoal não docente era constituído por 38 profissionais que, na sua totalidade, tinham 10 ou mais anos de serviço.

No estudo, participaram 18 alunos (9 alunos que nunca tinham tido retenções e 9 alunos que já tinham tido uma ou mais retenções no seu percurso escolar) e 8 encarregados de educação (4 cujos educandos não tinham tido nenhuma retenção e 4 cujos educandos tinham tido pelo menos uma retenção).

Na tabela 1 apresentamos a caracterização dos alunos entrevistados.

Alunos	Idade	Sexo	Ano de escolaridade	Numero retenções/Ano
A1	16	F	8º ano	2 /7º ano
A2	13	F	8º ano	Sem retenções
A3	15	F	9º ano	Sem retenções
A4	15	F	9º ano	Sem retenções
A5	16	M	9º ano	1 /9º
A6	14	M	8º ano	Sem retenções
A7	16	M	9º ano	2 /7ºe 1/9º
A8	15	M	9º ano	1/5ºano

A9	15	F	9º ano	Sem retenções
A10	14	F	9º ano	1/3ºano
A11	16	M	9º ano	2/7º e 9º
A12	14	F	8º ano	1/7º
A13	13	F	7º ano	Sem retenções
A14	14	M	8º ano	Sem retenções
A15	13	F	8º ano	Sem retenções
A16	14	M	7º ano	2/7º
A17	16	M	7º ano	3/7º
A18	13	F	7º ano	Sem retenções

Tabela 1 – Perfil dos entrevistados alunos

Tal como se pode observar, os entrevistados têm entre 13 e 16 anos de idade, a média situa-se nos 15 anos; 55% são do sexo feminino e 45% são do sexo masculino. Relativamente às habilitações académicas, quatro entrevistados frequentam o 7º ano de escolaridade, seis entrevistados frequentam o 8º ano de escolaridade e oito frequentam o 9º ano de escolaridade. Quanto ao número de retenções, três entrevistados tinham tido 3 retenções, dois entrevistados 2 retenções, 4 entrevistados 1 retenção e nove entrevistados nunca tinham ficado retidos.

Na Tabela 2, apresenta-se a caracterização dos encarregados de educação relativamente ao sexo, idade, habilitação académica e profissão

EE	Idade	Sexo	Habilitações Académicas	Profissão
EE1	49	F	12º ano	Costureira
EE2	41	M	9º ano	Segurança
EE3	63	F	4º ano	Reformada
EE4	46	F	Licenciatura	Professora
EE5	42	F	12º ano	Escriturária
EE6	48	M	6º ano	Empregado Fabril
EE7	54	F	6º ano	Empregada de limpeza

EE8	45	M	6º ano	Serralheiro
-----	----	---	--------	-------------

Tabela 2 – Perfil dos Encarregados de Educação

Como se pode observar, os EE entrevistados têm entre 41 54 anos de idade, sendo que apenas um tem 63 anos. Destes, 62,5% são do sexo feminino e 37,5% são do sexo masculino. Relativamente às habilitações académicas uma entrevistada possui o grau de licenciatura, duas possuem o 12º ano de escolaridade, um possui o 9º ano de escolaridade, três possuem o 6º ano e uma entrevistada possui o 4º ano de escolaridade. Salientamos que quatro entrevistados possuem um nível baixo de escolaridade. Quanto à profissão uma entrevistada é professora, uma é reformada e os outros desempenham funções nos “serviços”

2.3 Entrevistas

A realização de entrevistas é um dos métodos apropriados para utilizar num estudo de caso sobre as instituições educativas, pois permite obter informações pertinentes, que não podem ser encontradas em registos ou fontes documentais. O recurso à técnica das entrevistas semiestruturadas permitiu ao investigador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). A realização das entrevistas aos alunos implicou a autorização prévia por parte dos encarregados de educação, uma vez que se tratava de alunos menores de idade. Este procedimento ético foi cuidadosamente seguido com todos os sujeitos que participaram neste estudo, pois consideramos que é fundamental e inseparável de todo o processo. Deste modo, foi assegurada a proteção da identidade dos sujeitos, tendo sido atribuído o código (A) para aluno, seguido de número (de 1 a 18) e o código (EE) para encarregado de educação, seguido de número (de 1 a 9); prestada a informação sobre os objetivos do estudo e dada a garantia de confidencialidade das informações. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, submetidas a análise de conteúdo, que Bardin (2009, p.40) define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Procedemos à leitura integral das entrevistas e, seguidamente, a uma leitura mais aprofundada, num constante viajar por cada um dos discursos, que nos abriu o caminho para a análise em duas dimensões: as Perspetivas de alunos e de EE sobre Sucesso / insucesso; e os fatores que estes intervenientes consideram contribuir para o sucesso. A cada dimensão fizemos corresponder categorias e subcategorias, de acordo com os discursos. Neste texto, apresentamos os resultados da primeira dimensão, as perceções de alunos e de encarregados de educação sobre sucesso/ insucesso, cuja estrutura de análise apresentamos na tabela 3.

1.Dimensão	Categorias	Subcategorias
Perspetivas sobre Sucesso / insucesso	1.1. Concetualização de sucesso escolar	1. Significado(s) de sucesso/insucesso 2. Fatores que explicam o sucesso/insucesso 3. Suporte(s) ao sucesso/insucesso
	1.2. Ambiente de aprendizagem	1.O estudo e a importância do estudo 2. O esclarecimento de dúvidas 3.A Importância dos Trabalhos para casa (TPC)
	1.3 Avaliação	1. Perspetivas e valorização da avaliação 2. Tarefas ² avaliativas 3. Relação entre avaliação e estudo

Tabela 3 – Estrutura de análise da dimensão perceções sobre sucesso/insucesso

3 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Depois de analisadas as entrevistas realizadas aos dezoito alunos e aos oito Encarregados de Educação, passamos à apresentação dos resultados sobre as suas perspetivas relativas ao sucesso escolar. Num primeiro momento, apresentamos uma descrição dos resultados obtidos relativamente a cada grupo de atores. Num segundo momento, procedemos à análise e interpretação dos resultados, triangulando as perspetivas dos diferentes atores intervenientes em cada caso com a dimensão teórica que fundamenta o presente estudo.

3.1 Dimensão Perspetivas sobre Sucesso / insucesso

Esta dimensão engloba três categorias que nos permitiram conhecer e analisar as perspetivas dos alunos relativamente ao sucesso e à avaliação. Assim, a primeira categoria denomina-se “Concetualização de sucesso escolar”, a segunda “Ambiente de aprendizagem” e a terceira “Avaliação” sendo cada uma delas seguidamente analisada.

3.1.1. Concetualização de sucesso escolar

1.O que significa ter sucesso/insucesso na escola

Para os alunos entrevistados, independentemente de serem alunos com mais

² O uso da expressão tarefas avaliativas e não instrumentos de avaliação, deve-se ao facto de os instrumentos terem a pretensão de medidas exatas das aprendizagens.(Fernandes, 2006) .

ou menos sucesso, ter sucesso na escola é “passar de ano” e “ter boas notas”, sendo o insucesso o inverso não ter boas notas e não passar de ano. Os entrevistados ressaltam a importância das relações sociais e dos amigos para a sua integração na escola, a relevância de alcançar os objetivos previstos, através do comportamento da participação, assim como, do esforço e da aplicação, tal como demonstram as suas intervenções: ter sucesso é ter “uma vida social, ter amigos” (A2, A3, A12); ter bom “comportamento” (A6, A14; A16, A17); “alcançar os objetivos” (A8, A13); “ser bom cidadão” (A11); “esforçar-me e aplicar-me” (A14, A15).

Os relatos obtidos através das entrevistas aos encarregados de educação dos alunos, permitiram-nos concluir que, para a maioria, ter sucesso é passar de ano. Contudo de realçar que para (EE2) sucesso é “o futuro do aluno” e para outro é “um passo à frente” (EE1), referindo outro EE: “quero é que tenha sucesso na escola ou no dia a dia” (EE8). O sucesso é também o reflexo do trabalho interativo entre encarregado de educação e aluno:

o sucesso do meu educando é muito importante para mim, obviamente, significa que nós, como EE, estamos a fazer um bom trabalho, porque muitos EE também fazem um bom trabalho. Para mim é um orgulho. Considero que o trabalho que os pais estão a fazer dá frutos e também é um prazer enorme ver a alegria e a felicidade do meu filho por conseguir alcançar bons resultados e por nos dar essa alegria também” (EE4).

Quanto ao insucesso, os entrevistados que remetem para os processos de inadaptação à escola e para a dificuldade de os alunos construírem um sentido para o trabalho escolar até porque, como muitos admitem, os seus filhos não gostam de estudar e “será um passo atrás que pode comprometer o futuro” (EE1, EE2), “eu não queria ele não passasse, mas ele não gosta da escola, está aqui por é obrigado” (EE3; EE7); “não conseguir atingir os objetivos de alguma forma, não se integrar ou não ter o a vontade para falar” (EE5). Um encarregado de educação salienta que:

as escolas têm tantas condições hoje, o que é proporcionado aos alunos, os apoios, as bibliotecas e mesmo na escola e em casa, as tecnologias que também os ajudam muito, tem só desvantagens. Portanto se um aluno não tem dificuldades de aprendizagem tem tudo ao alcance para ter sucesso” (EE4).

2. Fatores que explicam o sucesso/insucesso

Quando questionados sobre as razões que explicam o seu sucesso ou insucesso, os alunos afirmam: “faltar às aulas para estar com os amigos” (A1); “quem tem insucesso na escola não tem uma boa vida familiar” (A2, A1); “o insucesso é o mau comportamento e as más notas” (A5); “O comportamento e estar atento nas aulas”(A14); “o esforço a dedicação o empenho na sala de aula, o bom comportamento e a atenção sobretudo. Por vezes, há pessoas que não conseguem ter boas notas no geral, devido à falta de atenção e concentração na sala de aula” (A3, A4, A6).

Estas opiniões identificam alguns fatores responsáveis para a obtenção, ou não, do sucesso escolar: a atenção, o esforço, a participação, a assiduidade, o comportamento e o ambiente familiar.

Os Encarregados de educação, consideram que “uma pessoa com sucesso escolar tem mais autoestima, está mais preparada para o mundo exterior e adapta-se a qualquer situação” (EE5); “hoje, os meninos estão mais virados para as tecnologias, computadores, telemóveis, jogos, redes sociais” (EE4); o insucesso é devido “às tecnologias, à falta de estudo e às companhias” (EE1, 8). Numa segunda linha de argumentação surge a falta de acompanhamento do quotidiano escolar dos filhos que atribuem à falta de supervisão e desinteresse para contacto diário com os filhos: “penso que um bom ambiente familiar é fundamental, porque muitos alunos com insucesso vêm de famílias desestruturadas” (EE2). Ainda outras razões são a adolescência e pré-adolescência, idades complicadas em que deve haver uma supervisão dos pais “não é o menino dizer que vou estudar vou para o quarto, tem que fazer algo mais” (EE6). Outro encarregado de educação salienta:

“O sucesso também corresponde à formação cívica, que o deve ajudar a complementar aquilo que os pais o ensinam em casa, para eles se formarem como homens e mulheres, também os vão ajudar a ter boas notas porque tem mais responsabilidade”(EE5).

Em síntese, os entrevistados EE consideram que os fatores de sucesso são: gosto pelo estudo, interesse, esforço, dedicação, empenho na sala de aula, bom comportamento e, sobretudo, a autoestima e o acompanhamento familiar. Como fatores de insucesso salientam falta de capacidades, falta de atenção/concentração na sala de aula, pouco esforço, saídas, tecnologias/jogos, ambiente familiar, mau comportamento e desinteresse pela escola.

3. Suporte ao sucesso na escola

Na opinião dos alunos, o esforço de cada um para estar atento, para compreender os conteúdos e mesmo as relações de amizade suportam o sucesso: “o interesse que temos nas aulas, se estamos atentos e se estudamos” (A4); “esclareço as dúvidas com o professor se não for nas aulas, nos apoios” (A1); “mesmo que não compreenda as matérias, estudo sempre e tiro as dúvidas com os meus colegas, com os professores ou com os meus pais” (A2); “levanto o dedo e pergunto à professora” (A7); “os amigos podem ajudar se eles souberam mais do que eu, mas para tirar boas notas não preciso de amigos”(A14); “por vezes os amigos podem-nos ajudar a ter boas notas e outras vezes pode ser o oposto pois podem nos tirar o interesse pelo estudo” (A5).

Na opinião dos EE o que ajuda a ter sucesso é “a educação, a relação escola família os direitos e os deveres cumpridos” (EE2,); “esforço, aplicar-se em casa e na escola” (EE6,EE1); “a essência está em casa, ajuda muito aquilo que eles vão

encontrar na escola, mas se não tiverem em casa uma boa estrutura não vão conseguir por muito que lhe dêem lá fora”(EE5).

Alguns EE manifestam uma opinião prudente relativamente aos amigos e à influência deles: “ele ouve-os (aos amigos) mais do que a mim”(EE1).

3.1.2 Ambiente de aprendizagem

1.O estudo e a importância do estudo

Os entrevistados consideraram o estudo muito importante para ter sucesso na escola. Independentemente de serem alunos com muito ou pouco sucesso, apenas dois entrevistados referem que gostam de estudar, dois afirmam que não gostam, sete dizem que depende da disciplina e sete consideraram que não gostam de estudar, mas “tenho que estudar para passar de ano “(A5). No entanto, consideram que o estudo significa esforço nas tarefas escolares, “porque o nosso futuro depende do nosso sucesso. Significa esforço, querer, responsabilidade, muito estudo, autonomia, trabalho. Uma pessoa que tem insucesso tem muita falta de responsabilidade” (A18). Referem que é determinante estudar para se obter sucesso na escola, “aplicar-me para obter os melhores resultados possíveis” (A15) o que significa que ter aproveitamento na escola é equivalente a transitar de ano.

A importância e valorização do estudo para o futuro é referido por todos Encarregados de Educação entrevistados. Os EE destacam a relação direta entre o estudo e o sucesso: “gosta muito de estudar, tem tempo para tudo o que os jovens gostam de fazer, tem gosto pelo conhecimento (...) aquilo que estuda e aquilo que aprende, absorve e percebe que o enriquece e, por vezes, vai aprofundar mais”(EE5); “ela era obcecada pelo estudo, eu tinha de lhe dizer: para já chega, (...) é responsável”(EE6); “ não estuda...como vai obter resultados no fim do período” (EE3); “ eu pergunto-lhe não tens trabalho de casa hoje para fazer? ele diz “hoje não tenho TPC”(EE1; EE7) ; “ ele não gosta de estudar, só estuda na véspera de teste” (EE8).

2. O esclarecimento das dúvidas

A maioria dos alunos procura esclarecer as suas dificuldades e dúvidas junto dos professores, nas aulas, no apoio, por vezes em casa ou junto de um colega: “pergunto por exemplo ao meu colega que me explique ou peço ao professor” (A9; A8). Porém, um dos entrevistados refere: “ às vezes não quero perguntar porque tenho vergonha de perguntar, outras vezes se perguntar fico sem perceber na mesma, por isso mais vale não perguntar”(A17).

Os EE afirmam que os seus educandos deviam tirar as suas dúvidas com os professores, mas “ele é muito calado muito reservado, tímido e acumula as dúvidas todas” (EE1; EE7); “esclarece comigo”, devia perguntar com educação ao professor “ tem vergonha” (EE2; EE5);

3. A importância dos Trabalhos para casa

Todos os alunos revelam uma visão positiva acerca da importância dos trabalhos que ocorrem fora e em sala de aula. Os alunos apontam algumas vantagens: “se um aluno quando chegar a casa fizer o TPC quando chegar o teste tem que estudar menos” (A13); são importantes “porque se eu não estiver a perceber” com a correção na aula “eu fico a entender” (A16);” são bons para fazer revisão da matéria dada” (A18);” “os TPC são importantes para ajudar e complementar a informação que poderia ser esquecida, porque há alunos que ouvem e não interiorizam e os TPC são uma maneira de interiorizar”(A6).

Os EE são de opinião que “ao treinarem em casa é uma forma de estudo” (EE5), o TPC tem portanto um peso significativo na avaliação. “Alguns professores marcam os TPC e depois não têm a canseira de avaliar quem fez e quem não fez”(EE5); “porque se eles se aplicarem na escola que já são muitas horas” (EE2; EE6); “às vezes há muito trabalho de casa” “leva de vez em quando uns recados com a falta dos TPC” (EE1). Se não forem “excessivos” concordo (EE7) embora, para aqueles alunos que “não têm qualquer hábito de estudo ao fazerem os trabalhos de casa pelo menos têm um contacto com a matéria” (EE5).

Os pais e EE também manifestam preocupação quando os seus educandos tem muitos TPC nas véspera de testes.

Em síntese, o incentivo ao estudo e a monitorização dos trabalhos de casa são estratégias a que todos os encarregados de educação dizem recorrer, mas a “qualidade das tarefas prescritas, a qualidade da supervisão parental e a necessidade de uma estreita colaboração entre professores e pais” (Rosário et al., 2005, p. 349), assumem configurações diferentes em função da disponibilidade e da maior ou menor proximidade das famílias à cultura escolar, ou seja, os pais de alunos com melhor aproveitamento escolar e pais com maiores habilitações académicas revelam um maior envolvimento na ajuda aos seus educandos. Em outros casos, o incentivo ao estudo tem uma dimensão estritamente retórica: mandam os jovens estudar, mas em boa verdade não podem ter a certeza se eles o fazem.

3.1.3 Avaliação

1. Perspetivas e valorização da avaliação

No que respeita à avaliação, os alunos entrevistados manifestam sentimentos de dualidade: a avaliação serve para aprenderem e serve para serem punidos: “além controlar o nosso estudo e nos obrigar de certa forma a estudar é uma maneira de nos dizer em que patamar estamos” (A6); a avaliação serve para “os professores avaliarem o nosso desempenho” (A4); “ter uma nota no final do período”(A17)

), e “para avaliar o nosso conhecimento (A5), o comportamento, “a atenção nas aulas” (A4) a concentração, a capacidade de trabalho, a participação, o empenho, a assiduidade, a realização dos trabalhos de casa, a organização do caderno diário e a apresentação dos materiais necessários, ou seja, “para identificar [...] o aluno com as suas capacidades” (A8). Os entrevistados consideram que os seus professores valorizam todas as dimensões do seu trabalho. Constatamos algum reconhecimento do papel de regulação, “serve sobretudo para saber onde erramos porquê e para ver se melhoramos” (A18); “refletir o meu trabalho e/ou seus consequentes frutos” (A13). Por outro lado, todos os entrevistados consideram que o que os professores mais valorizam são os testes. Alguns alunos consideram que os testes podem ser um instrumento redutor, pois “nas línguas gostaria de ser avaliada oralmente, nós somos muito avaliadas na parte escrita e noutras disciplinas também” (A2) e poderiam ser substituídos “por um trabalho individual ou de grupo, eu era capaz de fazer melhor” (A17). O teste pode sancionar o trabalho e ser punitivo, pois “eu não consigo estudar para os testes”.

Os EE entrevistados referem que “hoje, é proporcionado aos alunos, os apoios, as bibliotecas na escola e em casa, as tecnologias que também os ajudam muito, (...) um aluno sem dificuldades de aprendizagem tem tudo ao alcance para ter sucesso” (EE4); “os testes continuam a ter mais peso” (EE6; “as atitudes são importantíssimas, o comportamento, a assiduidade, mas os saberes devem ter um peso mais significativo, porque não temos bons profissionais só com bons comportamentos, é preciso mais” (EE4).

Os testes surgem, assim, como um instrumento de avaliação privilegiado, constatação que confirma a de Barreira e Pinto (2006, p. 59) para os quais “embora os estudos mostrem que os professores utilizam instrumentos diversificados, o que é certo é que os instrumentos com maior peso na avaliação continuam a ser os testes.”

2. Tarefas avaliativas

Como referimos anteriormente, os testes de avaliação sumativa são as tarefas que mais peso têm na avaliação, apesar de não avaliarem tudo e de terem muitas limitações, tal como reconhecem os alunos entrevistados: “porque não pode sair tudo o que nós sabemos”(A15); também “nem sempre nos sabemos exprimir” (A4); “posso chegar ao teste e estar nervoso e não fazer nada, (...) enquanto que trabalho individual ou de grupo era capaz de fazer melhor” (A17). Para além dos testes, outras tarefas são utilizadas, tais como, os trabalhos de casa, os trabalhos e exercícios realizados nas aulas, os questionários orais e os relatórios de experiências: “na disciplina de ciências fazemos relatório, conta como um trabalho extra” (A2) para que os professores possam distinguir os alunos que aprenderam dos que não aprenderam, no sentido de que seja desenvolvido um acompanhamento mais individualizado.

Também os EE referem que prevalecem os 2 testes por período, trabalhos

individuais e trabalhos de grupo e salientam: “eu prefiro os trabalhos individuais porque... lá está... nos trabalhos de grupo são sempre os mesmos a trabalhar; “para além dos testes é mais um trabalho de grupo, mais um trabalho individual, uma apresentação, uma oral (...) porque se não conseguirem pelos testes vão ter outro material para avaliação, mas acaba por, às vezes, ser uma sobrecarga para os alunos” (EE5).

3. Avaliação e estudo

A maioria dos alunos considera que a avaliação influencia o gosto pelo estudo, “porque se tivermos boas notas dá mais gosto pelo estudo” (A2,A9) e “acho que se tiver más notas, fico mais triste e custa-me mais estudar” (A10), apenas um aluno tem opinião contrária: “o gosto pelo estudo é uma coisa que se adquire e que nem toda a gente tem. Porque muitas pessoas, mesmo sabendo que são avaliadas não se preocupam “ (A6).

Os encarregados de educação são da opinião dos alunos: “até pela empatia, começa por aí. Não falo do profissionalismo em termos pedagógicos e científicos, porque isso não se coloca em causa” (EE4); “as aptidões e o gosto” (EE2); “eu acho que o reconhecimento é muito importante. Assim como se dá a mão aos alunos mais fracos, também é preciso valorizar mais o trabalho dos bons alunos, mas a escola valoriza pouco a excelência. (EE5).

4 | CONCLUSÃO

Conforme fomos revelando, alunos e encarregados de educação desvendaram as suas perspetivas face ao sucesso e à avaliação, salientando-se um reconhecimento crescente da importância do sucesso escolar e de todo o processo avaliativo. As notas parecem constituir um ponto fulcral do discurso de quase todos os inquiridos (independentemente de vivenciarem situações de sucesso ou de insucesso), a partir das quais eles tentam entender o seu percurso escolar, sendo uma fonte de informação acerca do progresso da aprendizagem. Segundo os entrevistados, ter aproveitamento na escola é equivalente a transitar de ano e a “ser bom aluno”. Para isso há que fazer os trabalhos de casa, ser apoiado pelos professores ou por colegas, ter gosto pelo estudo e estar motivado. Não ter sucesso significa obter más notas ou ser mau aluno. Mas também pode indicar que não se obtêm os resultados expectáveis, que não há transição de ano, que existem dificuldades de aprendizagem que não são controláveis pelos alunos ou, então, que não se fazem os trabalhos de casa e que não há interesse nem vontade em aprender. Assim, os alunos atribuem à avaliação finalidades quer de diagnóstico, quer de regulação quer, ainda, de certificação, pois desta depende o seu sucesso escolar, que é passar de ano. A avaliação serve para incentivar e para punir.

Os encarregados de educação, de uma forma geral, manifestam interesse,

preocupação pela avaliação e pelo desenvolvimento cognitivo dos alunos e consideram que o sucesso é, maioritariamente, ter boas notas e passar de ano para ter êxito na vida. A escola é, assim, a principal responsável pelo sucesso, sendo que, para além de contexto essencial de aprendizagem, é também, por excelência, um espaço de socialização e de crescimento pessoal, mas também pode funcionar como fonte de acontecimentos que ameaçam esse crescimento. A avaliação não é vista sob as diferentes perspetivas dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não há triangulação dos dados nem complemento da informação obtida pois, na opinião de alguns, a escola não valoriza a excelência e, na opinião de outros, não apoia suficientemente os alunos que têm dificuldades.

Face a estas perspetivas, será fácil lutar contra o insucesso escolar? As práticas de avaliação poderão ambicionar dar um contributo para encontrar o equilíbrio entre a justiça e a eficácia?

REFERÊNCIAS

Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, M.P; Aguiar, M. & Oliveira, S. (2014). Avaliação no ensino superior: Resultados de uma investigação no domínio das ciências da saúde. In D. Fernandes et al. (orgs). *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas* 2v pp. 523-562. Lisboa: Educa.

Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In Matias, P., et al. (orgs.). *Melhorar a escola - sucesso escolar, disciplina, motivação, direção das escolas e políticas educativas*. Universidade Católica Porto. Porto: Coleção e-book

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Barreira, C. & Pinto, J. (2006). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf>, consultado a 10 de novembro de 2009.

Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Crahay, M. (1996). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Horizontes pedagógicos

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina

Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Marchesi, A., & Gil, C. (2004). *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre: Artmed.

- Marchesi, A. & Pérez, E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 23-50.
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119 (Julho), 7-26.
- Roldão, M. (1999). *Gestão do currículo – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.
- Roldão, M. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas atuais. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.). *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora
- Rosário, P., Núñez, J. & González -Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na universidade: Cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Almedina
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Núñez, J. & González -Pienda, J. (2005). Trabalhos de Casa, Tarefas Escolares, Auto-Regulação e Envolvimento Parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3) , pp. 343 - 351.
- Santos, T. & Alves, M.P. (2016) Avaliação como controle do estudo: perspectiva dos alunos . In Veiga, F. (Coord.) *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar: Percepções, estratégias e opiniões dos professores – estudo exploratório*. Lisboa: Instituto Piaget
- Simão, A., (2008). Reforçar o valor regulador formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M.P. & Machado, E.A. *Avaliação com sentido (s). Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, C. (2003). Relação Escola-Família: Uma Educação Participada. In C. A. Pinto & M. Teixeira (Orgs.). *Pais e Escola: Parceria para o sucesso* (pp. 291-315) . Porto: Edições ISET.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. BoekEErts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL A PARTIR DO PROGRAMA MENOR APRENDIZ

Marisa Claudia Jacometo Durante

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação,
Pesquisa e Extensão da Faculdade La Salle -
Lucas do Rio Verde – Mato Grosso

Eliana Aparecida Gonçalves Simili

Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal
Olavo Bilac – Lucas do Rio Verde – Mato Grosso

Moacir Juliani

Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá –
Mato Grosso

Rodrigo Antonio Szablewski

Docente do Colégio La Salle - Lucas do Rio Verde
– Mato Grosso

RESUMO: O adolescente diariamente vivencia novas situações e percepções a respeito de si e do mundo em um período caracterizado pela grande variação hormonal e de humor. É nesta etapa de vida que ele é cobrado a fazer novas escolhas e algumas delas é a escolha profissional, que o acompanhará pela vida toda. O objetivo geral deste projeto foi analisar se é possível o adolescente construir uma identidade profissional a partir do Programa Menor Aprendiz. De modo específico buscou-se: a) conhecer o Programa Menor Aprendiz e sua metodologia; b) analisar se é possível o adolescente construir uma identidade profissional a partir do Programa Menor Aprendiz. Para obter um melhor embasamento teórico, utilizou-

se primeiramente de pesquisa bibliográfica, buscando conhecer de forma mais aprofundada sobre a temática proposta. Posteriormente foram aplicados questionários a 213 educandos da faixa etária específica, escolhidos de forma aleatória. A pesquisa aponta a necessidade financeira da família como uma grande fonte de motivação, geradora de movimentos de construção da aprendizagem do ser humano. Ficou evidente que os educandos desenvolveram a percepção que quanto melhor qualificado para as exigências do mercado de trabalho, maior será a possibilidade de permanência no mesmo, bem como a possibilidade de crescimento profissional, fator que demonstra o desenvolvimento de aprendizagens inerentes a futura formação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente. Formação Profissional. Identidade Profissional.

ABSTRACT: The teenager daily experiencing new situations and perceptions about themselves and the world in a period characterized by large hormonal changes and mood swings. It is in this stage of life he is charged to make new choices and some of it is the professional choice, who will accompany you for life. The overall objective of this project was to analyze whether it is possible your teen build a professional identity from the Apprentice Program. Specifically sought to: a) to know the Lesser Apprentice Program and

its methodology; b) analyze if it is possible for the adolescent to build a professional identity from the Lesser Apprentice Program. For a better theoretical foundation, first used up bibliographical research, seeking to learn in more depth about the proposed theme. Later it was applied questionnaires to 213 students of particular age group, chosen at random. The research shows financial need of the family as a great source of motivation, generating building movements of human learning. It was evident that the students developed the perception that the better qualified for the demands of the labor market, the greater the possibility to stay the same, as well as the possibility of professional growth, a factor that demonstrates the development of learning inherent in future training.

KEYWORDS: Adolescents. Professional Qualification. Professional Identity.

1 | INTRODUÇÃO

A adolescência é uma das fases muito importante da vida do ser humano. O adolescente diariamente vivencia novas situações e percepções a respeito de si e do mundo em um período caracterizado pela grande variação hormonal e de humor. É nesta etapa de vida que ele é cobrado a fazer novas escolhas e algumas delas é a escolha profissional, que o acompanhará pela vida toda.

É nesta etapa de vida que se apresenta como orientador desta escolha o “Programa Menor Aprendiz”. Nesse sentido, o estudo será abordado visando perceber a relação entre a adolescência e identidade profissional, com intuito de desmistificar o programa “Menor Aprendiz”, visando a sua contribuição na formação do indivíduo. Sabe-se que o adolescente passa por fases de desenvolvimento, nas quais as situações vivenciadas comprometem a construção cognitiva e social. A partir da manifestação destas dificuldades no contexto social pelos adolescentes aprendizes é que surge o nosso problema de pesquisa no qual questionamos: É possível o adolescente construir uma identidade profissional a partir do Programa Menor Aprendiz?

O objetivo geral deste projeto é analisar se é possível o adolescente construir uma identidade profissional a partir do Programa Menor Aprendiz. São objetivos específicos: a) conhecer o Programa Menor Aprendiz e sua metodologia; b) analisar se é possível o adolescente construir uma identidade profissional a partir do Programa Menor Aprendiz.

Considera-se importante a análise das propostas do Programa Menor Aprendiz pela ótica dos adolescentes, bem como o estudo norteado pelos teóricos a respeito da adolescência e identidade profissional que possibilitarão tecer entendimentos maiores sobre o assunto.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

2.1 ADOLESCÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL E PROFISSIONAL

A adolescência concebida enquanto período distinto de desenvolvimento humano no qual o sujeito se percebe enquanto sujeito social, inserido em contextos constituídos por pessoas e suas manifestações de linguagem que as inserem nas culturas, compostas de regras, normas, escolhas que influenciam de forma significativa a sua percepção de homem, mundo.

Para Erikson (1987) (apud BEE, 1997) a construção da identidade pelo adolescente é um processo mediado pela observação e leitura dos contextos sociais nos quais se insere. Silva (2000, p.84) aponta a importância da linguagem como construtora de sentidos no processo de construção da identidade:

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade.

Conforme Silva (2000, p. 3) apresenta também o conceito da identidade ligado às questões de escolhas, de necessidade de pertencimento e a relação entre nós e o outro nesta construção:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder.

Como o sujeito faz parte de um grupo, sua definição enquanto indivíduo social ocorre através da linguagem e dos meios simbólicos. Assim fica caracterizado como uma identidade relacional, tendo em vista sua definição ser reproduzida através da diferença e, conseqüentemente, pela exclusão.

Em conformismo com a produção da identidade ocorre o investimento pessoal, processo que envolve a subjetividade permitindo uma exploração dos sentimentos presentes nesse processo de produção. A subjetividade nos permite explicar as razões pelas quais nos apegamos às identidades particulares, demarcando dessa maneira as

relações estabelecidas, onde fica evidente a minha posição e as relações existentes nesse contexto, onde fica claro a definição do meu papel e dos outros, ocorrendo a demarcação dos limites das relações de poder.

2.2 PROGRAMA MENOR APRENDIZ

Atualmente nas sociedades industriais a necessidade de produção é crescente. Associada à ela a necessidade de aumentar de forma significativa a parcela da população economicamente ativa.

Neste contexto a educação formal tem como objetivo a preparação para o mercado de trabalho possibilitando com que os adolescentes possam ser inseridos no exercício de atividades laborais na condição e aprendiz. A legislação tende a normatizar este período de formação humana.

Conforme Lei 10.097/2000 em seu artigo 428 que se ocupa da formação do aprendiz:

Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.

Neste contexto é que se apresenta o Programa Menor Aprendiz que se constitui em possibilidade concreta da construção da identidade profissional neste período da adolescência.

Ser um jovem aprendiz requer aprimoramento constante, onde visa-se o desenvolvimento e o crescimento profissional, valorizando a educação e a realização de sonhos. É a descoberta de oportunidades e a possibilidade de inserção no mundo do trabalho. A aprendizagem deve ser um processo de formação técnico-moral na qual o aprendiz deve buscar orientação de forma metódica, afim de uma preparação teórica e pratica que envolvam um grau de complexidade crescente.

O objetivo do programa de aprendizagem visa o desenvolvimento das habilidades e competências, sua pertinência em relação ao preparo de um público participante na sociedade e no mercado de trabalho.

A formação técnico profissional, de curto prazo, visa preparar o jovem para futuramente disputar o mercado de trabalho. Essa aprendizagem não deve prejudicar a formação escolar básica. Seguindo essa lógica o aprendiz deve estar inserido no ensino regular, conciliando as duas atividades em horários pré-estabelecidos, salvo quando não houver a oferta de Ensino Médio na localidade de residência do educando. Nesse caso o mesmo deverá ter concluído o Ensino Fundamental. Caso o aprendiz seja a pessoa com deficiência, não haverá limite de idade para contratação (art. 428, § 5º, da CLT).

A contratação dos menores na faixa etária de 14 a 18 anos, na contratação para o exercício da função de aprendiz, é assegurada no artigo 227 da Constituição Federal (CF/88) e no ECA. O empregador dispõe de total liberdade para contratar o aprendiz, desde que observado o princípio constitucional da igualdade e a vedação a qualquer tipo de discriminação atentatório aos direitos e liberdade fundamentais, bem como a observância dos dispositivos legais pertinentes a aprendizagem e prioridade conferida aos adolescentes, além das diretrizes próprias e as especificidades de cada programa de aprendizagem profissional.

De acordo com o percentual exigido em lei, art. 429 da CLT, são obrigados a contratar aprendizes, os estabelecimentos de qualquer natureza que tenham pelo menos sete empregados, as empresas públicas e as sociedades de economia mista também estão obrigados contratar aprendizes, podem optar pela contratação direta, hipótese que deverão fazer por processo seletivo, divulgado por meio de edital, indiretamente por meio das ESFL - Entidades Sem Fins Lucrativos, (Art. 16 do decreto 5.598/05).

Os programas de aprendizagem desenvolvidos pelas ESFL deverão ser fiscalizados pelos conselhos tutelares, verificando dentre outros aspectos, a adequação das instalações físicas, as condições gerais em que desenvolvem a aprendizagem, a regularidade quanto a constituição da entidade e, principalmente, a observância das proibições previstas no ECA e os requisitos elencados no Art. 3º caput e incisos I a VII, da Resolução nº 74, de 13 de setembro de 2001, do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Compete à Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE, com auxílio da Coordenação de fiscalização de aprendizagem de cada Superintendência Regional do Trabalho e Emprego – SRTE, a validação e fiscalização dos programas de aprendizagem ofertados pelas ESFL.

Os cursos ministrados pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT E SESCOOP) não gera ônus financeiro para as empresas, pois as empresas participantes do se chamou convencionou chamar “Sistema S” já contribui compulsoriamente para o seu funcionamento por meio do recolhimento de 1%, incidentes sobre a folha de pagamento dos seus empregados. A empresa arcara apenas com os custos trabalhistas do contrato de aprendizagem.

Os aprendizes não podem ser demitidos em razão da redução do quadro de pessoal, pois o contrato de aprendizagem em vigor se vincula ao número de funcionários existentes no momento do cálculo da cota, portanto a redução do quadro de pessoal só gerará efeito no futuro.

A empresa deve designar formalmente um monitor, ouvida a entidade qualificada em formação técnico metódica para acompanhar o aprendiz no exercício das atividades práticas dentro do estabelecimento, buscando garantir sempre uma formação que possa, de fato, contribuir para desenvolvimento integral e a consonância com os conteúdos estabelecidos no curso em que foi matriculado, de acordo com o programa

de aprendizagem.

O aprendiz terá direito ao comprovante de conclusão de curso de aprendizagem quando tiver concluído com aproveitamento, será concedido, obrigatoriamente, certificado de qualificação profissional (art. 430, §2º, da CLT).

3 | METODOLOGIA

A metodologia se caracterizou como um dos aspectos da didática empregado para a orientação do caminho na busca de determinado conhecimento, este trabalho focou o método qualitativo, bibliográfico e documental.

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se o método indutivo, o qual é um método científico que busca generalizar o resultado através de uma pesquisa individual. Conforme Richardson (2010) considera que a partir de observações e constatações de dada realidade podemos construir generalizações em realidades similares.

A pesquisa se ateve ao método qualitativo, onde utilizou-se de procedimentos baseados em fatos observados nos contextos sociais que foram alvos dos olhares da pesquisa servindo de base para a análise fundamentada pelos autores da pesquisa bibliográfica.

A partir da constatação de que o problema se situava dentro do campo das ciências sociais optou-se pela pesquisa qualitativa que conforme Minayo (2001, p. 21) é assim descrita:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

O método de procedimento adotado foi um estudo de caso pois buscou analisar o Programa Menor Aprendiz e a construção da identidade profissional dos adolescentes jovens aprendizes de Lucas do Rio Verde – MT.

Consideramos que esta pesquisa foi descritiva pois pretendeu descrever uma dada realidade, suas especificidades. Quanto à pesquisa descritiva Richardson (2010, p. 71) “Os estudos de natureza descritiva propõem-se investigar o que é, ou seja, a descobrir características de um fenômeno. Nesse sentido, são considerados como objeto de estudo uma situação específica, um grupo ou um indivíduo”.

Foram sujeitos deste projeto de pesquisa treze adolescentes aprendizes inseridos no Programa Menor Aprendiz. Também o Programa Menor Aprendiz foi objeto de estudo e análise nos seus pressupostos, concepções e considerações.

Foi construído o instrumento de pesquisa que consistiu em questionário misto composto de questões abertas e fechadas. Este instrumento foi aplicado a 213 adolescentes, sendo 106 do sexo masculino e 107 do sexo feminino, escolhidos de forma aleatória. A caracterização dos sujeitos apresenta-se nos quadros 01 a 06.

Gênero	Idade	%
Feminino	14 anos	30.77%
Feminino	15 anos	15.38%
Feminino	16 anos	7.69%
Feminino	17 anos	-

Quadro 1 - Caracterização Dos Sujeitos Por Gênero E Idades:

Fonte: Dados da Pesquisa 2015.

Gênero	Idade	%
Masculino	14 anos	30.77%
Masculino	15 anos	
Masculino	16 anos	15.38%
Masculino	17 anos	-

Quadro 2 - Caracterização Dos Sujeitos Por Gênero E Idades:

Fonte: Dados da Pesquisa 2015

Gênero	Tempo	%
Feminino	06 meses	38.46%
Feminino	08 meses	7.69%
Feminino	09 meses	7.69%

Quadro 3 - Tempo De Inserção No Programa Menor Aprendiz Por Gênero

Fonte: Dados da Pesquisa 2015

Gênero	Tempo	%
Masculino	06 meses	38.46%
Masculino	01 ano	7.69%

Quadro 4 - Ramo de inserção no Programa Menor Aprendiz por gênero.

Fonte: Dados da Pesquisa 2015

Gênero	Ramo de Inserção	%
Feminino	Comércio	23.08%
Feminino	Indústria	15.38%
Feminino	Escola	7.69%
Feminino	Bancos	7.69%

Quadro 5 - Ramo de inserção no Programa Menor Aprendiz por gênero.

Fonte: Dados da Pesquisa 2015

Gênero	Ramo de Inserção	%
Masculino	Comércio	38.46%
Masculino	Indústria	7.69%

Quadro 6 - Ramo de inserção no Programa Menor Aprendiz por gênero.

Fonte: Dados da Pesquisa 2015

Os dados foram coletados com agendamento prévio nas Escolas Públicas de Lucas do Rio Verde com os adolescentes inseridos no Programa Menor Aprendiz que de forma voluntária aceitaram a responder ao questionário.

Os dados foram catalogados e tabulados em gráficos nas situações que assim o permitirem com o objetivo de proporcionar um entendimento maior a respeito dos mesmos.

Os dados coletados foram analisados através da construção de categorias de Análise. Recorrendo aos autores citados possibilitou a tessitura das análises bem como a possibilidade de perceber descobertas e achados da pesquisa no Programa Menor Aprendiz de Lucas do Rio Verde – MT, a adolescência e a formação da identidade profissional neste contexto.

4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 CONHECER O PROGRAMA MENOR APRENDIZ E SUA METODOLOGIA

Quando perguntado ao Professor responsável pelo programa Menor Aprendiz em Lucas do Rio Verde-MT, sobre o Programa e sua metodologia, obteve-se uma resposta fundamentada nos parâmetros legais, de acordo com a lei nacional que rege a formação dos menores entre 14 e 18 anos de idade, portanto em idade escolar.

Esse questionamento levou em considerando que o indivíduo na sua formação passa por conflitos e negações, marcado por momento de indecisões, onde participa de grupos sociais diferenciados, buscando assim, construir sua identidade e por consequência uma autonomia mais coesa com metas e compromissos necessários ao desenvolvimento humano.

Identifica-se criteriosamente que na contemporaneidade os menores são levados a experimentar novas ideias, exercitar suas próprias preferencias e tomar suas próprias decisões, indicando que o programa deve possibilitar estruturar no aprendiz capacidades intelectuais de discernimento e questionamento, necessários para sua inserção no mercado de trabalho.

A pesquisa demonstra que quando perguntado ao responsável pelo programa Menor Aprendiz sobre o que é um contrato de aprendizagem, a resposta foi de acordo com a lei nº 10.097 do ano 2000 o contrato de aprendizagem é destinado ao trabalhador

entre quatorze e dezoito anos de idade. Nesta lei está explícito todo o direito e deveres do menor aprendiz.

Nessa perspectiva, o empregador se compromete assegurar ao aprendiz uma formação integral, na qual ele buscará o desenvolvimento físico, moral e psicológico, permitindo ao aprendiz um crescimento social e profissional, onde todos os direitos e deveres do menor aprendiz estão resguardado no contrato de trabalho firmado entre empregador e menor aprendiz.

Nessa perspectiva, quando perguntado ao professor, o que deve constar necessariamente no contrato de aprendizagem, obteve-se como resposta: Deve constar a qualificação do contratante e a do aprendiz, quem vai ministrar o curso para o menor aprendiz, qual a função, o curso a ser matriculado, a sua forma de remuneração e o seu salário. Deve também conter a sua jornada de trabalho diária semanal e mensal; identificar o tempo de trabalho diário e as horas de cursos juntamente com os dias de curso e este deve coincidir a data do término do contrato com o término da aprendizagem assinatura do aprendiz ou de seu responsável caso tenha 14 e 16 anos e do responsável legal da empresa (art. 428 da CLT).

O conjunto de direitos e deveres em seu contrato de trabalho visam determinar uma condição favorável ao desenvolvimento desse aprendiz, estipulando não somente a qualificação profissional, mas seus direitos como trabalhador bem como sua formação social e moral, o qual fica resguardado por esse contrato não permitindo qualquer exagero por ambas as partes, e resguardado ao aprendiz todos os benefícios, inclusive a alíquota de FGTS do aprendiz.

Considerando esse fator, foi perguntado ao responsável pelo programa qual é a alíquota do FGTS do aprendiz, obteve-se a resposta que a alíquota do FGTS do aprendiz é de 2% sobre o salário base. Esse desconto é 75% inferior a alíquota de um trabalhador com carteira assinado e efetivado, o que caracteriza como um incentivo ao empregador, que dessa maneira não precisa depositar a totalidade do valor de um empregado efetivo. Esse fator é importante, pois o objetivo de o programa obrigar a empresa a dar um emprego para o menor, mas incentivar a empresa a dar uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho, permitindo que esse menor aprendiz se desenvolva na integralidade, seja profissional e pessoal.

Partindo desse ponto o objetivo era conhecer, através do responsável, quais os estabelecimentos obrigado a contratar os aprendizes. Obteve-se como resposta: Os estabelecimentos de qualquer natureza, que tenham pelo menos 7 (sete) empregados, de acordo com o percentual exigido pela Lei (art. 429 da CLT). Onde fica expresso que o acatamento pelo empregador à cota aprendiz mínima é obrigatória onde 5% do total de empregados do estabelecimento, cujas funções demandem formação - técnico-profissional metódica, devem ser preenchidas por menores aprendizes. Dessa maneira o empregador está sujeito ao cumprimento do contrato em vigência até o seu final, não podendo ser prorrogado.

Partindo dessa problemática se o contrato de aprendizagem pode ser prorrogado,

o responsável respondeu que não, pois está vinculado à duração do curso de aprendizagem. Essa ação busca estabelecer que para estar em contrato como menor aprendiz, este deve estar frequentando o curso que tem por duração 2 anos, dessa maneira o empregador se compromete a manter o contrato de trabalho com o salário definido em lei.

Dessa maneira quando questionado sobre qual deve ser o salário do aprendiz, obteve a seguinte resposta, um salário mínimo conforme estabelecido em lei, porém se definido em convenção ou acordo coletivo ele poderá ter um salário maior que o mínimo. Conforme exposto acima percebe-se que a Lei definiu em termos legais os direitos e deveres, mas em algumas questões fica permissível um acordo coletivo, não sendo algo definitivo.

Fica evidente que a formação é importante e para tanto o salário deve ser, também um atrativo para o Menor Aprendiz, mas o trabalho também não deve ser o único objetivo do menor, logo a sua formação é deve qualificá-lo para as necessidades do mercado.

Nessa perspectiva ao ser indagado sobre a formação do menor aprendiz, sua resposta é bem objetiva, pois, deve ocorrer em uma instituição credenciada junto ao Ministério do Trabalho, tanto para o aprendiz quanto para as empresas, pois prepara o jovem para desempenhar atividades profissionais e, ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão de obra qualificada.

Na experiência do Aprendiz Legal o menor assume o papel de agente de desenvolvimento de sua própria carreira, de colaborador da empresa que o recebe, sua energia, sua criatividade, sua ousadia e sua tendência à contestação são canalizadas para renovar ideias, estruturas e processos.

Conforme o implícito acima a aprendizagem é importante na formação desse futuro trabalhador, logo ao ser questionado se a falta ao curso de aprendizagem poderia ser descontada no salário, obteve-se como resposta sim, pois as horas dedicadas às atividades teóricas também integram a jornada do Aprendiz, podendo ser descontadas as faltas que não forem justificadas ou autorizadas pelo empregador (art. 131 da CLT).

O aprendizado deve ser prioritário, pois como já foi definido a preocupação deve ser com a formação física, moral e Psíquica deve ser menor. Dessa maneira, de forma alguma a jornada de trabalho deve ser um empecilho na formação.

Por esse motivo quando questionado sobre qual é a jornada de trabalho permitida para o aprendiz, sua resposta mostrou a preocupação com o estudo deve o aprendiz e assim ele relatou que seis horas diárias para quem ainda não concluiu o ensino fundamental, deverá estar prevista no contrato e oito horas diárias quem já concluiu o ensino fundamental, cuja proporção deverá estar prevista no contrato. Não é permitida uma jornada diária de oito horas somente com atividades práticas tem que ter as horas de formação já inclusa neste horário fora disto não há lei favorecendo o aumento desta jornada.

Como a atividade pratica não é a prioridade do programa, mas sim a formação em

toda a sua dimensão, o menor aprendiz deve ter seus direitos resguardados, portanto ao ser questionado sobre a permissibilidade do trabalho do aprendiz aos domingos e feriados, menciona que sim. No entanto, a empresa deve ter autorização para trabalhar nesses dias e é preciso garantir ao aprendiz o repouso, que deve abranger as atividades práticas e teóricas, em outro dia da semana. Ressalte-se que o art. 432 da CLT veda ao aprendiz a prorrogação e compensação de jornada.

O resguardo ao repouso é um direito garantido em lei, sendo aplicado a qualquer trabalhador no exercício de suas atividades. Logo, como o menor aprendiz possui um contrato de trabalho, este deve resguardar o repouso mínimo para a recomposição de suas forças se faz necessário. Essa definição deve ser aplicada a qualquer empresa, pois, a aprendizagem não poder ser comprometida.

Partindo dessa lógica foi questionado sobre as empresas que possuem ambientes insalubres e/ou funções perigosas, insalubres ou penosas se são obrigadas a contratar aprendizes, sua resposta foi afirmativa, ou seja, sim, essas empresas devem preencher a cota por meio da contratação de jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos (art. 11, parágrafo único, do Decreto nº 5.598/05). Há exceções onde é permitida a contratação de Aprendizes na faixa de 14 a 18 anos nesses ambientes. Além disso, o responsável que para maiores dúvidas consultar artigo 11 do Decreto nº 5.598/05 para conhecê-las e agir corretamente.

A prioridade é no desenvolvimento das atividades laborais deve levar em consideração a natureza das atividades práticas, na qual qualquer atividade incompatível com o desenvolvimento físico, psicológico e moral dos adolescentes aprendizes deve ser evitada para os menores de 18 anos, salvo exceções, como afirmado pelo professor responsável pelo programa em Lucas do Rio Verde.

A prática do trabalho deve ser conciliada com as atividades de formação, logo o seu desenvolvimento não deve ser somente técnico, mas em toda sua plenitude física e moral. Sendo assim as empresas cadastradas e beneficiadas pelos incentivos pelo programa deve reservar um percentual mínimo no total de funcionários efetivos para o programa.

A partir desse contexto foi questionado sobre a cota de aprendizes a serem contratadas pelas empresas, obtendo-se como resposta que deve contratar um mínimo de 5%, no máximo de 15%, por estabelecimento, calculada sobre o total de empregados cujas funções demandem formação profissional.

A Lei 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005, determina a contratação de jovens com idade entre 14 e 24 anos incompletos como aprendizes, logo, esses jovens não poderão ser contratados como efetivos, salvo quando não estiverem matriculados num dos cursos de formação profissional do sistema S.

Como esses jovens estão em formação, devem ser supervisionados por um responsável, visto a sua falta de experiência no mercado de trabalho e na função exercida dentro da empresa.

Buscando uma resposta para a problemática do supervisionamento questionou-

se sobre quem seria o responsável por acompanhar o aprendiz no exercício de suas atividades práticas dentro do estabelecimento, o responsável relata que segundo o ministério do trabalho, a empresa deve selecionar um monitor, ouvida a entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica. O responsável fará a coordenação de exercícios práticos e acompanhamento das atividades do aprendiz no estabelecimento. O intuito é garantir sempre uma formação que possa de fato contribuir para o desenvolvimento integral do jovem e a consonância com os conteúdos estabelecidos no curso em que foi matriculado, de acordo com o programa de aprendizagem (art. 23, § 1º, do Decreto nº 5.598/05).

Na resposta fica claro a necessidade de estabelecer uma consonância entre as atividades práticas e a teoria ensinada na instituição de ensino, o que demarca que a formação do aprendiz não é somente um problema prático, mas uma questão de desenvolvimento integral do sujeito, logo, sua racionalidade passa pela atividade empírica, o mesmo ocorrendo no processo inverso, o empírico perpassa pelo racionalidade.

Seguindo a lógica de que a formação é um processo, percebeu-se que essa não deve ser interrompida em nenhum momento do processo, pois poderá comprometer o desenvolvimento social desse aprendiz.

Buscando uma resposta mais clara questionou-se sobre a possibilidade de os aprendizes serem demitidos em razão de redução do quadro de pessoal, o responsável relatou que os aprendizes não podem, pois eventual redução na cota produzira efeitos apenas para o futuro. Assim, os contratos de aprendizagem firmados devem ser mantidos até o final do seu contrato.

Quando perguntado ao responsável sobre a possibilidade de o contrato do aprendiz ser prorrogado, obteve-se como resposta não, porque o contrato de aprendizagem, embora de natureza especial, pertence ao gênero dos contratos por prazo determinado.

A resposta do responsável aponta criteriosamente que quando perguntado se o aprendiz com idade inferior a 18 anos pode trabalhar em horário noturno, responde que não, uma vez que a legislação proíbe ao menor de 18 anos o trabalho. Quanto ao aprendiz com idade superior a 18 anos, não há vedação legal ao trabalho noturno, sendo-lhe assegurado o pagamento do adicional respectivo.

A adequação entre lei e o que está definido no programa demonstra a preocupação com a formação e as etapas desse processo, bem como os critérios adotados, com relação à idade, o horário e a jornada de trabalho.

Assim a idade e suas etapas devem ser respeitadas, pois é nesse estágio da vida que o jovem forma sua identidade profissional e moral, logo, respeitar essas etapas é contribuir para que esse aprendiz obtenha êxito em seu processo formativo.

Como a formação não deve ser interrompida, surgem dúvidas sobre a possibilidade da finalização do contrato, visto que, em algumas situações torna-se impossível a manutenção do empregado, mesmo que esse seja menor aprendiz.

Motivados por essa dúvida foi perguntado se além daquelas previstas no artigo 433 da CLT, há outras hipóteses de rescisão antecipada do contrato de aprendiz, o responsável respondeu que sim, no encerramento das atividades da empresa, morte do empregador constituído em empresa individual e falência, hipóteses em que terá direito, além das verbas rescisórias devidas, à indenização do art. 479 da CLT.

Ficou evidente que a possibilidade de o contrato ser quebrado existe em algumas situações não abrangidas pela lei, mas mesmo assim o aprendiz terá seus direitos resguardados, já previstos em lei.

Por corolário, considerando que o programa possui regras estabelecidas em lei, pode-se entender que a formação do aprendiz deve ser pautada em critérios bem definidos. Outro ponto a ser considerado é a condição de conciliamento entre os seus horários de estudo, de formação no programa e de trabalho na empresa.

4.2 POSSIBILIDADE DE O ADOLESCENTE CONSTRUIR UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL A PARTIR DO PROGRAMA MENOR APRENDIZ

Para responder a esse objetivo específico utilizou-se do resultado do subtítulo 4.1. Desse modo, apresenta-se o quadro 16 comparando os resultados e abaixo a análise.

Programa Menor Aprendiz	Percepção do Participante
Indique o que o programa propõe	Indique o que o participante sente/percebe
<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação de parte do contratante do Menor Aprendiz quanto à formação integral - desenvolvimento físico, moral e psicológico; - Investimento no crescimento social e profissional dos aprendizes; - Direitos e deveres dos aprendizes resguardados; - Possibilidade de obtenção de renda concomitante com a formação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - A motivação inicial é a necessidade financeira e a inserção e permanência no mercado de trabalho; - Percepção de que aprender um ofício (profissão) possa facilitar inserção futura no mercado de forma qualificada; - Percepção da necessidade de mudanças nos comportamentos evidenciando a construção de maturidade emocional e social. (auto percepção).
<ul style="list-style-type: none"> - Contrato de aprendizagem com investimento na qualificação profissional do Menor Aprendiz de acordo com as necessidades de mercado com vista a facilitação de sua inserção profissional futura; 	<ul style="list-style-type: none"> - Os Menores Aprendizes constroem percepção a respeito da formação profissional; - Evidenciam interesse em se qualificar na área do programa na qual estão inseridos e outros ainda constroem percepção de outras possibilidades de trabalho dentro das empresas nas quais desenvolvem suas atividades do programa.
<ul style="list-style-type: none"> - O Menor Aprendiz assume o papel de agente (protagonista) de sua formação profissional o que pressupõe possibilidade de escolhas e investimentos; - Foco do Programa Menor Aprendiz na aprendizagem do sujeito como prioridade, conciliando as atividades práticas com as de formação; - Atividades de supervisão com objetivo de orientação e elaboração de possíveis dificuldades, bem como respeito às etapas de desenvolvimento inerentes à idade dos aprendizes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstraram percepção a respeito do crescimento e rumos do mercado de trabalho e as perspectivas de inserção neste no ofício que estava desempenhando no programa; - Todos os participantes do Programa Menor Aprendiz pesquisados construíram aprendizagens que lhes possibilitaram a iniciação de sua vida profissional; - Construíram autonomia gerenciando suas rotinas de forma a conciliar horários de trabalho e estudo e respondendo de forma positiva às exigências estabelecidas pelos critérios do Programa Menor aprendiz.

Quadro 16 – Comparativo

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A partir do quadro comparativo no qual está contemplado os ideais de formação profissional estabelecidos pelo Programa Menor Aprendiz e as percepções dos sujeitos Menores Aprendizes inseridos no programa e escutados neste trabalho de pesquisa pode-se destacar aspectos interessantes.

A necessidade é uma grande fonte de motivação e geradora de movimentos de construção da aprendizagem do ser humano. Inicialmente é ela que leva o adolescente a mover-se na busca pelo sustento de sua família. Com esta ação ele constrói senso de pertencimento, do olhar do outro neste grupo parental de forma a qualifica-lo como igual, importante e necessário nesta relação. Conforme Davidoff (2001, p. 465) “De alguma forma, os jovens precisam integrar muitas autoimagens - de estudantes, amigos, líderes, seguidores, trabalhadores, homens ou mulheres – em uma única imagem e escolher uma carreira e um estilo de vida pleno de significados”. Esta necessidade também é ocasionada pelo entorno social que a promove e estimula em constante movimento de adequação dos sujeitos às normas dos grupos aos quais necessitam construir o sentimento de pertença. A autora destaca que este percurso de construção da identidade é um processo longo e árduo e que os pais normalmente são os referenciais mais próximos e que influenciam neste processo de construção da identidade pessoal e profissional de forma mais acentuada.

A percepção de que quanto melhor preparado/qualificado para as exigências do mercado de trabalho maior será a possibilidade de permanência no mesmo, bem como possibilidade de crescimento profissional demonstram o desenvolvimento de aprendizagens inerentes a futura formação profissional. Quanto à esta percepção a respeito da qualificação e as oportunidades que ela proporciona Davidoff (2001, p. 470) ao apresentar resultados de seus estudos enfatiza: “[...] as profissões qualificadas oferecem oportunidade de auto realização (criatividade, variedade, liberdade, flexibilidade, realização), elas tendem a fornecer bons salários, status, excelentes benefícios e ambientes agradáveis”. A partir destas percepções construídas no ambiente de trabalho, o adolescente vai construindo a sua identidade profissional e esta passa a se delinear no imaginário e nas ações do dia a dia. É a percepção da necessidade de mudanças de comportamentos para a obtenção de satisfação no trabalho.

Davidoff (2001) relata que o alto nível de tensão no trabalho provém de uma variedade de fontes e entre elas o sentimento de inadequação ao trabalho. Além das percepções a respeito do ofício que está desempenhando na empresa, o adolescente foca a sua percepção no regramento do que se espera das pessoas quanto ao comportamento, nas relações de trabalho e com os demais funcionários da empresa. Sente a necessidade de adequar-se a este código de conduta que rege as relações de trabalho. “Qualquer pessoa que esteja em uma situação enorme de descompasso tende a se sentir infeliz e contrariada” (2001, p. 473). E ainda “A satisfação no trabalho está positivamente correlacionada com o grau em que o trabalho reflete os interesses pessoais e permite o uso de aptidões”. O adolescente passa a perceber estes aspectos

inerentes ao trabalho, satisfação pessoal e a necessidade de adequação e inicia o processo de auto percepção e adequação emocional e social ajustando-se não só nos espaços de trabalho, bem como nos demais âmbitos relacionais dos quais participa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de conhecer o Programa Menor Aprendiz e sua metodologia moveu os pesquisadores e suas reflexões a respeito das contribuições deste na construção da identidade profissional e da autonomia. Decorrente das percepções anteriores, a construção da autonomia é o ponto alto do Programa Menor Aprendiz. A partir do gerenciamento de suas rotinas, do conciliamento de seus horários de estudos e trabalhos, da percepção da necessidade de formação e construção de conhecimentos constantes o adolescente constrói a percepção de si como sujeito de sua história.

Ele sabe que em determinado momento de sua vida e este se aproxima rapidamente, terá que proceder a escolha profissional. Percebe que é ele quem deve fazer as suas escolhas pautadas nas aprendizagens construídas; que também será sujeito às responsabilidades e consequências de suas escolhas. Conforme Bee (1997, p. 428) “a quantidade de fatores a influenciar a escolha que um jovem faz do trabalho ou carreira é imensa: sexo, grupo étnico, inteligência, desempenho escolar, personalidade autoconceito, background e valores familiares e formação acadêmica”.

Estes momentos ou estágios conforme Levinson (1978 a 1990) (apud BEE, 1997) é que vão possibilitar a estabilidade da identidade profissional do adulto. “[...] cada adulto cria uma série de estruturas de vida, em determinadas idades, com períodos de transição entre elas, quando a antiga estrutura de vida é abandonada, ou reexaminada e modificada” (1997, p. 72). Em relação aos estágios: “Nesse período, o jovem está decidindo sobre o trabalho ou a carreira e pode tentar várias opções diferentes, talvez voltando à escola para treinamento posterior”. Nesta etapa a aprendizagem prática soma-se às aprendizagens conceituais a respeito de determinada função ou profissão. Quanto ao estágio prático, Bee (1997, p. 433) explica que “Uma vez trabalhando, o jovem neste estágio mais inicial precisa entender do assunto, talvez passando pelas etapas iniciais na escala profissional, à medida que domina as habilidades necessárias”. Segundo a autora, este estágio ocorre dos 20 aos 30 anos. Desta forma, por melhores que sejam os objetivos do Programa Menor Aprendiz, os adolescentes atendidos estão em uma faixa etária anterior à faixa na qual ocorre a escolha profissional com o real entendimento das suas atribuições, funções, responsabilidade, ou seja, com uma gama de conhecimentos que lhe permita realizar uma escolha segura e fundamentada.

Os jovens desenvolvem apurada percepção da formação profissional e sua necessidade de adequação às exigências do mercado que está em constante evolução, sentindo a necessidade de mover-se junto com ele. Passam a entender a necessidade da formação profissional e a qualificação constante. Neste aspecto

constroem a aprendizagem da vida profissional como processo dinâmico.

Todos estes aspectos corroboram para a construção do que os autores chamam de identidade profissional. Desta forma, o Programa Menor Aprendiz evidencia que suas ações estão pautadas nas premissas de formação profissional relacionadas com as fases de desenvolvimento do ser humano e nos aspectos inerentes à construção da identidade profissional respeitando as fases de desenvolvimento desta. Erikson (1980) (apud BEE, 1997, p. 353) enfatiza a importância da construção da identidade profissional “via de regra, é basicamente a incapacidade de estabelecer uma identidade profissional que perturba os jovens”. Fazer escolhas pautadas no conhecimento e identificação daquilo que se quer é interessante quando **se sabe o que se quer** (grifo nosso). Quando estas escolhas se relacionam ao trabalho parece provável que os jovens que vão trabalhar logo após o segundo grau enfrentarão a necessidade de uma identidade profissional mais cedo do que os que vão para a universidade.

Gordon Munro e Geral Adams (1977) (apud BEE, 1997) em estudo a respeito da identidade profissional de jovens que ainda não entraram na universidade descobriram que 45% dos que já trabalhavam estavam no status de “conquista da identidade” em se tratando da identidade profissional. Conforme o estudo destes autores a conquista da identidade profissional ocorre de forma acentuada em jovens que estão no ensino superior. Neste estudo, percebe-se a contribuição do ingresso no trabalho para que isso ocorra. Índices semelhantes de status de conquista da identidade profissional dos jovens que estão no mercado de trabalho só são encontrados nos jovens que estão construindo sua formação profissional no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BEE, Helen. **O ciclo Vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

BRASIL. **Resolução nº 74 de 13 de setembro de 2001**. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA.

BRASIL. **Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro 2005**. Regulamento a contratação de aprendizes e dá outras providências.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. 3 ed. São Paulo : Pearson Makron Books, 2001.

MINAYO, M.C.de S (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

EMERGING AS EARLY CHILDHOOD TEACHER: CRITICAL CHALLENGES

Dalila Maria Brito da Cunha Lino

Escola Superior de Educação - Instituto
Politécnico de Lisboa/CIED/CIEC, Lisboa,
Portugal

Maria de Fátima Cerqueira Martins Vieira

Instituto de Educação - Universidade do Minho/
CIEC, Braga, Portugal

Maria Cristina Cristo Parente

Instituto de Educação - Universidade do Minho/
CIEC, Braga, Portugal

ABSTRACT: This study aims to understand the experiences of beginning early childhood teachers as they transition roles from student to first-year teacher. Research has shown that are major areas of concern for novice teachers: relationships, knowledge of the curriculum, evaluation and grading, issues in autonomy and control, and workload and time management. Research also has identified a troubling support gap for new teachers during their first critical years in the job. Fifteen early childhood teachers in their first year of teaching were interviewed for this case study research. Interviews' data were submitted to content analyze process which allowed identifying major themes, namely: initial expectations and feelings; problems and difficulties; types of support; achievements; critical moments; perceived changes. The data highlight the need to reflect on early childhood

teacher education. The emphasis should be on how to help teachers to construct professional understanding from field-based experiences.

KEYWORDS: beginning early childhood teachers; teacher education; professional development.

1 | INTRODUCTION

The transition from pre-service teacher education to teaching has frequently been understood as a challenging experience for novice early childhood teachers (Alberto, 2012; Ambroseti, Almeida & Calil, 2012; Mesquita-Pires, 2007; Teixeira, 2009).

Our study explores, through a case study research, the first-year professional experience reported by a group of 15 beginning early childhood teachers, working in day care and preschool settings.

The research questions aim to understand the experiences of beginning early childhood teachers as they transition roles from student to first-year teacher, and their immediate areas of concern.

Data reveals beginning early childhood teacher's views of pre-service teaching, and the impact that this had on their transition from student to teacher. They found that real working

experience did not always match the pre-service teaching experience. The main differences identified are: the student teaching experiences did not provide them with the practical knowledge they need when start teaching; a gap between the quality of centers they are working and the centers where they did their practice at college; a different teaching philosophy from the settings and people that they work with, and feelings of dissatisfaction when they tried to establish ideal practices in their jobs; getting sufficient resources and materials.

2 | BEGINNING EARLY CHILDHOOD TEACHERS: THE FIRST CRITICAL YEAR IN THE JOB

New entrants, upon accepting a teaching position in a school, are often left on their own to succeed or fail, confined to their own classrooms and experiences, and described by some authors as being “lost at sea” (Kauffman, Johnson, Kardos, Liu & Peske, 2002). Research on beginning teachers (Fuller & Brown, 1975; Flores, 1997; Veenman, 1984; Vonk, 1983) suggest the existence of various concerns and problems in the first years of teaching such as difficulties to motivate students, to manage inappropriate behaviors occurring at classroom, and to teach and assess the individual student. The feeling of isolation and lack of support can intensify those problems.

Brouwer and Korthagen (2005) suggest the existence of a “latency period”, a time when workload and school-related practices override practices and ideals developed during pre-service teaching education. This period of early distress is not good for individuals, schools, or community at large.

As for teachers in general the beginning of the career for early childhood teachers is experienced as a period of challenges, difficulties, resulting from the need to manage the diversity and complexity of tasks and duties of the profession.

Studies on the career of beginning early childhood teachers (Alberto, 2012; Ambroseti, Almeida & Calil, 2012; Mesquita-Pires, 2007; Teixeira, 2009) identify various constraints that affect the professional experience, namely: interactions and relationships; curriculum development (organization of the physical space, materials and resources, management of time and groups of children, planning and evaluation, bureaucracy); discrepancy between personal and organizational conceptions and practices; lack of support from experienced colleagues. These conditions are intensified by feelings of insecurity and unpreparedness common of initial professional development.

Katz (1972) describes four stages of early childhood teachers’ development, namely: survival, consolidation, renewal, and maturity. The first two stages correspond to the first three years of the teaching career and can help to understand the process beginning teachers go through as they transition from student teaching to the profession.

The survival stage is characterized by self-interest and self-concern. The teachers’

main concern is surviving the daily challenges of carrying responsibility for a whole group of young children, and for their learning and development. The discrepancies between success expectations and the contact with the reality of work provoke some anxieties, feelings of inadequacy and unpreparedness. During this period teachers need support, understanding, encouragement, comfort and guidance, and on-site training.

The consolidation stage emerges by the end of the first year. The teacher comes to see her/himself as capable of dealing with daily challenges. She/him is likely ready to consolidate the gains made during the first stage, begin to focus on individual children, and specific pedagogical issues. During this stage it is important to continue with on-site training, which can lead to explore and solve problems in a collaborative way. Other important resources are the contributions of specialist such as psychologists and health-workers. The opportunities to share ideas, problems with more experienced colleagues and other teachers at the same stage of professional development can reduce teacher's sense of frustration and inadequacy.

The renewal stage occurs by the four year of teaching and is characterized by the need of doing new things and knowing different approaches, ideas, technics and materials. The need for renewal and refreshment can reveal a personal commitment to the quality of educational experiences. During this stage collaborative learning has an important role, which occurs through contact with other educational realities, participation in learning communities, to share and discuss new educational visions, insights, and experiences.

At the maturity stage that can be reached within three or five years of teaching, teachers begin to ask deeper and more abstract questions about her professional path, beliefs, values, and the role of education for societal change. These are not new questions although they represent a more meaningful search for insight, perspective and realism (Katz, 1972). The training should be focus on more wide and introspective discussions on themes and questions related with the profession.

The early childhood teacher professional development is a journey that involves changes at personal, theoretical, and pedagogical level. The diverse nature of those changes is associated with the characteristics of work contexts, the permanent reflection and questioning of teachers, and the growing awareness of the inherent complexity of their roles and functions.

3 | METHODOLOGY

This case study research (Stake, 2007) allowed to explore beginning teachers' understanding about their roles, responsibilities, constraints and supports of their work contexts.

3.1 Participants and contexts

The participants of the study are 15 early childhood teachers in their first year of profession, graduated from one Portuguese University and one Portuguese College. The group was composed as follows:

- 7 early childhood teachers working at infants and toddlers' classrooms;
- 8 early childhood teachers working at preschool classrooms.

The 15 participants are women aged between 22 and 27. The institutions where they work are IPSS (Private Institutions of Social Solidarity, non-profit), and private for profit. They were invited to take part in the study on a voluntary basis.

3.2 Data collection and analysis

Qualitative data resulted from semi-structured interviews was collected over a 2-month period. All the interviews were audio-recorded, transcribed in full by researchers, and checked for accuracy by the participants.

The data collection was done in two phases. The first was the development of a preliminary interview script that was used with two beginning early childhood teachers to identify limitations of questions. The second phase was the development of the final script, and interviewing process. Early childhood teachers were interviewed by the researchers.

Participants were assured that would be made all efforts to respect the privacy of data from interviews, and they couldn't be identified as participants in the research.

Content analysis of the interview' transcripts have been conducted, compared and agreed by the three researchers to ensure the strength and accuracy or credibility of interpretations (Bardin, 1995). Once all the data were collected and organized, the researches revisited the data to pull out the anecdotes and pieces of dialogue that reflected the most salient themes in each participant interview. An inductive approach allowed the identification of themes connected with the first-year experiences and challenges of early childhood teachers.

Through data content analysis five major themes were identified:

- Initial expectations and feelings;
- Problems and difficulties;
- Types of support;
- Achievements;
- Perceived changes.

To make the process of content analysis as transparent as possible teacher's codes have been included in the presentation of the findings.

4 | DISCUSSING OF FINDINGS

4.1 Initial expectations and feelings

One of the themes emerged from teachers' narratives are related with emotions and concerns around their new roles and duties.

Participants reveal an apprehension of not being accepted and able to establish a positive and trust relationships with children and parents.

I was afraid of not being able to establish a trust relationship with children and parents. Was my first time working alone with a group of children without the support of someone more experienced. (E)

The teachers' comments show concerns focused on creating appropriate conditions to ensure children's well-being, and to know what they need to learn.

The initial insecurity was decreasing with time. The concerns have changed. My main concern was to do a pedagogical work with quality, to assure that children's well-being and needs were met, to provide opportunities and experiences for learning and development. (M)

Meeting coordination and direction requirements and expectations is understood as a considerable demand. As teacher professional development research has shown (Karge, Sandlin & Young, 1993; Katz, 1972) new professionals seem to have concerns about themselves and their own survival, about tasks and actual teaching duties, and about their impact on students learning - a concern related with their ability to be successful within teaching-learning process and students. To be committed to the well-being of children and the desire to be autonomous and free from external control or constraints can be understood as an indicator of becoming professional (Carr & Kemmis, 1983)

4.2 Problems and difficulties

The main problems and difficulties of beginning teachers seem to be particularly related with pedagogical dimensions, such as: organization of space and materials; time structure and routines; adult-child interaction; group organization and management; planning to meet children's interests and diversity.

In which concerns space and materials organization teachers refer not having enough space and lack of didactic materials in their classrooms. This was particularly

reported by infants and toddlers' teachers that complain not having books, and arts and craft materials to support educational activities.

Another problem faced by teachers was lack of time and routines' structure. They realized the need to organize a daily routine that gives children a sense of security, decreases stress and anxiety, and allows coordinating children's interests with teacher's pedagogical intentions.

One of my first tasks was to establish a daily routine. Can you believe that when I started to work there, middle October, there wasn't a daily routine? Everything was so confused, for children and for adults. (E)

Feelings of frustration were generated by adult-child ratio and the group size. They experience difficulties working with large groups of children which affect the quality of pedagogical interaction. Working with large groups of children is a demanding task that requires teachers' ability to deal with disruptive behavior and conflicts.

It was a chock! I was not used to work with such a large group of children. When I did my internship, I had a group of 17 children, now I had to work with a group of 25 children. It was a big difference. I felt that I was not prepared....was very difficult. (T)

My group was large, I had 25 children. They were frequently involved in conflicts. I've tried to support them to solve the conflicts, but some days the strategies that I used didn't work out. I had to go back to the theory, to revisit what we've learned at the university, to ask the support of my colleagues. This was a long process until I felt that I was able to manage disruptive behaviors that occurred at my classroom. (V)

The work with other adults, colleagues, principles, and auxiliaries, represents another problem encountered by beginning teachers. They report lack of supports, sense of isolation, and control (explicit and implicit) of coordination and direction of centers where they work.

Some teachers talk about feelings of dissatisfaction when tried to establish "ideal" practices. Initial enthusiasm and ideas of beginning teachers were blocked by the real work conditions and result in feelings of insecurity and professional inadequacy.

When we finish our course, we are full of new ideas, full of enthusiasm to start working and put all that we have learned in practice. I've learned so much at the university, the pedagogical models, working with parents....and then, we have a classroom, an institution that is totally different from everything that we have learned, and we believe. I felt lost, I didn't know what to do. I didn't know how to deal with such pedagogical differences. I've started to do some small, very small changes in my classroom, but I realized that they were no very welcome. But, I didn't give up. It was very difficult and still is. (E)

In fact, like teachers of other levels of education (Flores, 1997; Karge et al. 1993; Veenman, 1984) these beginning early childhood teachers are confronted with problems

related to classroom management and discipline, students' individual differences, motivation and problems, students' assessment, relations with parents, organization of class work, insufficient materials and supplies, and heavy teaching load resulting in insufficient preparation time.

4.3 Support

As noted above there are several problems and difficulties experienced by the participants of this study. Data analysis reveals that beginners, when facing problems and difficulties they look for support to overtake the challenges. This support is sometimes found in former classmates' group from initial training with whom beginning early childhood teachers continue to share anxieties, problems, dilemmas, feelings and achievements. Sharing professional experiences is seen as an important source of emotional support.

When I'm very anxious, when I have a problem, I call D and F (former classmates). We do this a lot; call each other to share the good moments and the bad ones. We share ideas, experiences, and we help each other to solve problems and difficulties. To know that they are there, no matter what happen, make me feel secure. (C)

At pedagogical level the participants mention the relevance of support and advice of others classroom teachers of their work center. The support from peers allows responding with efficacy to professional tasks such as: guidance and collaboration on children's observation and documentation of their learning, and construction of assessment portfolios; and curriculum planning. The sensibility and openness of colleagues/peers to their personal ideas and initiatives is also valued as opportunity to develop confidence in their own capacities and a sense of progressive autonomy.

Working with more experienced colleagues, their advices, knowing that they were there listening and supporting, was very important. I would say that the whole pedagogical team, and above all the coordinator, was an important support to deal with difficulties and anxieties. (J)

The relations developed in the workplace, are an important contribution not just to overcome the practical difficulties but also for the emotional support of professionals, who thus can build or consolidate a more positive image of the profession and of themselves, which is valued through the acceptance of their knowledge, ideas and energy (Day, 2001).

Children's parents can also be a source of support for the novices when they appreciate their professional work and respond positively to their requests.

At the beginning, one of my main concerns was to establish a secure relationship with children's parents. Then, after some months working at the infants and toddlers' center they were my big support. When they realized that they could trust on my

work, and they start to understand how it was important for children's learning, they were always willing to collaborate. They would collaborate in the development of different activities, bringing materials for classroom activities and projects, helping on the construction of a variety of resources. With their collaboration, and support, I've started to feel that I was doing a good job... that I was able to develop quality practices for the young children that I had under my responsibility. (E)

Other support sought by novice teachers lies in the return to the theory, the knowledge built during the undergraduate and master's degree, and current research data on early childhood education. This assumption may indicate the need to look for a practice better sustained on theory (more intentional), and simultaneously the recognition that professional knowledge must be grounded in theory and research (Carr & Kemmis, 1983).

Context based training is another support mentioned by one of the teachers of this study. She highlighted the contributions of being involved in continuous training provided by the work institution. This kind of training is linked to curriculum development and addresses the needs identified by teachers in their daily work with children and adults.

One of the most important things was the training on the curriculum model adopted by the institution. Of course, that already had studied that curriculum model, but was just in theory; I had never an opportunity to put it into practice. Having training at the context of my institution which was related with the implementation of the curriculum model was very helpful to overcome difficulties and problems from daily practices. (A)

The influence of work contexts can have a positive or negative impact on professional development of beginning teachers. In fact, Alarcão and Roldão (2010) distinguish the diversity of possible contexts dividing them into unfavorable and favorable. They refer to the first as adverse, with difficult communication, "isolated islands"; and to the second as stimulant, dynamic, based on teamwork and the collaborative relationships that aim to "establish true communities of reflective practice".

4.4 Achievements

One of the first achievements mentioned by novice teachers is their awareness of increase sensibility to children's safety and well-being. In fact this was initial concern mentioned by teachers, which has driven to the development of a learning environment that assures the safety and welfare of the group with whom they work.

The ability to observe children, and focus on their skills, interests and potentialities is another achievement mentioned by participants. They realized that this professional competence is simultaneously a tool and a source to understand the process and the content of children's learning. This competence is associated with the perception that the work they are doing has a positive impact on children's learning.

It was above all seeing that he was getting results. The introduction of a daily routine and realize that it was meaningful to children (they recognized that there were different times ...), the autonomy acquires by children (e.g. at wake-up time they were able to dress themselves and help their classmates; at lunch time they were able to seat properly at the table and feed themselves). (A)

Another achievement mentioned by participants is related with the ability to share control with children, and to enhance their participation in classroom activities. From teachers' perspective this accomplishment results from an increase capacity to interact and communicate effectively with children. This achievement is related to a sense of satisfaction with the opportunity to put into practice one of their personal beliefs about teaching and learning process.

One of the "hits" of my work was when I realized that I have involved children in decision making of classroom daily activities. At the beginning of the academic year this was so difficult. They were so young, and I was afraid that something could happen... I know, of course that I know, we studied that they are competent, and able to make decisions, to make choices, to do things by themselves. But when we are the ones that are responsible for everything that can happen to them (children) when they are at the center, then we feel unsecure, and the first thing is trying to protect and even make decisions for them. Then, suddenly, I realized that I was giving them opportunities to make decisions, to try new things and do other things by themselves.... this was a great achievement. (A)

The positive feedback of parents during formal and informal meetings was an important contribution to assure the quality of the work they were doing. As stated by one of the participants:

The parents realized that there had been changes, they listen to children speaking about changes, they noticed changes in the classroom, and saw changes in the placard that was in the doorway ... This moment was a support for me. It was very important to see how they recognized my work. (F)

Teachers understood how helpful could be to involve parents in curriculum development. They also discover that parents were a valuable resource to learn more about children, and to solve problems and difficulties experienced in daily practices.

4.5 Perceived changes

The participants of this study acknowledge that the choice of the profession was the right one. The experiences, difficulties, problems and achievements of the first year enhance their confidence in their own capacities and expand the expectations of acting appropriately in the future.

This experience helped to become more confident because I realized that I could develop a coherent and consistent work; now I know that I can. (C)

The pre-service path seems to have an important influence on preschool teachers' confirmation that they have chosen the right profession. The most relevant issues developed at pre-service education identified by beginning teachers are: knowledge base; support of peer and pedagogical coordination; competence to reflect critically about their own practices (Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche, 2009). Thus, beginning teachers have identified central dimensions of early childhood profession (Oliveira-Formosinho, 2000).

For most of these beginning teachers, the first-year experience was an opportunity to confirm their competence as preschool teachers.

5 | CONCLUSIONS

The results of this study confirm the findings of other Portuguese researches on beginning early childhood teachers (Alberto, 201; Mesquita-Pires, 2007; Teixeira, 2009), that show critical challenges of first year on the profession. Data highlighted mix of feelings and expectations ranging from enthusiasm, energy to fears and anxieties that are typical features of survival stage presented by Lilian Katz. As teachers in general, the participants mentioned problems and difficulties at different levels, namely: curriculum development; interaction and relations with professional of their work contexts; and institutional demands. Although this scenario data reveals that during the first year there are various supports which facilitate the perceived changes. These changes confirm the initial expectations of becoming competent and engaged early childhood teachers.

5.1 Implications for early childhood teacher education

The data of this study allowed the identification of several implications for pre-service and in-service teacher education.

The first implication is the need of longer and diverse internships in early childhood education: infants and toddlers, and preschool. This will allow students to contact with diverse preschools, and infants and toddlers' pedagogical contexts. Within Bologna Process the Preschool Education Master is developed during one academic year, which limits the time that students must observe diverse contexts of practices and reduces the duration of internships.

The second implication for teacher education is to create opportunities for student teachers to reflect on their own educational philosophy and the educational philosophy of their internship's contexts. To create opportunities for students to reflect about those differences and help them to identify strategies to manage them will better prepare them for the pedagogical diversity of work contexts.

The third implication is to reinforce the training on children's observation, planning,

assessment (learn how to follow children's interests), manage the children's behavior, plan and organize transitions, working in teams, and learn how to involve parents in their children's learning.

From data analyzes emerge other questions related with the support of early childhood professional development. From the questions arisen we emphasize the development of partnership programs between early childhood educational centers and universities toward supporting beginning teachers. These partnerships can assume different forms, such as: specialized training, mentoring, communities of practices or collegial study groups (Zaslow & Martinez-Beck, 2006), and research projects focus on practice.

The actions mentioned above aim at empowering beginning teachers to enhance professional competence, which requires to seek deep understandings of professional practice and it's specificity, to develop decision making processes, to undertake control over daily experiences, and their own professional development, to develop skills of critical reflection on practice, to conduct action research projects, and therefore improve effectiveness of their own teaching.

5.2 Limitations of the study

The limitations of this study are related with limited number of participants, a single source of information and scarcity of specific literature or relevant studies on the problem under study regarding beginning early childhood teachers.

Therefore, is important to develop further studies on early childhood beginning teachers aiming to deepen the results of this study and seeking to know the singularity of their pathways of professional development.

REFERENCES

ALARCÃO, Isabel & ROLDÃO, M^a Céu. **Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional de professores.** Mangualde: Pretexto Editores, 2010.

ALBERTO, Susana. **A entrada na profissão do educador de infância: Percursos singulares.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão em Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2012.

AMBROSETTI, Neuza, ALMEIDA, Patrícia. & CALIL, Ana Maria. **Ingresso profissional: Aprendizado da docencia no espaço escolar.** *III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia.* Santiago de Chile, 29 Fevereiro-2 Março 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BROUWER, Niels. & KORTHAGEN, Fred. **Can Teacher Education Make a Difference?** *American Educational Research Journal*, 42, 153-224, 2005.

CARR, Wilfried., & KEMMIS, Setphen. **Becoming critical: Knowing through action research.** Waurin Ponds, Vic: Deakin University Press, 1983.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. **From Preparation to Practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching**. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055, 2001.

FLORES, M^a Assunção. **Problemas e Necessidades de Apoio/Formação dos Professores Principiantes**. *Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, 1997.

FULLER, Frances, & BROWN, O. **Becoming a teacher**. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (pp.25-52). Chicago: University of Chicago Press, 1975.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: Relato de uma investigação**. *Infância e Educação Investigação e Práticas*, 2, 109-124, 2000.

KARGE, Belinda, SANDLIN, Ruth., & YOUNG, Beverly. **Analysis of beginning teacher concern data to restructure preservice teacher education**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA, 1993.

KATZ, Lilian. **Developmental Stages of Preschool Teachers**. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED057922.pdf>, 1972.

KAUFFMAN, D. JOHNSON, S.M., KARDOS, S. M., LIU, E. & PESKE, H. G. **"Lost at sea": New teacher's experiences with curriculum and assessment**. *Teachers College Record*, 104 (2), 273-300, 2002.

MESQUITA-PIRES, Cristina. **Educador de Infância: Teorias e Práticas**. Porto: Profedições, 2007.

STAKE, Robert. **A Arte de Investigação com Estudos de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

SHERIDAN, Susan, EDWARDS, Carolyn, MARVIN, Christine & KNOCH, Lisa. **Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs**. *Early Education and Development*, 20, 377-401, 2009.

TEIXEIRA, M^a Cândida. **Iniciação profissional de educadores de infância: Perspectivas e inquietações**. *Actas do X Congresso internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1510-1524) Braga: Universidade do Minho, 2009.

VEENMAN, Simon. **Perceived Problems of Beginning Teachers**. *Review of Educational Research*, 54, 143-78, 1984.

VONK, J. **Problems of the beginning teacher**. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 133-150, 1983.

ZASLOW, Martha & MARTINEZ-BECK, Ivelisse (Eds.). **Critical issues in early childhood professional development**. Baltimore: Brookes, 2006.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA: PERCEÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE A SUA FORMAÇÃO

Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti -
Portugal, Centro de Estudos em Desenvolvimento
Humano da Universidade Católica Portuguesa,
Instituto de Investigação em Arte, Design e
Sociedade da UP

Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Portugal, Centro de Estudos Interdisciplinares
em Educação e Desenvolvimento da Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Brigite Carvalho da Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Portugal, Centro de Estudos Interdisciplinares
em Educação e Desenvolvimento da Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias

RESUMO: Este estudo pretende refletir sobre a formação de professores conferida por um Mestrado em Educação Pré-escolar, incidindo sobre a perspetiva dos estudantes de uma Instituição de Ensino Superior. Recorreu-se a uma metodologia de investigação quantitativa através de um inquérito por questionário cujo objetivo foi analisar o que pensam os estudantes sobre a sua formação e o impacto desta no seu perfil profissional. Os dados recolhidos permitiram perceber o grau de satisfação que os estudantes têm em relação à formação facultada oferecendo informações de suporte à avaliação global do curso e ao delineamento de

planos de melhoria formativa.

PALAVRAS-CHAVE: formação de educadores/ professores, ensino superior, avaliação de ciclos de estudo, participação de estudantes

ABSTRACT: This study intends to reflect on the training of teachers conferred by a Masters in Pre-school Education, focusing on the perspective of the students of a Higher Education Institution. A quantitative research methodology was used through a questionnaire survey whose objective was to analyse what students think about their education and its impact on their professional profile. The data collected allowed to perceive the satisfaction level that the students have in relation to the training provided offering information to support the overall evaluation of the course and the design of training improvement plans.

KEYWORDS: Training of educators/teachers, higher education, assessment of study cycles, student participation

Nota: Este artigo foi publicado primeiramente na *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 0, 164 – 168, apresentando a seguinte referência bibliográfica: Oliveira, M.; Craveiro, C.; Silva, B. (2017). Formação de Professores: percepção de estudantes sobre a sua formação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y*

1 | INTRODUÇÃO

O mundo atual, cada vez mais caracterizado por inúmeras transformações no sistema económico, político, social e cultural a nível mundial, traz consigo um novo paradigma global e inúmeros desafios à sociedade, apontando na direção de um novo modelo educativo, visto o atual necessitar de ser renovado e ver reforçado o seu valor estratégico como fator determinante de inovação, de progresso, de competitividade e de excelência. Nesse sentido, e não esquecendo as palavras de Nóvoa, não é possível existir “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (1992, p. 9). Para tal, têm sido evidentes os esforços para definir uma política educativa que oriente o destino dos cursos de formação inicial de professores cujo objetivo é cumprir os desígnios estipulados para o desenvolvimento de um novo modelo social na Europa. Várias têm sido as mudanças neles operadas, desde as organizacionais às conceituais, curriculares, institucionais ou ainda axiológicas, para as quais muito contribuiu a reestruturação proveniente da Declaração de Bolonha (Reis & Camacho, 2009; Estrela, 2010). Como afirma Ferreira & Fernandes, “o processo de Bolonha proclamou novos desafios para as instituições de formação inicial de professores. Esses desafios decorrem, em parte, das alterações introduzidas no modelo de formação” (2015, p. 246).

Esta questão tem vindo a ser analisada não só por instituições formadoras mas também pelos diferentes intervenientes no processo educativo, sejam eles professores, investigadores ou estudantes. Porém, estes últimos têm ainda uma voz pouco ativa no processo de formação, sobre as aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas.

Nesta investigação entendemos que o estudante, como agente responsável, crítico, consciente e comprometido, interlocutor fundamental na sua educação, construtor do seu conhecimento, deve ser chamado a pronunciar-se sobre os diferentes aspetos do seu currículo, permitindo estudar a forma como a prática se desenvolve, quer num contexto de ensino e aprendizagem na sala de aula (Sacristán, 2000), quer num contexto mais alargado abrangendo toda a escola, quer no âmbito dos estágios profissionalizantes, em prol de uma melhoria da qualidade da educação (Gaspar & Roldão, 2007).

Assim, analisar a formação inicial dos professores através da voz dos estudantes, é tentar compreender a importância que o currículo e todas as situações que visem as aprendizagens tiveram ou têm para eles; é, também, averiguar sobre os seus potenciais efeitos no seu perfil profissional, ponderando em que medida a formação atende às suas expectativas e vão ao encontro da realidade profissional por eles percebida. Por último, mas não menos importante, é recolher junto dos estudantes um conjunto

de propostas de melhoria para o currículo formativo.

Este artigo apresenta o seu enfoque sobre a percepção dos alunos que terminaram ou se encontram a terminar o Mestrado em Educação Pré-Escolar de uma Escola Superior de Educação, numa perspetiva que reflete a sua formação, o próprio desenvolvimento curricular e o impacto no seu perfil profissional, ou seja, o processo no qual o estudante está ou esteve envolvido e a projeção que é feita do currículo.

Para melhor compreender os resultados da auscultação efetuada aos estudantes é fundamental fazer-se uma breve caracterização do Mestrado em Educação Pré-Escolar em causa. Aprovado em junho de 2015, foi estruturado tendo em conta as alterações decorrentes do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, nomeadamente quanto ao número de ECTS e componentes de formação.

A atribuição dos créditos ECTS às unidades curriculares (UC) tiveram subjacente os objetivos do ciclo de estudos, o perfil formativo e de competências do profissional na Educação de Infância, os aspetos científico-pedagógicos inerentes a cada UC e o limite mínimo de ECTS determinado para cada componente de formação pelo Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Neste sentido, este ciclo de estudos possui 90 ECTS (3 semestres) tendo ficado distribuídos do seguinte modo: área de docência (9 ECTS); área educacional geral (18 ECTS); didáticas específicas (24 ECTS); prática de ensino supervisionada (39 ECTS). O curso apresenta, no total, 15 UC, estando estas distribuídas pelos semestres de forma equitativa (5 UC, correspondentes a 30 ECTS, por semestre). As UC de Prática de Ensino Supervisionada, pela natureza profissionalizante do curso, são as que representam um maior volume de ECTS deste ciclo de estudos (39 ECTS) sendo situadas em todos os semestres. Nos 1.º e 2.º semestres é realizada em contexto de jardim de infância e no 3.º semestre em contexto de creche. As 4 UC de Didáticas Específicas existentes no curso, apresentando cada uma 6 ECTS, representam também uma parcela significativa no plano de estudos. Estas UC incidem sobre a didática no âmbito de áreas como: Expressões Artísticas, Conhecimento do Mundo, Matemática e Comunicação Oral. Enquadradas na área educacional geral, encontram-se 4 UC com 32 ECTS e 1 UC com 64 ECTS. As UC desta componente de formação focam conteúdos ao nível da investigação em educação, da pedagogia da infância, da psicologia, introdução às necessidades educativas especiais e à ética e deontologia. Quanto à área de docência, a que corresponde 10% dos ECTS totais do curso, encontramos 3 UC em que uma delas é de opção. Estas UC debruçam-se sobre conteúdos ligados à linguagem e literacia, às ciências naturais, à história, à geografia e às expressões artísticas.

Por último, importa salientar que este estudo se caracteriza por uma metodologia de investigação quantitativa, com recurso ao inquérito por questionário enquanto técnica de recolha de informações. Tendo por objetivo conhecer as percepções dos participantes sobre o assunto em estudo, a opção por esta metodologia decorreu não só da problemática, mas também dos pressupostos da investigação. Os dados daqui resultantes foram numa primeira fase organizados, descritos e depois interpretados de

forma a, numa segunda fase, poderem ser transformados em resultados para a sua discussão.

2 | MÉTODO

2.1 Participantes

O estudo contou com a participação de 16 estudantes e 6 diplomados, de uma escola superior de educação que frequentaram o curso de Mestrado em Educação Pré-escolar nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017. Estes participantes, cujas idades se situam entre os 22 e os 27 anos com a exceção de uma estudante que tem 39 anos, são, na totalidade, do género feminino.

2.2 Procedimentos

Foi aplicado um inquérito por questionário a todos os sujeitos que frequentaram o Mestrado em Educação Pré-escolar nos anos de 2015/2016 e 2016/2017, obtendo-se uma taxa de respostas de 63%. O instrumento foi disponibilizado numa plataforma online, por uma questão de melhor acessibilidade aos sujeitos que se pretendeu inquirir. O questionário abrangia um conjunto de perguntas fechadas (10), com possibilidades de resposta predefinidas, e perguntas abertas (11) com o intuito de permitir a expressão livre de perspetivas e opiniões. Os dados foram, consequentemente, analisados quantitativa e qualitativamente. Os dados daqui resultantes foram, numa primeira fase, organizados e sistematizados, recorrendo-se à elaboração de gráficos no caso das respostas às questões fechadas. Quanto às questões abertas, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas. Numa segunda fase, efetuou-se a descrição dos dados de forma a proceder-se à análise e discussão dos mesmos.

3 | RESULTADOS

A análise do inquérito demonstra que a auscultação efetuada aos estudantes sobre a sua formação foi de forma global positiva ainda que estes tenham apresentado sugestões de melhoria. Relativamente à questão sobre se a formação inicial de educadores de infância é suficiente para uma prática profissional ao longo da vida, sete inquiridos consideram que não é suficiente. Destes sete respondentes, três referem que as exigências da sociedade e das crianças implicam procura de formação, pois “as crianças exigem cada vez mais de nós, a sociedade evolui e nós temos de as acompanhar.” (R1). E quatro atestam que é fundamental uma atualização e desenvolvimento profissional: “um educador deve constantemente aprender mais, quer por via própria quer por formações específicas.” (R7). Ainda em relação à mesma questão, doze inquiridos acham que só em parte a formação inicial é suficiente. Uma

respondente justifica esta posição com base na perspectiva de que a experiência profissional vai completar a formação inicial. Oito respondentes fundamentam a resposta com base na necessidade de atualização e de desenvolvimento profissional, conforme o testemunho: “Estamos sempre em formação e, nesta área, não podemos ficar pela formação inicial, temos de estar sempre a atualizar o conhecimento.” (R8). Três respondentes afirmam que a formação inicial é apenas uma primeira abordagem a ser completada e justificam-no com opiniões como “dá-nos uma primeira abordagem sobre a prática” (R11). Finalmente, como resposta à mesma questão, há três respondentes que consideram que a formação inicial é suficiente para uma prática profissional ao longo da vida. Destes três inquiridos um não justifica a resposta, mas os outros dois baseiam-se na perspectiva de que a formação inicial prepara para responder a situações ao longo da vida fornecendo as bases necessárias para enfrentar as situações profissionais como confirmam as seguintes justificações: “Considero que a formação inicial é suficiente para uma prática profissional ao longo da vida, pelo facto de nos dar as bases essenciais e necessárias para a nossa profissão.” (R21)

No que diz respeito à questão “Considera que a habilitação profissional para a docência com nível de mestrado foi uma mais valia para profissão dos educadores de infância?”, todos os inquiridos respondem afirmativamente exceto três que são de opinião que apenas o foi em parte. As respostas positivas dos dezanove respondentes são apoiadas por afirmações que sublinham a valorização da profissão, o aprofundamento de conhecimentos, o nível de especialização e a inerente qualificação que este nível de habilitação aporta. São evidência destas perspectivas afirmações como: “Acaba por dar ao futuro educador uma visão muito mais aprofundada do que é a realidade na Educação Pré-Escolar.” (R16), “O mestrado prepara-nos de uma forma muito mais direcionada para o mundo do trabalho, oferecendo-nos assim, ferramentas essenciais para o nosso futuro como Educadoras.” (R6) e “Torna a formação mais especializada” (R18). Os inquiridos que consideram que apenas em parte foi uma mais valia apresentam respostas muito diversas e baseadas na noção de que o mestrado é complementar da licenciatura.

Em relação à importância da formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi solicitado aos estudantes que a classificassem de acordo com a organização do plano de estudos. Os estudantes valorizam de forma mais positiva a duração do curso (três consideram muito adequado e dezasseis adequado), o número de UC por semestre (um considera muito adequado e dezassete adequado) e a sequência das UC (um considera muito adequado e quinze adequado). Os aspetos apontados como menos positivos são o tempo dedicado a práticas de investigação (quatro consideram inadequado e nove pouco adequado) e o tempo de trabalho autónomo (quatro consideram inadequado e sete consideram pouco adequado) bem como o tempo dedicado ao estágio. Neste ponto, embora os estudantes atestem os benefícios pedagógicos da PES, sugerem “estágios mais longos.” (R22); “Mais horas de estágio e/ou dias completos.” (R10) e “investir mais na prática supervisionada.” (R12).

No que diz respeito ao modo como classificam as unidades curriculares, os estudantes consideraram como menos positivo o volume de trabalhos e o tempo para estudo e realização de trabalhos (oito consideram pouco adequado e dois inadequado) atestando mesmo que “é complicado gerir o trabalho das UC, do estágio e relatório de investigação sem deixar nenhuma negligenciada.” (R4). As formas de avaliação das UC foi o aspeto apontado como mais positivo, sendo que as metodologias de ensino e aprendizagem e a pertinência das UC também foram, por maioria, classificadas como adequadas.

Quando questionados sobre as competências adquiridas ao longo do curso que consideram mais importantes para o exercício profissional, as respostas são diversificadas. A mais mencionada é a responsabilidade (três), seguindo-se a autonomia, a capacidade de reflexão, o sentido crítico, a flexibilidade, a capacidade de cooperar, a adequação da intervenção às crianças (duas), a criatividade, investigação, a gestão de tempo, a adaptabilidade, o planeamento e a avaliação, (uma). Quanto aos aspetos sobre os quais consideram que o curso poderia ser melhorado, os respondentes apontaram uma diminuição da carga horária e uma melhor gestão do número de trabalhos solicitados referindo dificuldade em conciliarem as responsabilidades inerentes à prática pedagógica com a elaboração do relatório de estágio e das restantes UC. Propõem, ainda, mais aulas práticas, mais tempo para a investigação, haver uma maior incidência na formação no âmbito das necessidades educativas especiais e uma maior harmonização entre os professores de uma mesma unidade curricular. Apelam também a mais formação: “(...) sobre Creche.” (R2), “Mais informação na área das Necessidades Educativas Especiais.” (R16), “UC ligadas à Psicologia [...]” (R1), “[...] bem como uma componente mais prática da área da Plástica.” (R1) e “Poderia existir formação em nutricionismo.” (R7).

4 | DISCUSSÃO

A auscultação aos estudantes sobre a avaliação da sua formação, a sua participação nos processos de organização e funcionamento dos cursos decorre da perspetiva de que estes são atores das instituições com estatuto similar aos outros elementos que as compõem, complementando-se em pontos de vista e trazendo uma visão mais democrática, mais diversa e, conseqüentemente, mais enriquecida e completa às Instituições de Ensino Superior (IES), aliás como refere Cardoso (2010). Por outro lado, os estudantes são os principais interessados na qualidade da sua formação e constituem-se como “consumidores” dos serviços prestados pelas IES, concretamente da formação ministrada nos cursos que frequentam e, como tal, devem ter uma palavra a dizer sobre a mesma, com base na sua experiência de “clientes” (Cardoso, 2010). Como corolário, de acordo com o mesmo autor, o ponto de vista e o conhecimento que os estudantes possuem acerca da realidade académica, deve ocupar um lugar de destaque nas IES, dada a perspetiva ímpar que

estes “destinatários” da formação detêm. Nesse sentido, este estudo aponta alguns aspetos que os estudantes realçaram sobre o mestrado em causa que gostaríamos de salientar, como a sua perspetiva de que a formação inicial, mais concretamente, o mestrado em Educação Pré-escolar, é o início da formação ao longo da vida. Para que um profissional possa responder com eficácia aos desafios da sociedade e das crianças necessita aprender continuamente e, neste sentido, a formação ao longo da vida constitui um alicerce de estruturação e desenvolvimento profissional (Comissão das comunidades europeias, 2000). Esta ideia está relacionada com “a perspetiva hoje dominante, de que a formação de um professor se integra num processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida e, portanto, nunca está concluída.” (Esteves, 2015, p.156).

Também se pode constatar que o mestrado é entendido, pelos estudantes, como uma forma de valorização formativa para a sua profissão. Neste sentido eles sublinham o aprofundamento de conhecimentos, o nível maior de especialização e a qualificação da profissão, e vai ao encontro da preocupação com a qualidade da formação dos docentes, na “preparação e valorização do respetivo estatuto sócio profissional” preconizada pelo Decreto-Lei nº 43/2007, na sequência do Processo de Bolonha (Decreto-Lei nº43/2007, preâmbulo).

No que diz respeito à organização do plano de estudos, é possível perceber que os estudantes se encontram manifestamente satisfeitos com a duração do curso, o número de UC e a sua sequência nos semestres. Porém é importante referir que há uma perceção por parte dos respondentes de que o tempo destinado ao estágio é diminuto, tal perspetiva está em consonância com a opinião de Craveiro quando refere que “o contacto com a prática profissional, (...) nos Mestrados Profissionalizantes, é muito reduzido para um educador de infância que se deseja qualificado de forma competente e minimamente experiente na prática profissional, para poder enfrentar a realidade à saída do curso e ingressar na profissão.” (2016, p.35) mais acrescenta que “este estágio é uma aparição tardia, no percurso de formação de um estudante futuro educador.” (Craveiro, 2016, p.35-36). Um outro aspeto apontado prende-se com a recorrente alusão a aspetos da investigação no curso, pois como define o Decreto-Lei nº 43 /2007, a formação em metodologias de investigação educacional é imprescindível. A investigação, para Pimenta e Lima (2011) deverá acontecer numa articulação estreita com o estágio, aspeto sublinhado neste estudo através de referências ao Relatório de Estágio. Por último, os estudantes apontam ainda o tempo para trabalho autónomo, indicado como desadequado pois parece haver uma discrepância entre o tempo previsto pelo docente para a realização das tarefas autónomas e o tempo efetivamente utilizado pelo estudante para a realização das mesmas (Ramos, Delgado, Afonso, Cruchinho, Pereira, Sapeta & Ramos, 2013).

As preocupações relativas ao volume de trabalho que o curso exige e a respetiva dificuldade na gestão do mesmo, mencionadas pelos inquiridos, talvez decorra do facto dos planos de estudo pós-Bolonha se caracterizarem por uma excessiva fragmentação

dos saberes, decorrente de uma organização em unidades curriculares, de duração semestral e que pulverizam os saberes por um extenso número de UC (Sá-Chaves, 2015).

As necessidades de formação efetuadas através de propostas de melhoria, apresentadas pelos inquiridos, evidenciam uma grande diversidade de conteúdos e áreas, o que está de acordo com a perspetiva de que o “conhecimento profissional necessário a um bom desempenho profissional da prática docente dos educadores de infância é múltiplo e heterogéneo, construído antes, durante e após o seu processo de formação inicial, cuja origem deriva de fontes de diversas naturezas.” (Horta, 2015, p.279).

Em termos globais os estudantes consideram que o mestrado os preparou para o exercício profissional através da aquisição de competências que concorrem para o seu perfil profissional e que lhes permite enfrentar os novos desafios da sociedade contemporânea.

Promover práticas de auscultação dos estudantes, sobre os assuntos que lhes dizem diretamente respeito, como é o caso dos cursos que frequentam, contribui para edificar e desenvolver os sistemas de avaliação e garantia da qualidade nas IES (Cardoso, 2010) e para potenciar as respostas mais consentâneas com as necessidades e as expectativas dos estudantes no início e ao longo dos ciclos de estudo que frequentam. Neste contexto, estudar a perceção dos estudantes, entendida como a interpretação que os mesmos fazem da realidade vivida, constitui um contributo valioso e único para o desenvolvimento da qualidade dos ciclos de estudos.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

Comissão das comunidades europeias. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Lisboa, 2000. Disponível em:

<https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2017.

CRAVEIRO, C. Formação de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. **RELAdEI - Revista Latino americana de Educación Infantil**, Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación v.5, n.14, p. 31-42, dez. 2016. Disponível em: <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/360/pdf>. Acesso em: 8 jan. 2017.

Portugal. Decreto-Lei n.º 43/2007, 22 de fevereiro de 2007, Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/search/517819/details/maximized>. Acesso em: 8 jan. 2017.

Esteves, M. Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In **Conselho Nacional de Educação (Ed.). Formação Inicial de Professores** (pp. 272-282). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015, p.156-165. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfes, Acesso em: 8 jan. 2017.

ESTRELA, M. Complexidade da epistemologia do Currículo. In C., Leite et al. (Ed.). **Políticas**,

Fundamentos e Práticas do Currículo. Porto: Porto Editora, 2010. p. 29-36.

FERREIRA, P.; FERNANDES, P. Supervisão Pedagógica em Contexto de Formação Inicial de Professores do 1.º CEB: Uma Análise focada nos relatórios de estágio. **Saber & Educar**, Porto: ESEPF, 2015. n. 20, p. 244-253.

GASPAR, M.; ROLDÃO, I. **Elementos do Desenvolvimento Curricular.** Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

HORTA, M. H. (2015). Que educadores desejamos? Que educadores formamos? **Conselho Nacional de Educação (Ed.). Formação Inicial de Professores** Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015. p. 272-282. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfes, Acesso em: 8 jan. 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S.; LIMA M. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez Ed., 2011.

PINHO, A.; CRÓ, L.; DIAS (2013). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, 2013. v.47, n.1, p.109-125.

RAMOS, A.; DELGADO, F.; AFONSO, A.; PEREIRA, P.; SAPETA P.; RAMOS, G. Implementação de novas práticas pedagógicas no Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2013, v.26, n.1, p.151-141.

REIS, P.; CAMACHO, G. A avaliação da concretização do processo de Bolonha numa instituição de Ensino Superior portuguesa. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid: Faculda de Educación, 2009. n.5, p.41-59.

SÁ-CHAVES, I. Um olhar/um contributo. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). **Formação Inicial de Professores** Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015. p.272-282. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfes Acesso em: 8 jan. 2017

SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

O QUE FAZEMOS COM O QUE FAZEM CONNOSCO... INTERAÇÕES QUE (NOS) FORMAM E DESENVOLVEM

Teresa Sarmento

Instituto de Educação – Universidade do Minho
Braga, Portugal

Conceição Leal da Costa

Escola de Ciências Sociais-Universidade de Évora

“No seu aspecto mais profundo, o meu conhecimento de mim própria, é obscuro, interior, inexpresso, secreto como uma cumplicidade”

(Marguerite Youcenar, *Memórias de Adriano*)

RESUMO: Os professores desenvolvem-se numa teia relacional, com crianças, pais, pares profissionais, e outros, o que se constitui num processo formativo bem estruturado, desde que reflitam contínua e sustentadamente nas suas experiências. O texto que aqui se apresenta decorre de uma investigação internacional que tem como base empírica narrativas biográficas, as quais nos permitem a construção de conhecimento sobre identidades profissionais e vidas de professores. As questões de partida são: As crianças e os EE têm algum papel no trabalho dos professores? Qual o papel dos professores na vida das crianças e das suas famílias? Como conjugam expectativas profissionais com as das famílias? Como se formam e desenvolvem os professores com essas interações? Os resultados desocultam múltiplas oportunidades de interação que os docentes vivenciam nos quotidianos, enfatizando as emocionalmente

mais impregnantes ou mais formativas, em que as crianças e as suas famílias constituem os principais pilares com quem cada professor estabelece relação.

PALAVRAS-CHAVE: identidades profissionais; narrativas biográficas; interações educativas e formativas.

ABSTRACT: Teachers develop themselves in a relationship with children, parents, professional peers and others, what is a good structured personal and professional formation, as long as they reflect continuously and sustainably in their experiences. This paper is based on an international research with an (auto)biographic empirical reference, which allow us to build knowledge about professional identities and the lives of teachers. The starting points are: do children and tutors of them have any role in the work of teachers? What is the role of teachers in the lives of children and their families? How do they combine professional expectations with those of families? How are teachers formed and developed with these interactions? Results uncover multiple opportunities for interaction that teachers experience in everyday life, emphasizing those that are emotionally more impregnating or more formative, in which children and their families are the main pillars with which each teacher establishes a relationship.

KEYWORDS: professional identities; biographic

INTRODUÇÃO

Os professores desenvolvem-se numa teia relacional, com crianças, pais, pares profissionais, e outros, o que se constitui num processo formativo bem estruturado, desde que reflitam contínua e sustentadamente nas suas experiências.

O texto que aqui se apresenta decorre de uma investigação internacional que tem como base empírica narrativas biográficas, as quais nos permitem a construção de conhecimento sobre identidades profissionais e vidas de professores. As questões de partida são: As crianças e os EE têm algum papel no trabalho dos professores? Qual o papel dos professores na vida das crianças e das suas famílias? Como conjugam expectativas profissionais com as das famílias? Como se formam e desenvolvem os professores com essas interações?

Os resultados desocultam múltiplas oportunidades de interação que os docentes vivenciam nos quotidianos, enfatizando as emocionalmente mais impregnantes ou mais formativas, em que as crianças e as suas famílias constituem os principais pilares com quem cada professor estabelece relação.

AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA ABORDAGEM À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

As narrativas, sob a forma oral ou escrita, podem constituir-se um método de estudo poderoso em Educação. Fazendo valer o que parafraseámos de Marguerite Youcenar em epígrafe, o conhecimento de si é obscuro, interior, inexpresso e secreto, mas pode tornar-se exterior se mediado. A escuta, a reflexão, a análise de conteúdo e a (re)interpretação permitem alcançar, simultaneamente, espacio-temporalidades e evolução de acontecimentos, nomeadamente na construção do conhecimento profissional dos professores, a partir de encontros entre história e memória e confrontos entre voz interior e voz exterior. Configurando o sujeito epistémico sem esquecer o sujeito biografado, nesta linha, a abordagem biográfica permite-nos refletir e investigar de forma participada e a partir da complexidade da profissão. Daqui resulta uma construção (com)partilhada de saberes com voz, valorizando igualmente a ecologia do desenvolvimento profissional.

Muitos são já os estudos sobre os professores, seja sobre a formação, a profissionalização, o conhecimento, a vida, o pensamento ou outras dimensões, interessando-nos particularmente a abordagem sobre as identidades profissionais (Sarmiento, T., 2002; Leal da Costa, 2015). Dentro deste âmbito, mobilizamos para este texto a assertiva de que o professor é um profissional do humano, um interventor mais ou menos consciente e crítico do seu papel social, cuja ação se desenvolve na interação com outras pessoas. Como diz Nóvoa (1992) “Ser professor obriga a opções

constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que revelam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (p. 9); ou seja, ser professor é, a um tempo só, ser pessoa e profissional. Nessa perspectiva, a ação docente só faz sentido se estiver fortemente impregnada de um compromisso social com os estudantes, com os pares e no contexto que habita, pensando no que é mais imediato, mas também com a sociedade e a cultura, em termos mais globais. Neste texto desafiam-nos, portanto, os modos de configuração pelos quais as experiências vividas são mantidas e associadas, mas permanecem amplamente desconhecidas e não são reconhecidas. Envolvidos nos quotidianos, os pensamentos estruturados e que sustentam a conduta da sua vida de professores, ficam muitas vezes descuidados e “ocultados” para si e desconhecidos para os outros, ficando o professor como que refém do pensamento rotineiro que, individualmente, é incapaz de valorizar e transformar em conhecimento. No entanto, o que se sedimenta na memória é também o que possibilita a atividade biográfica, especialmente o que os sujeitos tornaram experiência e, portanto, um percurso de (re)construção identitária que efetivamente não ficou inerte desde a formação inicial, quando falamos de identidade profissional de professores.

Questionar experiências que se tornaram memórias (momentos vividos, acontecimentos, relações em temporalidades da vida) envolve operar no rescaldo da caminhada, proporcionar a reflexão e gestos que permitam um “voltar-se para si”, interessado novamente sobre algo. Por outras palavras, remete para o nosso papel de formadores de professores, uma compreensão mútua que pressupõe olhares sobre processos singulares, mas que só a comunicação com feedback reflexivo oferece possibilidades de “fabricação do mundo interior da vida exterior”, a metabolização e a apropriação pelo indivíduo – e por um indivíduo necessariamente singular – dos ambientes de todo o tipo que são os seus” (Delory-Momberger, 2016, p.141). Enquanto docentes da universidade e investigadoras a biografização e a investigação com narrativas mantêm íntima relação, tornando-se necessariamente indissociáveis nas operações e processos de configuração identitária, ou mais propriamente do que é, para cada um e para todos, ser professor.

Encontramos em Roldão (2017) a clareza das palavras que nos permitem pensar sobre a função de ensinar, enquanto definidora da existência deste grupo. Diz a autora que existe um enleio “numa teia de significados que historicamente se foram desenvolvendo, inevitavelmente ideologizados e necessariamente não neutros, acarretando algumas contradições” (p. 1138). Assim, atribuindo uma dupla formalização funcional do que tem vindo a ser professor “entre ‘promover a transmissão de um saber’, ou ‘promover intencionalmente a aprendizagem desse saber pelo outro, faz toda a diferença no que se refere à conceptualização do que são os elementos do conhecimento profissional docente” (Roldão, 2017, p. 1138). A evolução socio-histórica da escola e da educação escolar mostra o quanto se têm ampliado as funções dos professores, redimensionando, inclusivamente, a natureza e

a construção do conhecimento profissional. Apesar de haver uma gramática escolar e profissional que parece perpetuar-se, há hoje uma firme consciência da necessidade de mudar a formação e, com ela, a profissão (Nóvoa, 2017). Entendendo que ensinar pode ser caracterizado pela “figura da dupla transitividade e pelo lugar da mediação”, entendendo que ensinar é, então, “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2007, p. 95), na base dessa ação desempenhada pelos professores estão, necessariamente, múltiplos tipos de conhecimentos, que incorporam saberes de conteúdo, saberes didáticos, saberes relacionais, de ação concreta e com significado socio-histórico. Montero (2005) aponta a incorporação de saberes mobilizados pela participação dos professores nas suas experiências formativas e de ação direta em sala de aula “... manifestadas no seu conjunto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional” (p. 218), o que se reforça com a afirmação de Nóvoa (2009), segundo o qual “Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola”, ou seja, não basta instruir, há que colaborar na socialização, na inclusão social, na construção partilhada de valores (p.31). Pensando do ponto de vista da construção do professor, pode significar que temos que cuidar da “incorporação de um conjunto de “disposições duradouras”, e a possibilidade de este património ser transferível através de um processo de socialização profissional” (Nóvoa, 2017, p.1119).

Ora, nesta linha de entendimento, onde imperam os consensos em torno da incerteza e da complexidade na profissão docente, consideramos que para compreendermos a ação, as crenças, os conhecimentos, os pressupostos, as finalidades dos professores, temos que ouvir e desocultar de sentido as suas narrativas, já que, como defendem Connelly e Clandinin (1990), “O estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Esta noção geral transfere-se para a concepção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros” (p.2).

Uma abordagem sobre identidades dos professores não pode ignorar as suas histórias de vida, as quais nos permitem aceder ao conhecimento das suas experiências e do significado que os atores sociais (neste caso, os professores) atribuem a essas experiências como fundadoras de si enquanto profissionais. Ao narrar, o sujeito cria sentido às suas experiências prévias, transformando-se essa atribuição de significado em formação (Josso, 2002), dimensão esta fulcral para a construção da sua identidade. Interessa aqui reconhecer o valor que os atores sociais atribuem às suas memórias como intervenientes na sua formação profissional, realçando as interações estabelecidas ao longo da vida com pessoas significativas, em contextos sociais em que cada pessoa-professor se vai construindo e reconstruindo (Sarmiento, T. 2009; Costa e Cavalcante, 2017).

O processo de construção de uma história de vida implica um campo de forças

e de poderes em que cada um constrói a sua posição em relação consigo mesmo e com os outros e, portanto, a construção identitária entendida como processo (Nóvoa, 2017). Embora se trate de um caminho interno à própria pessoa, não pode ser deslocado dos contextos onde vai ocorrendo a passagem e de quem influencia a sucessiva construção de sentidos (Dubar, 2000). No fundo, é um processo baseado nas vivências e experiências relevantes que decorreram no decurso da sua própria vida, nas diferentes configurações em que se enleou. Na linha de Josso (2002), a passagem que cada ator faz da vivência enquanto ocorrência factual para a experiência em que há já uma seleção e integração de sentidos, leva, pela atribuição de significado, a novo conhecimento incorporado pelo sujeito-professor na sua forma de ser e, daí, na sua forma de agir. Encadeando relações entre passado, presente e futuro, para Connelly & Clandinin (1988), o conhecimento de cada professor parte de uma forma própria de o mesmo reconstruir o passado e de definir intenções para o futuro em diálogo com as exigências das situações presentes.

O acesso a narrativas biográficas de professores permite-nos enunciar algumas ideias que nos parecem centrais para a abordagem das identidades profissionais dos professores. Em primeiro lugar, evidencia-se a relevância da profissão professor como “profissão do humano” (Boltanski, 1982), em que o ser pessoa é o centro em torno do qual as ações pedagógicas ganham significado. Daí a importância da formação pessoal ao longo da vida, “propiciadora (ou não) da construção de competências relacionais que viabilizem o reconhecimento do Outro (alunos, professores, pais) como pessoa com a qual se promove educação” (Sarmiento, T., 2009, p.326). Carlos Marcelo lembra que, para além do conhecimento de conteúdo, para ensinar os professores precisam ter outros conhecimentos: “o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina” (2010, 13). Este autor, reforçando que a “identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um fenómeno relacional” (p. 20), assinala que a mesma decorre de um processo evolutivo de reinterpretações contínuas das experiências, as quais promovem aprendizagens ao longo da vida. Neste sentido, entendendo a formação inicial e contínua como andaimes para as identidades profissionais, subscrevemos Severino (2006), o qual defende que a “formação significa a própria humanização do homem [...] é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural deverá um ser cultural, uma pessoa” (p.621).

Esta referência ao desenvolvimento do professor como pessoa, remete ainda para um conceito de aprendizagem ao longo da vida que admite vários níveis e interseções de perspectivas: macro, meso e micro. Esta última, a micro-perspetiva, será a que mais nos interessa para este texto.

São pressupostos desta visão que a natureza da educação do ser humano se tem alterado na contemporaneidade, através das mutações tecnológicas e sociais que se vão vivendo. Estes estudos, apontam que os sujeitos assumem hoje um tipo de conhecimento e compreensão dos assuntos que não assenta em conhecimentos

específicos e permanentes. Simultaneamente, a ideia de aprendizagem ao longo da vida, e especialmente auto-aprendizagem, parece muito coerente com este processo. Segundo o autor, num quadro de aprendizagem que acontece ao longo da vida, cada um na sua individualidade integra novas experiências, mas este processo é social e as interações moldam ativamente os sujeitos, tornando-os capazes de mudar o seu mundo social. Consequentemente e pensando em professores enquanto grupo profissional, a construção identitária pode ser vista como uma ação coletiva entre professores, mas também nas interações com as crianças e as comunidades, porque a educação é, também ela, uma ação coletiva. É na interação dos professores com as crianças e as comunidades que se fazem aprendizagens essenciais, não técnicas, mas fundamentais no exercício da profissão. É no contato com situações reais, com crianças não padronizadas, com a diversidade de populações, que os professores redefinem a forma de ver o mundo, o que os obriga a racionalizar emotivamente sobre a ação de professor: alguém que ensina, que transmite mas, sobretudo, quem tem que aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, em vista à finalidade última da educação que é promover cada um enquanto pessoa, sem esquecer que as metamorfoses da existência almejam um bem comum.

UMA APRESENTAÇÃO DO PROJETO *O QUE FAZEMOS COM O QUE FAZEM CONNOSCO...*

Os professores são atores sociais com um mandato próprio – cumprirem determinadas finalidades educativas, que se distribuem por funções como a instrução, a socialização, a personalização e outras -, que desenvolvem a sua ação em escolas social e historicamente situadas. Ora, retomando um texto recente (Sarmiento, 2017), reafirmamos que não há um universal de sociedade, mas que há sociedades concretas, localizadas em espaços e tempos específicos. No entanto, verificam-se alguns fenómenos comuns nos tempos atuais que nos obrigam a entender este mundo como uma sociedade ampla, sujeita a esse processo designado de globalização, que oculta, e muitas vezes faz submergir, os traços identitários de cada comunidade. A globalização é um fenómeno multidimensional, abrangendo ou afetando dimensões políticas, culturais, ambientais, sociais, tecnológicas, logo, aspetos fundamentais quando se pensa em educação e nos professores. São muitos os autores que nos mostram, ainda que de forma nem sempre direta, a relação de proximidade entre a globalização e a visão atualmente dominante no campo da educação e da formação de professores: ou seja, da relação estrita entre o poder económico e a tendência crescente para uma formação de base reprodutora, ao serviço de uma sociedade sustentada numa ideologia neoliberal, com repercussões na construção identitária dos professores, o que leva a ignorar e desperdiçar o seu potencial construtivo, remetendo-os para um papel passivo, de mero canal transmissivo. Recusando esses posicionamentos extremos, inserimo-nos no grupo de profissionais – investigadoras/

professoras - que acreditam que faz sentido questionar a hegemonia dessas posturas, fazendo para nós sentido ouvir o que nos dizem os professores sobre como, nestas sociedades, (re)constroem as suas identidades, ao longo das suas trajetórias profissionais. No fundo, pertencemos ao grupo dos que como refere Nóvoa (2017) acreditam na transformação, num caminho que continua e não enclausura, pois os determinismos “são insuficientes e incapazes de traduzir a complexidade da profissão docente e dos seus processos de formação” (p.1118). Da improvisação e tomadas de decisão em realidades diversas, a vivências, encontros ou acontecimentos que dependem dos grupos e contextos aos quais se pertence ou se está inserido, há aspetos que se revestem sempre uma dimensão colectiva que afeta o professor, mas insistem na possibilidade e autonomia que um agir e intervir consciente permite mudar, em si, nos outros e nos contextos. aproximações se baseiam no pressuposto de que é possível preestabelecer um conjunto de características definitórias do futuro profissional.

O presente texto decorre de uma investigação internacional, desenvolvida por investigadoras portuguesas e brasileiras, com o foco na construção de conhecimento sobre identidades profissionais e vidas de professores experientes. A junção de investigadoras portuguesas e brasileiras deu-se a partir do interesse comum por métodos biográficos (histórias de vida, memoriais de formação, narrativas biográficas) e pela formação de professores. A investigação iniciou-se no âmbito do projeto de um ano sabático de uma das investigadoras, a qual, inserida em rede internacional, entendeu ser a integração das colegas uma forma de coletivamente se alargar e aprofundar o conhecimento desta área e, sobretudo, de afirmar esta metodologia científica no mundo académico. Em comunidade de aprendizagem decidimos que os estudos realizados no âmbito deste projeto podem ser realizados de forma independente ou em grupos de dimensão variada, desenvolvendo estudos em equipa integral e por grupos restritos, seja num ou nos dois países, com vantagens para a amplitude territorial, espaço-temporal e número de narrativas que permite abarcar.

Sustentada na designação de “*O que fazemos com o que fazem connosco... identidades profissionais em (re)construção*”, e com a finalidade de analisar como as identidades profissionais comportam mudanças a nível dos princípios e finalidades educativas dos professores, a investigação parte da seguinte questão: Como integram os professores na sua identidade profissional as alterações que se processaram nas últimas décadas na sociedade em geral, na sua vida pessoal e no sistema educativo em particular? Como principais objetivos pretende-se compreender como se repercutem na construção de saberes e nas identidades profissionais, a evolução do conhecimento de diferentes ciências da educação, as alterações organizacionais, a formação de professores, as dinâmicas sociais, a(s) ideologia(s) educacional(is) vigente(s), as interações com crianças e outros, e as experiências de vida pessoal.

Os sujeitos biografados são professores de crianças dos 3 aos 12 anos de idade, do Brasil e de Portugal, que têm mais de 20 anos de prática docente, sendo considerados

como bons professores pela comunidade profissional. A identificação dos mesmos foi realizada de forma deliberada, por consulta de vários elementos (conhecimento pessoal, trabalho e cooperação na formação de professores, colegas, gestão da escola, sindicatos), de forma a podermos garantir à partida que estamos perante profissionais cujo consentimento informado e participação numa investigação com estas características era sinónimo de vontade própria de (re)construção profissional. Considerando que “história implica passado, implica experiência” (Sarmiento, T. 2002, p. 273), definimos à partida que tínhamos que selecionar professoras com um tempo alargado de serviço. Ao mesmo tempo, assumindo que as identidades são entendidas como construções realizadas por cada agente social na interação com a multiplicidade de contextos de que participam, antecipamos que teríamos que escolher professoras com um número alargado de experiências socioprofissionais.

Em termos metodológicos optámos pelo método biográfico, com entrevistas narrativas, por considerarmos ser esta a técnica mais adequada face ao objeto de estudo e à concretização dos nossos objetivos. Ou seja, no sentido de conhecermos pessoas no seu processo de construção profissional, no âmbito da sua inserção num grupo profissional em desenvolvimento na contemporaneidade e em contexto de trabalho, permitindo reconhecer “A fusão deste duplo movimento (que) significa reconstrução dialéctica entre a sociedade e um indivíduo em particular” (Ferrarotti, 2013, p. 65).

Entre as quatro dimensões que o projeto almeja investigar - formação, experiência, interações e inserção em organizações – selecionamos para esta apresentação o que pretendemos conhecer e compreender acerca das interações com crianças enquanto constitutivas e (re) construtoras de identidades profissionais.

As questões de partida deste estudo parcelar são: as crianças e os seus encarregados de educação influenciam na definição do trabalho dos professores? Qual o papel dos professores na vida das crianças e das suas famílias?

As entrevistas a oito professoras portuguesas que integram o presente estudo foram realizadas em dois momentos, mediados por um espaço de duas a três semanas, de forma a possibilitar a transcrição, a devolução às entrevistadas para sua ratificação e mobilização de novas memórias, na base da defesa feita por Nóvoa (1992, p.37) que numa metodologia qualitativa se tem que manter “uma responsabilidade social e ética (que) obriga o investigador a uma vigilância crítica sobre si próprio”. Simultaneamente, quisemos acautelar um certo feedback reflexivo, que como sugere Breton (2018) possibilitasse reflexões mais profundas e com outros contornos, não esquecendo que uma outra entrada do nosso estudo é a formação dos professores em diferentes nuances. No primeiro tempo de entrevista, as questões foram lançadas de forma muito aberta, flexível, numa busca de interações orais diretas, geradoras de confiança e de produção de informações (Cohen; Manion, 1990; Poirier et al, 1995; Bertaux, 1997). Cada entrevista foi então transcrita e sujeita a uma análise flutuante, no sentido de realizada ainda com alguma leveza, sem estar sujeita a grandes categorizações,

com o propósito de nos irmos apropriando dos conteúdos e do sentido das mesmas. O segundo momento, norteado por essa análise prévia, foi já mais direcionado, procurando delimitar questões concretas que nos ajudassem a garantir a recolha de dados respondentes aos objetivos pré-definidos no desenho da investigação. Na identificação dos estratos integrados no ponto seguinte é indicado o nome pelo qual cada narradora decidiu ser designada, seguindo-se EI significando que é educadora de infância, logo, a sua experiência de trabalho é com crianças dos 3 aos 6 anos, ou 1°Cc, ou seja, é professora do 1°Ciclo, sendo a sua experiência docente realizada com crianças dos 6 aos 9 anos de idade.

REFLETIR EM INTERAÇÕES DE PROFESSORES COM CRIANÇAS

A escuta de narrativas de professoras permitiu-nos compreender como as interações com crianças se vão diversificando, ao longo das trajetórias profissionais, consoante o ciclo educativo em que atuam, a maior ou menor dependência da regulação educativa e das suas circunstâncias de vida. As mudanças que acontecem ao longo dos percursos são momentos que marcam a vida profissional dos professores e que fazem mudar os seus olhares sobre a criança, o que se traduz em formas diversas de trabalhar com as mesmas.

Conhecedoras de que a vida das crianças de hoje é muito diferente das suas próprias vidas, apoiadas em memórias eufóricas das suas infâncias - *“Eu fiz coisas, fiz coisas que os meninos hoje não conseguem fazer, ou não têm oportunidade de fazer”* (Ana, EI) - aliado ao compromisso de efetivar os direitos que a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Declaração de Salamanca promulgaram, leva estas profissionais a repensarem muitas das suas ações. No próprio ato de produção da narrativa, a Cristina reflete na sua ação pedagógica balizando-a com as suas memórias de infância: *“Nós às vezes agimos muito como adultos, por exemplo, eu tinha imensa dificuldade em comer, a minha mãe punha-me o prato de comida, eu achava sempre que aquilo era imensa comida, e sei o que sofri a olhar para a comida e não me apetecer comer, não ter vontade...não conseguir comer, e ser obrigada a comer. E às vezes custa-me imenso passar ali na cantina e vê-las (às crianças) serem obrigadas a comer ... eu arranjo ali uma brincadeira e metade da comida desaparece! ... elas têm direito a não gostar, têm direito a não gostar de fazer determinada coisa, têm direito a não gostar de comer determinado alimento, e têm direito a gostar de fazer mais umas coisas do que outras”*.

Ao articularem o seu passado com o seu presente, estes olhares são integrados na forma de ver, de pensar e de ser dos professores, o que é incorporado nas suas práticas profissionais; a pessoa/profissional vai-se transformando mediante o contexto externo, a partir da interação que estabelece entre o que é seu (crenças, saberes, valores, práticas) e o que é do contexto (as crianças, as condições sociais, os conhecimentos, as orientações globais,...).

Torna-se também evidente na análise destas narrativas que ao mesmo tempo que dirige a atenção das crianças para a compreensão de novos saberes, o professor aprende com as próprias crianças (Pramling, 2006; Sarmiento, T. 2016). Como diz a Cristina (EI) “(...) os grupos fazem o nosso trabalho, há grupos que temos que fazer andar e há grupos que nos fazem andar, que estão sempre a pedir coisas(...)”, ou como salienta a Dulce (EI) “(...) As crianças têm as reações mais estranhas até nós percebermos o porquê, o que é aquela reação e quando acontece, mas é preciso compreendê-las.... Geralmente, é face a essas atitudes, nessas situações que eu acho que ainda preciso de saber muita coisa, quer para abordar os pais quer para os escutar quando me contactam”. Nesta dinâmica interativa ficou claro que “as crianças tomaram centralidade, tornando-se agentes na ação e na formação, de si e dos adultos, partindo-se do que sabiam e não de *deficits*” (Leal da Costa & Nunes, 2016, p. 133).

Na narrativa de Isabel (EI), tal como em outras, é manifesto o compromisso com a vida das crianças, reforçando-se o caráter humano da profissão docente: “*Mantenho um compromisso ético com as crianças mais vulneráveis (DDC, 1989, art 28 e 29), como um direito a todas as crianças, criando igualdade de oportunidades. Procuro desenvolver a qualidade do ambiente educativo, em que a sala pretende ser um espaço com sentido, um microcosmos de uma sociedade democrática e de cidadania, criada pelas crianças, de onde irradia toda a vida do jardim-de-infância*”.

Em algumas narrativas é possível descortinar a ambiguidade entre o uso de *discurso correto* em que a criança é reconhecida como agente, ator social participante nos processos de decisão. Por outras palavras, encontramos uma narrativa que parece manifestar a ideia de uma educação de qualidade que pressupõe que as crianças tenham oportunidade de interagir umas com as outras, com os adultos e com o ambiente, como anota Katz (2006) – “*Nesta dinâmica de trabalho, todos participam, todos planificam as suas atividades, todos vão inventariando os problemas e arranjam soluções*” (Teresa, EI) -, mas, ao mesmo tempo, ainda que muito bem intencionado, um discurso fortemente normativo, em que o *deve* e o *tem que* está demasiado presente - “*o educador é aquele que orienta, que desperta na criança o desejo de construir o seu próprio conhecimento*” (Teresa, EI) –, revelando uma postura transmissiva, de quem, externamente, leva o conhecimento e a vontade de aprender à criança. Neste caso parece-nos evidenciar-se que a educadora valoriza a linguagem, permitindo-lhe iniciar e manter interações sociais (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), parece reconhecer também que as crianças precisam de interações amplas e continuadas com adultos significativos (Katz, 2006) valorizando interações enriquecedoras e envolventes, mas, simultaneamente, transparece a ideia contraditória de que as crianças (ainda) não são vistas como construtoras de um modelo do mundo, e como alguém capaz de encontrar sentido para as experiências, através da conversa ou da troca de palavras ou discussão de ideias com outros.

Ao narrarem as suas experiências pedagógicas, recorrentemente as professoras realizam um processo de distanciamento no sentido de procurarem analisar os seus

posicionamentos, mostrando que a reação das crianças direciona ou influencia a ação profissional, como nos conta a Elizabeth: *“Apesar de ser um grupo agitado e com a necessidade da intervenção do adulto em muitas das situações de conflito, as ocorrências dentro da sala diminuíram e o facto de registarem no ‘Diário’ para depois se discutir na reunião de ‘Conselho’, ajuda na sua gestão. A minha esperança de conseguir regular alguns comportamentos menos apropriados não se esgotou e conto com as reuniões de conselho para esta árdua tarefa”*. Neste caso, apoiar aprendizagens holísticas e diversificadas, com uma abordagem positiva do erro e com questionamento, parece ajudar a construção da ideia da participação e de vivências democráticas que permite a escuta atenta da criança e que ela aprenda a escutar o outro, portanto, uma construção de aprendizagens mutuas e em comunidade. No fundo, a participação de vários autores que vai possibilitando a ampliação e negociação de significados, assim como a reflexão, anotada como prática pedagógica de qualidade em Folque, Leal da Costa & Artur, 2016.

Nas narrativas recolhidas surgem muitas reflexões que evidenciam as preocupações com as dificuldades que os pais manifestam em atender adequadamente os seus filhos, com reflexos irrefutáveis na interação pais-filhos e pais-professores: *“(...)porque as pessoas não têm tempo, os pais não têm tempo, não estão disponíveis para os ouvir(...) eles têm necessidade de falar, de escrever às vezes... (...) Quando o relacionamento, por exemplo, de um familiar não está bem, quando há problemas entre os pais, eles sofrem imenso (...)”* (Maria, 1Cc).

As alterações a nível das tipologias e dinâmicas familiares encontram-se muito presentes nas narrativas, mobilizadas como muito pertinentes na diferença de interações que se estabelecem e da influência dessas interações nas representações e práticas profissionais: *“Ao mesmo tempo que o número [de tipo de famílias] aumenta, o que é dramático, é que cria perante eles uma igualdade, um paralelismo em que eles sentem, se lhes possibilitarmos, partilharem. Dizem, por exemplo: “Eu já sou igual à Maria, porque à Maria por vezes já lhe aconteceu a mesma coisa” (...) eles próprios depois conseguem encaixar-se no contexto, o que passa, quase, a ser normal (...) há um padrão por eles reconhecido, na minha opinião que se está a criar, mas onde eles se integram e não se sentem sozinhos”* (Dulce, EI). Neste ‘o que é dramático’, a Educadora revela o seu posicionamento face a alterações sociais a ocorrerem, obrigando-a a repensar as suas interações no reconhecimento de como a aceitação das novas tipologias familiares se justifica pelo facto de a normalização da aceitação destas situações conferir segurança às crianças. Por outras palavras, parece-nos evidente que estas docentes, quer em Jardim de infância, quer no 1º Ciclo, assumiram o risco de escutar a voz das crianças, pondo em causa práticas e conceções antes não questionadas, com a habilidade de aprender “a partir de diferentes pontos de vista e, portanto, de dar um salto em frente na emergência de uma nova cultura – uma cultura de aprendizagem” (Correia, Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino, 2002, p. 24).

As identidades profissionais obrigam a analisar processos de construção social

contingentes, que se articulam com o tempo e as circunstâncias, na diferenciação e na generalização (Dubar, 1991; Sarmento, T. 2009, 2015), o que nesta dimensão, dada a complexidade das interações exigidas, se torna muito premente e edificante. Na narrativa sobre um processo de formação coletivo entre educadoras, muito baseado na socialização da reflexão sobre práticas pedagógicas, é manifesto o interesse desta forma de construir conhecimento para a formação pessoal/profissional, como nos diz Júlia (EI), “*Com a riqueza das partilhas aprendemos a mudar o nosso olhar, a apurar a nossa sensibilidade*”.

Giroux (1998) defende que os professores são intelectuais críticos e transformadores, que buscam na formação teórica e na reflexão sobre a sua experiência as respostas para as questões que se levantam no quotidiano. Enquanto intelectuais críticos e transformadores, os professores exercem “[...] ativamente a responsabilidade de propor questões sérias a respeito do que eles próprios ensinam, sobre a forma como devem ensiná-lo e sobre os objetivos gerais que perseguem” (Giroux, 1998, p.176); ou seja, para além ou mesmo antes dos conteúdos académicos, os professores de crianças pequenas, aprendem e trabalham a partir da relação que estabelecem com as crianças, as famílias e a comunidade, intervindo pouco a pouco na transformação social.

UMA SÍNTESE, TERMINANDO SEM CONCLUIR

Terminado este texto é tempo de sistematizar as ideias centrais que procuramos apresentar no mesmo, ou seja:

- . os métodos biográficos constituem um método fundamental para o acesso ao conhecimento sobre identidades profissionais de professores, a sua forma de construção e de desenvolvimento profissional, a epistemologia dos seus saberes, os significados que os mesmos atribuem às interações que ocorrem ao longo das suas trajetórias;

- . a investigação em rede, sustentada na pesquisa biográfica, amplia as oportunidades de conhecimento de um maior número de histórias de vida, de que resulta a complexificação das abordagens analíticas, garantindo a formação aprofundada das próprias investigadoras e maior segurança na afirmação deste paradigma no mundo académico;

- . o projeto “*O que fazemos com o que fazem connosco...identidades profissionais em (re)construção*”, desenvolvido por investigadoras portuguesas e brasileiras, tem permitido focalizar a análise sobre as identidades profissionais, seja pela abordagem de diferentes dimensões em separado (formação, interações, organização educacional,...), seja pela abordagem caleidoscópica das suas articulações;

- . a abordagem específica das interações de professores com crianças permite desocultar algumas ambiguidades entre discursos apologistas da relevância das interações horizontais criança-adulto, com reconhecimento da agência das crianças

e, por outro lado, descrições de práticas em que a ação está concentrada no adulto, mantendo-se a criança como simples respondente;

. ao mesmo tempo, as narrativas manifestam propósitos e princípios educativos na defesa do bem-estar e do incremento dos direitos das crianças;

. é possível também desvendar transições ideológicas nas professoras quando partem de um modelo ideal de família e de sociedade conotadas com as suas infâncias e as realidades diversas com que se confrontam atualmente, o que as leva a repensar as suas interações com as famílias das crianças de que são responsáveis e as práticas pedagógicas que desenvolvem;

. nesta análise fez-se sentir a necessidade de profundo e continuado conhecimento dos contextos de prática profissional para acompanharmos, realmente, atuais e futuros docentes, assim como apelos ao reforço de sinergias de cooperação entre docentes da universidade, docentes das escolas, futuros professores e contextos – um tecer da formação e da transformação;

. percecionando que investigação e docência na universidade podem igualmente tomar os contornos de uma construção partilhada, quando com os outros entrelaçamos memórias, vivências e subjetividades num trabalho comunicativo com construção de sentidos, compreendemos que trabalhar na formação de professores nos tem permitido, de alguma forma, operacionalizar a significação do *cuidar e acompanhar* enquanto dimensões estruturantes no desenvolvimento humano. No fundo, a nossa atividade com professores, ao desocultar processos pelos quais a vida quotidiana foi acontecendo, deixa-nos inscrever uma certa dimensão operatória do conceito de *cuidado* na prática profissional educativa e afirmar que pode ser também projetar, valorizar memórias, saber escutar e aprender em conjunto. Certamente foi não silenciar conexões entre conhecimentos que se narraram e o que se viveu, favorecendo a apreensão de especificidades que se exprimiram nos atos de viver e de narrar.

. a curiosidade que nos moveu inicialmente, levando-nos a focar a identidade profissional como objeto de estudo, mais propriamente a sua (re)construção utilizando a via da investigação biográfica com entrevistas narrativas por ser a que considerámos mais adequada, levou-nos a nós, formadoras de professores e investigadoras, a uma busca de sentidos para a ação profissional na universidade e o papel a assumir nas duas vertentes. Garantidamente, esta tem sido uma oportunidade para afirmarmos valores intrínsecos da pesquisa biográfica – “ao mesmo tempo, a agentividade individual e a estrutura social, a experiência singular e os “quadros da experiência”, a “sociedade vivida” e a “sociedade constituída” (Delory-Momberger, 2016, p. 141).

Por fim, a participação em processos de investigação colaborativos, motivamos enfim, enquanto docentes e investigadoras, a continuar esta caminhada, a questionarmos saberes inacabados. Enfim, um caminhar para nós na certeza de que “A viagem não começa quando se percorrem distâncias, mas quando se atravessam as nossas fronteiras interiores” (Mia Couto, “*O outro pé da sereia*”, 2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BERTAUX, D. **Les récits de vie**. Paris : Ed. Nathan. 1997.

BOLTANSKI, L. **Les cadres - la formation d'un groupe social**. Paris: Les Editions de Minuit. 1982.

COHEN, L. e MANION, L. **Métodos de Investigación Educativa**. Madrid: Muralla. 1990.

CONNELY, F. M., & CLANDININ, D. J. Teachers as Curriculum Planners — **Narratives of Experience**. New York: The Ontario Institute for Studies in Education and Teachers, Columbia University. 1988.

CONNELY, Michael & CLANDININ, Jean. Stories of experience and narratives inquiry. **Educational Researcher**, 14(5), 2-14. 1990.

CORREIA, Ana, CALDEIRA, Elsa, PAES, Isabel & VITORINO, Teresa. As vozes dos alunos: os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola. **Revista Inovação**, 15 (1/3), 261-283. 2002.

COUTO, Mia. **O outro pé da sereia**. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção partilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, V1-1, nº1, 133-147, 2016.

DUBAR, Claude. **La Socialisation - construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin.1991.

DUBAR, Claude. **La socialisation. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, 974-977. 2000.

FERRAROTTI, F. **Sobre a Ciência da Incerteza: o método biográfico na investigação em Ciências Sociais**. Mangualde: Ed. PEDAGO. 2013.

FOLQUE, Assunção, LEAL DA COSTA, Conceição & ARTUR, Ana. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In Carlos Humberto Alves Correa, Luciola Inês Pessoa Cavalcante & Michelle de Freitas Bossoli (org.). **Formação de Professores em perspectiva**. Universidade Federal do Amazonas, pp. 177-236. Manaus: EDUCA. 2016.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1998.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação Experiências de vida e formação Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa. 2002.

KATZ, Lilian. **Perspectivas atuais sobre aprendizagem na infância. Saber e educar**, 11. pp. -7-21. 2006.

LEAL DA COSTA, C. **“Viver construindo mudanças – a vez e a voz do professor. Contributo para os estudos da aprendizagem e desenvolvimento dos professores”**. Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Évora. 2015.

LEAL DA COSTA, Conceição & CAVALCANTE, Isabel. Alteridades(s), escritas de si e reflexão - olhares cruzados sobre formação de professores em Portugal e no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, 25 (10), 108-126. 2017.

LEAL DA COSTA, Conceição & NUNES, Sandra. Tornar-se Educadora/Professora – palavras que contam como foi! **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, 25 (47), 119-136. 2016.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. in **Formação docente**, 2 (3), 11-49, 2010.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos. 2005.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, Portugal, 1992.

NÓVOA, António. «Para uma formação de professores construída dentro da profissão». www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acessado em 31-03-2016, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, nº 66, pp 1106-1133. 2017.

POIRIER, Jean; CLAPIER – VALLADON, Simone; RAYBANT, Paul. **Histórias de Vida - Teoria e Prática**, Oeiras, Celta Editora. 1995.

PRAMLING e JOHANSSON. Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. **Early Child Development and Care**, Volume 176, p.47.65, 2006.

ROLDÃO, M^a Céu. **Revista Brasileira de Educação**, v.2, nº34, pp 94-103. 2007.

ROLDÃO, M^a Céu. Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, vol.47, nº 166, pp. 1134-1149. 2017.

SARMENTO, Teresa. Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. Formosinho, J. (Org.), **Sistemas de Formação de Professores: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Acção Docente**. Porto: Porto Editora, pp.303-327. 2009.

SARMENTO, Teresa. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. **Revista da Educação**. PUC-Camp., Campinas, 22(2):285-297. 2017.

SARMENTO, Teresa. **Histórias de Vida de Educadoras de Infância**. Lisboa: IIE. 2002.

SARMENTO, Teresa. Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In **Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional**, Ferreira, F e Anjos, Cleriston (Org.), Maceió: De Facto Editores, pp 69-86. 2015.

SARMENTO, Teresa. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. in **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**, Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.) (pp.77-94). Curitiba: Editora CRV. 2016.

SEVERINO, A. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. V.32 n.3 São Paulo. 2006.

SIM-SIM, Inês, SILVA, Ana Cristina & NUNES, Clarisse. **Linguagem e Comunicação no jardim de infância**. Lisboa: Ministério da Educação. 2008.

O CONCEITO DE MEDIAÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Ludynnylla Paiva Botta dos Passos

UNESP -Faculdade de Ciências e Letras
Araraquara, São Paulo

Marcia Cristina Argenti Perez

UNESP -Faculdade de Ciências e Letras
Araraquara, São Paulo

RESUMO: O presente artigo desenvolve um estudo teórico de levantamento e análise de textos de autores clássicos e contemporâneos da Psicologia Histórico-Cultural que versam sobre o conceito de mediação e a importância da atitude mediadora no processo de aprendizagem. Verificamos que a mediação é um processo que explica a relação do homem com o mundo e com outros homens. Este processo envolve a mediação do homem e mundo por meio de instrumentos e sistemas de signo que só os homens são capazes de criar no contexto histórico, social e cultural. Em suma, o aprofundamento da análise teórica de alguns estudos clássicos e contemporâneos da Psicologia Histórico-Cultural permitiu a compreensão do conceito de mediação e a relevância do aprendizado mediado como aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação. Aprendizagem.

Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT: This article develops a theoretical study of the study and analysis of texts of classic and contemporary authors of Historical-Cultural Psychology that deal with the concept of mediation and the importance of the mediating attitude in the learning process. We find that mediation is a process that explains the relationship of man to the world and to other men. This process involves the mediation of man and world through instruments and systems of sign that only men are able to create in the historical, social and cultural context. In short, the deepening of the theoretical analysis of some classic and contemporary studies of Historical-Cultural Psychology allowed the understanding of the concept of mediation and the relevance of mediated learning as a necessary and universal aspect of the process of development of culturally organized and specifically human psychological functions.

KEYWORDS: Mediation. Learning. Historical-Cultural Psychology.

INTRODUÇÃO

A discussão do conceito de mediação para compreensão dos processos de aprendizagem representa uma sensível transformação em relação à compreensão da função social, diante

disso Vigotski (2007) afirma que: “assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Por meio de uma perspectiva Vigotskiana, a apropriação do conhecimento está diretamente relacionada à mediação entre sujeito/sujeito e sujeito/objeto.

O presente estudo tem como objetivo desenvolver um estudo teórico de levantamento e análise de textos de autores clássicos e contemporâneos da Psicologia Histórico-Cultural que versam sobre o conceito de mediação e a importância da atitude mediadora no processo de aprendizagem. A pesquisa foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica que, segundo Severino (2015), permite o contato com documentos impressos, como livros, artigos, teses etc., tornando-se fontes do tema a ser pesquisado.

Trata-se de uma pesquisa teórica de levantamento e análise de autores clássicos e contemporâneos da Psicologia Histórico-Cultural que versam sobre o conceito de mediação e os processos de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A psicologia Histórico-Cultural tem suas bases epistemológicas, fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético, para Souza (2007) o ponto inicial metodológico do Materialismo Histórico-Dialético é a possibilidade do conhecimento e compreensão da própria realidade social, do conhecimento do real em si. Logo, a realidade social pode ser compreendida por meio da razão humana, visto que a realidade social pode ser conhecida porque resulta da atividade sensorial humana, pois é o produto da práxis humana objetivada.

Os seres humanos se distinguem dos animais somente quando começam a produzir os seus meios de vida, quando ele começa a modificar a natureza, por exemplo, instrumentos para caçar animais, ele transforma a natureza através do trabalho.

O trabalho é a atividade que impulsiona o desenvolvimento humano, o trabalho é o núcleo da atividade criadora do sujeito humano. De acordo com a perspectiva marxista, Leontiev (1978b) destaca que os homens se formam no processo de trabalho, no qual produzem os meios necessários para a satisfação de suas necessidades, biológicas e outras mais complexas geradas nas relações sociais.

Souza (2007) afirma que para o Materialismo Histórico-Dialético o conceito ou a concepção de homem supõe a superação da condição animal, ou seja, superação de um ser irracional, no qual age em função das necessidades imediatas e se guia pelos instintos, passando para um ser (homem) capaz de antecipar, planejar em sua mente os resultados de suas ações, é capaz de escolher os caminhos que vai seguir para alcançar seus fins.

Assim, o modo de produção é o modo como os humanos produzem e reproduzem seus meios de sobrevivência, através do trabalho e da cooperação. Estes se tornam necessidades humanas com o desenvolvimento histórico da sociedade. Porém, a forma de organização do trabalho e da cooperação nas sociedades divididas em classes é feita por meio da divisão social do trabalho (MARX ; ENGELS, 1998). (Souza, 2007, s/n)

No entanto, a divisão social do trabalho que produz a distribuição desigual do excedente econômico gerado socialmente, gera as classes sociais antagônicas.

Esta breve exposição sobre o Materialismo Histórico-Dialético nos encaminha para a compreensão do homem como sujeito histórico, se faz necessário compreendermos como Vigotski (1896-1934) constituiu seus estudos, tendo como princípio uma Psicologia Histórico-Cultural.

Leontiev (1978b) afirma que o psiquismo humano é determinado pelas relações do homem com o mundo, e essa por sua vez, dependem das condições objetivas da vida. Buscou entender o desenvolvimento histórico do psiquismo humano, tentando entender a reorganização dos processos psíquicos no decorrer da evolução histórica e ontogênica e destacou que as condições que deram forma ao processo de hominização e a passagem à consciência foram às relações da ação do homem sobre a natureza. O nosso pensamento é mediado pela cultura e a linguagem é o principal meio desta mediação.

Além dos indivíduos se objetivarem nos objetos materiais e não materiais através de sua atividade social e histórica, os indivíduos têm que se apropriar da cultura já acumulada.

O desenvolvimento cultural constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas, social e historicamente produzidas. Portanto, a criança é sujeito do conhecimento, considerando sua atividade na cultura, dadas as condições objetivas deste mundo que a permite interiorizar as qualidades humanas ali presentes.

Segundo Vigotski (2007), mediação é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. Sendo assim ele mediatiza, regula e controla este processo pela sua atividade. Esta relação com o mundo é mediada por instrumentos e sistemas de signo que só os homens são capazes de criar, são ferramentas auxiliares da atividade humana, que se entepõem o sujeito e o objeto de sua atividade em busca de novas aprendizagens e consequente desenvolvimento (FACCI, 2004).

Facci (2004) destaque que os processos mediados agem junto às funções psicológicas superiores, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, “são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos”.

Souza (2007) afirma que com base no Materialismo Histórico-Dialético, Vigotski

estendeu o conceito de mediação que se estabelece entre o homem e seu ambiente por meio do uso de instrumentos (ferramenta), para o uso de signos (a palavra, a escrita, dentre outros), compreendendo que, da mesma maneira como os instrumentos são criados pela cultura ao longo da história, a internalização dos signos produzidos culturalmente modifica o comportamento, e provoca a ligação entre as formas elementares e as superiores do desenvolvimento psíquico no homem.

Os signos ou instrumentos estabelecem elementos essenciais na formação e no funcionamento da consciência. Leontiev (1978b), afirma que apropriando-se dos modos de cultura, o homem reproduz as qualidades tipicamente humanas, historicamente formadas.

Para Souza (2007), a criança aprende com o outro mais experiente por meio da mediação, e se apropria dessas qualidades humana, e cita que para Leontiev (1995), “a principal característica do processo de apropriação [...] é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas” (p. 270).

O processo de objetivação e apropriação das qualidades humanas pressupõe uma mediação entre o sujeito e a cultura. O desenvolvimento cultural do homem acredita na sua interação constante com o meio natural, uma troca entre eles. Dessa forma, a interação permite que o homem transforme a natureza.

A educação orientada à criança modifica seu psiquismo e cria nela possibilidades de aprendizagens, primeiro por meio das relações e atividades mediadas com o mundo que a rodeia, e segundo, como atividade interna, psíquica, que o processo de apropriação adquire.

Martins e Moser afirmam, que se toda ação humana é mediada, a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, onde fazemos uso das palavras como meio de comunicação ou de interação.

Segundo Martins e Moser (2012), Vigotski e Leontiev, consideram os conceitos de “meios mediacionais” e de “ação mediada” sendo essenciais para compreender o verdadeiro significado do processo de aprendizagem.

Se falarmos de meios, significa que o acesso do homem ou de sua mente ao mundo não se dá de modo direto, mas por uma mediação que lhe permite um acesso indireto. Lembrando o triângulo do significado de Ogden e Richards (1976), a passagem da coisa ou do objeto à palavra não se dá de maneira direta, mas por meio do conceito. E o conceito envolve a mediação das interações e interconexões neuronais (a passagem dessas interconexões à consciência em que se produz o conceito é outra questão, que, aliás, está em aberto). (Martins e Moser, p.11).

Para Vigotski, os conceitos são formados pela mediação de signos, e a linguagem passa a ser o meio mais importante que os seres humanos possuem para formar conceitos e para aprender, sempre no contexto da interação social.

Para Souza (2007), a mediação pode ser considerada o elo entre a atividade da criança e seu meio. E o grande protagonista desta mediação é o educador, o qual pode provocar na criança os motivos para o desenvolvimento das características

essencialmente humanas.

A grande responsabilidade dos educadores encontra-se no desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que se dará pela mediação, e deve respeitar os conhecimentos que os alunos carregam consigo, o professor deve mediar estes conhecimentos e eleva-los para outros níveis de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, é possível concluir pelo aprofundamento da análise de alguns estudos clássicos e contemporâneos da Psicologia Histórico-Cultural que o aprendizado mediado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A grande responsabilidade dos educadores encontra-se no desenvolvimento dos alunos por meio da aprendizagem que se dará pela mediação, considerando os conhecimentos que os alunos carregam consigo, os processos sistematizados de práticas mediadas do professor, almejando a elevação das funções psíquicas e de outros níveis internalização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

FACCI, Marilda Gonçalves (2004). **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n.62, p.64-81.

LEONTIEV, Alexei. 1978a. **O desenvolvimento do Psiquismo**. (Livro: O desenvolvimento do psiquismo na criança, p.286 – 313).

LEONTIEV, Alexei. 1978b. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa; Editora Livros Horizonte. (O homem e a cultura, p. 262-284).

LEONTIEV, Alexei. 1988. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar, p.119 – 142).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Reimpressão. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Artigo - **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch**. Revista Intersaberes I vol. 7 n.13, p. 8 - 28 I jan. – jun. 2012 I ISSN 1809-7286.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. Tese – **A concepção de criança para o enfoque Histórico-Cultural**. 2007

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Capítulo 5 – Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. Capítulo 6 – Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo; Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** (Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. *p. 103-117*)

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE WEB 2.0 – UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Nadia Sanzovo

Mestre em Educação pela UNESP/Marília-SP. Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Vila Real- Portugal. Professora do Departamento de Humanas e Chefe do Departamento de Educação – DEPED/UTFPR-PB. Participante do Grupo de Pesquisa em Educação, Ciência e Tecnologia - GPECT. E-mail: sanzovo@utfpr.edu.br

Joaquim José Jacinto Escola

Doutor em Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Professor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e do programa de mestrado e do doutorado na linha de pesquisa Filosofia da Educação e Espaço Público, professor da Escola Superior de Educação de Torres Novas e professor assistente visitante na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. E-mail: jescola@utad.pt.

RESUMO: A profissionalização de professores para a nova realidade em tempos de WEB 2.0 tem sido crítica e não tem encontrado ressonância de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação nem pelas universidades, cujas propostas inserem-se, principalmente, em programas de formação de nível de pós-graduação ou como programas de qualificação de recursos humanos. O texto apresenta uma proposta, por meio de uma alternativa

metodológica, na modalidade de metodologia ativa e colaborativa, com apoio do Laboratório Virtual (Moodle), com o conteúdo organizado, num modelo de intersecção e interação, utilizando as tecnologias de informação e comunicação, para criar serviços que dão suporte ao ensino e à aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade da Informação e do Conhecimento. Contexto digital. Formação profissional. Proposta didático-metodológica.

ABSTRACT: The professionalization of teachers for the new reality in times of WEB 2.0 has been critical and has not found effective resonance in public policies in the educational field and in universities, whose proposals are mainly inserted in graduate programs or in qualification programs for human resources. The article presents a proposal, through a methodological alternative, in the modality of active and collaborative methodology, with the support of a Virtual Laboratory (Moodle), with organized content, in an intersection and interaction model, using information and communication technologies, in order to create services that support teaching and learning processes.

KEYWORDS: Information and Knowledge Society. Digital context. Professional training. Didactic-methodological proposal.

1 | INTRODUÇÃO

Não são poucas as políticas educacionais na América Latina assim como no Brasil no sentido de possibilitar a formação dos professores – os atores fundamentais num contexto de mudanças e novas demandas no contexto atual das sociedades. No entanto, no decorrer dos anos, muitas dessas mudanças têm mostrado fragilidades no que se refere à formação inicial e continuada dos professores, como bem mostram estudos de Gatti, (2003), Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009).

Os professores se encontram no centro das preocupações e das políticas educacionais dos países, principalmente, nos ditos países em desenvolvimento. Destarte, críticas têm sido direcionadas ao modelo de formação das faculdades/universidades em que o professor foi e continua a ser formado, isto é, num modelo essencialmente instrumental de racionalidade técnica – o que também acaba por afastar a pesquisa acadêmica da prática pedagógica e ainda negando-lhes os saberes, inclusive de experiência.

Como docente há mais de vinte anos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco e participante, na chefia, do Departamento de Educação – DEPED, da Instituição, temos, juntamente com a equipe, buscado formas e alternativas de formação continuada para e com o corpo docente de modo a proporcionar um processo ensino-aprendizagem de mais qualidade e comprometido com a formação do estudante exigido no contexto do século XXI.

Este texto é parte da tese de doutoramento de título “Laboratório virtual e modelo multiplicador por grupo: perspectivas para o desenvolvimento de competências profissionais, utilizando as tecnologias de informação e comunicação, na formação de professores”, que está sendo desenvolvido no programa de mestrado e do doutorado na linha de pesquisa Filosofia da Educação e Espaço Público, área de Ciências da Educação, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real-Portugal.

O objetivo desta proposta é testar um Laboratório Virtual, com utilização das TIC (e-book – Objetos de Aprendizagem), por meio de metodologia ativa (Flipped Classroom e Metodologia Colaborativa - Trezentos (FRAGELLI, 2015) para a Formação Continuada de Professores nos cursos de Bacharelado, por meio de um Modelo Multiplicador por Grupo, focado no desenvolvimento de competências profissionais, tendo por suporte teórico a teoria da ação-reflexão-ação proposta por Schön (1983).

2 | A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Muitos estudos que tratam da formação de professores, na perspectiva de Imbernón (2010), abordam uma fase mais experimental em detrimento de uma fase descritiva em função da difusão dos cursos de formação e, em função desses condicionantes, nos últimos anos tem-se disseminado programas de formação de

professores e, por isso,

[...] la idea de que el sostén puramente 'experiencial' de la práctica educativa escolar de la mayor parte de los profesores estaría en la raíz de su ineficacia. A partir de aquí se nos dice que la base científica de las normas pedagógicas es potenciadora de la eficacia docente. Y se considera, siguiendo a M. Bunge, que “una regla es fundada si y solo si se basa en un conjunto de fórmulas de leyes capaces de dar cuenta de su efectividad. (FERNÁNDEZ, 1992:326).

Na análise feita por vários estudos como de Quartiero; Fantin; Bonilha (2012), mesmo com surgimento de algumas propostas inovadoras de formação, todo investimento na implementação de propostas inovadoras de formação de professores tem apresentado resultados aquém do esperado, de acordo com os Relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

De acordo com esses documentos, esses programas têm evidenciado baixos impactos, de modo geral, nas práticas docentes – o que implica uma revisão crítica dos modelos de formação que estão em curso nas políticas educativas, no sentido de que se manifesta uma preocupação acentuada com a formação de professores para que possam atuar melhor no instável mundo globalizado (SACRISTÁN, 1999).

O que tem sido feito em primeiro lugar, segundo autores como Sossai, Lunardi Mendes, Pacheco (2009); Peralta, Costa (2007), é tão somente o “apetrechamento” das escolas, isto é, a aquisição de parafernália tecnológica, que em curto espaço de tempo se tornam obsoletas, e só depois a formação dos professores para o uso dessas ferramentas. Mas mesmo assim, pesquisas também apontam que não há mudanças significativas.

De um lado se acredita que as Tecnologias Digitais (TD) aguçam o interesse, a motivação e a criatividade dos alunos, levando a crer que aliadas a propostas metodológicas que valorizam e privilegiam a aprendizagem, por outro lado, professores sem a devida qualificação para atuar com as novas tecnologias não possibilitarão mudanças pedagógicas significativas. No entanto, para uma efetiva integração implica investimentos em dois domínios: na atitude dos professores e numa adequada capacitação para o seu uso (PERALTA e COSTA, 2007).

Muito embora o acesso e a oferta de formação no âmbito das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) tenham aumentado nos últimos anos, a realidade é que na prática – mesmo utilizando mais as TD no seu fazer pedagógico, os tipos e usos têm sido muito redutores em termos do seu verdadeiro potencial (LUNARDI-MENDES e outros, 2013).

Assim, segundo García Carrasco (1984, p. LI), citado por Fernandez (1992:324-5), por exemplo, a construção de

[...] proposiciones pedagógicas debiera seguir los siguientes pasos: 1. Algo debe ser conseguido. 2. Existen teorías científicas que pueden ser utilizadas como

recurso explicativo o de legalidad en el ámbito de hechos comprometidos por las metas propuestas. 3. Determinación de secuencias de acción, os enunciados normativos que rigen secuencias de acción, entre cuyos efectos deben quedar incluidos los propósitos intentados. Momento, este último que, a su entender, se constituye en “criterio validador de las normas pedagógicas y, por lo mismo, en fuente de progreso de la actividad racional en pedagogia.

Autores, como Kochler e Mishra (2008), retomam as ideias de Shulman (1987) e ampliam o conceito específico da utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem, acrescentando ao modelo um terceiro componente: o conhecimento tecnológico, conceituando-o como modelo TPACK, cuja premissa é a ideia de que a atitude do professor no que diz respeito às tecnologias é multifacetada, dinâmica e uma sintonia para a integração das TIC no currículo resultará da interseção balanceada de três tipos de saberes: o conhecimento pedagógico, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento tecnológico.

Esse modelo defende a ideia de que o uso da tecnologia no ensino superior requer o desenvolvimento de um conhecimento complexo, contextualizado, denominado por seus autores de Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo (CTPC), traduzido dos termos em inglês *Technological Pedagogical Content Knowledge* – TPACK. O modelo apresenta a ideia de uso pedagógico das TDIC (Tecnologias Digitais de informação e Comunicação) que pode ser possível a um professor capaz de articular e inter-relacionar os três tipos diferentes de conhecimento: (i) Conhecimento de conteúdo ou disciplinar da sua área específica; (ii) conhecimento pedagógico e (iii) conhecimento tecnológico conforme ilustrado na Figura 01.

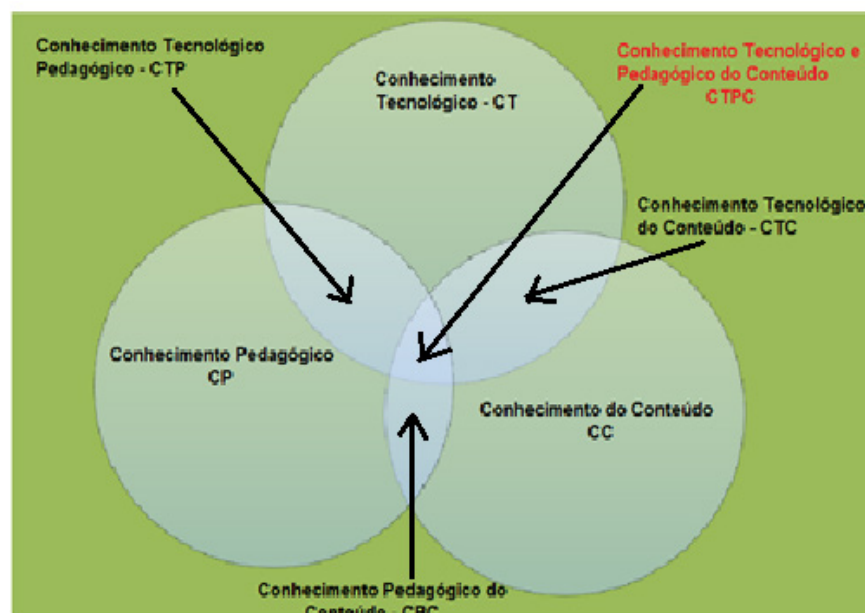


Figura 1 – Modelo TPACK

Fonte: Baseado em Koehler e Mishra (2008)

O conceito de TPACK pode facilitar a compreensão da forma como se processa o

desenvolvimento profissional de um professor para usar as TDIC no ensino curricular de sua disciplina. Essa justificativa aponta para a aplicação do modelo para atender a um rápido desenvolvimento da cibercultura no contexto atual da sociedade da informação, sustentando a hipótese de que o desenvolvimento desses saberes facilitaria o uso das TDIC nos processos pedagógicos em sala de aula (JONASSEN, 2007).

Destarte, o percurso de formação defendido, neste texto, sustenta que o aprendizado de ofício complexo como o ensino deve compreender, ao mesmo tempo, uma teoria associada à prática decorrente de uma teoria. Tal forma de articular uma proposta implica, então, uma formação continuada; implica, sobretudo, que cada formador suscite em seu próprio meio a emergência de aspectos teóricos ligados às problemáticas vividas pelos professores (BÉLAIR, 2001).

Nesse ponto, os mecanismos de formação estabelecidos para responder a essa conduta, como as contextualizações e as observações que serviriam de modelos a transportar para a sala de aula junto aos alunos, poderiam ser retomados em uma conduta de meta-análise, na qual os professores em serviço refletissem sobre a importância de certos mecanismos após terem vivenciados eles próprios essas ações como aprendizes.

Segundo Paquay (1994, apud BÉLAIR, 2001), o professor pode ser o professor-pesquisador, isto é, aquele que analisa a sua prática, coloca questões, reflete e age na ação. Schön (1997) identifica nos bons profissionais uma combinação de ciência, técnica e arte e é nessa dinâmica que possibilita ao professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula, principalmente numa cultura tecnológica como a contemporânea. O processo é essencialmente meta cognitiva, segundo o qual, o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente.

Como, então, definir as competências de um professor reflexivo que tem como eixo as necessidades e as demandas de seus alunos e em um ambiente determinado? Como ensinar essas competências que são afinal pouco teorizadas, mais pragmáticas e, em geral, provêm de atitudes? São tantas as questões para as quais não se parecem oferecer verdadeiras propostas (BÉLAIR, 2001), mas para as quais se devem buscar respostas em programas de estudos e pesquisas.

Para Perrenaud et al (2001), cinco campos parecem sugerir uma estrutura que permite a emergência de campos de competências a serem adquiridos pelo novo professor, que lhe possibilitem adequar um percurso de formação a fim de responder as necessidades de formação de uma profissionalização consciente:

- Competências exigidas em relação à sociedade;
- Competências ligadas à vida de classe;
- Competências inerentes a sua pessoa;
- Competências ligadas às disciplinas ensinadas;
- Competências ligadas na relação com os alunos e suas particularidades.

Esses campos de competências permitem, então, visualizar o percurso a ser desenvolvido. Os professores de ofício devem cobrir todos esses campos de competências de acordo com suas necessidades, suas forças e suas fraquezas, em contexto mais personalizado, no qual os cursos servem de pontos de referências para suas reflexões organizadas de suas práticas em sala de aula. Sem atingir a todos, sobretudo porque seria mais difícil avaliar esses êxitos, o professor deve percorrê-los e prever, conscientemente ou não, um plano de formação pessoal, tendo em vista apropriar-se deles ao longo de sua carreira.

Convém lembrar que a centralidade na intervenção remete ao ator que produz. Não se pode conceber, como lembra Hamein (1991), citado por Carbonneau e Hétu (2001), a interação entre saberes práticos e teóricos sem um ato que a porte. Ou seja, a transformação da prática educativa e do saber do professor está estreitamente ligada à transformação da identidade pessoal e profissional.

Assim, cada professor em serviço deverá enfrentar situações para as quais terá de elaborar suas respostas. No entanto, para maior mobilização do conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de trabalho em equipe, comunidades de reflexão e pesquisa, entre os professores – o que sugere espaços para esse crescimento.

Uma via possível consiste em, na formação, colocar os professores em serviço em contato com o caráter relativo das modalidades pedagógicas e, fazendo isto, com a obrigação de construir cada qual sua identidade profissional e equipar sua caixa de ferramentas em função dessa identidade. Por outro lado, essa identidade é sempre o resultado de um equilíbrio entre esquemas de ação mais ou menos antagônicos e é tanto mais rica quanto mais bebe de fontes diversificadas.

Essa possibilidade visaria, a propósito da profissão do professor, a desenvolver estratégias de pesquisa que permitam desvendar sua prática e, assim, vincular a formação ao exercício do professor.

Nesse sentido, Nóvoa (2009a), pergunta: o que será necessário fazer para dar coerência aos propósitos, materializando na prática o consenso que se vem elaborando em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional? Ele responde que talvez seja possível assinalar três medidas, que estão longe de esgotar as respostas possíveis, mas que podem ajudar a superar muitos dos dilemas atuais para a formação do professor:

- Primeira medida - É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, o que quer dizer que há necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas.
- Segunda medida - É preciso promover novos modos de organização da profissão, o que aponta para a necessidade de promover novos modos de organização da profissão. Grande parte dos discursos torna-se irrealizá-

vel se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos. A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior.

- Terceira medida - É preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores, o que quer dizer que, apesar dos enormes avanços neste domínio, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que se tem designado por uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade.

Schön (1997) propõe, assim, a noção de “prático reflexivo”, rompendo com o paradigma objetivista e optando por modelo construtivista existencial, centrado na apropriação e na relação interativa dos atores sociais que produzem essas condutas em situações específicas.

Constituído assim, num curso/programa de formação de professores possibilitam-se elementos de reflexão e de ação contextualizados a partir da análise de casos, isto é, a estratégia pesquisa-ação-formação permite propor premissas para uma formação articulada à prática profissional (CHARLIER e HAUGLUSTAIN, 1992 apud CHARLIER, 2001).

A profissionalização, então, segundo Perrenoud (2001), é a capacidade de “capitalizar a experiência de refletir sobre sua prática para reorganizá-la”.

Por isso, é necessário aos professores que já atuam profissionalmente uma constante reflexão sobre a prática, de modo que possam produzir conhecimento que levem a mudanças e, conseqüentemente, à qualidade da educação, ou seja, como Perrenoud (2000) lembra que em italiano se chama “aggiornamento”, o que ressalta o fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução”. (p.156).

Nóvoa (2009b) aponta também cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje. Elas servem de pretexto para a elaboração das propostas sobre a formação de professores. São propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação.

1) O conhecimento – de acordo com as palavras do filósofo francês Alain (1986), citado por Nóvoa (2009b), que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina, posto que ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento.

2) A cultura profissional – ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.

- 3) O tato pedagógico – é a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar;
- 4) O trabalho em equipe – os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola;
- 5) O compromisso social – pode-se chamar-lhe de diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança/jovem ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

A proposta, portanto, é pesquisar, analisar o impacto desse espaço de ação-reflexão-ação — Laboratório Virtual para a Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática — por meio do Modelo Multiplicador por Grupo, para construção de um modelo alternativo que possa contribuir na formação e qualificação do profissional.

A tese tem como diferencial desenvolver um modelo alternativo de formação no qual os professores serão os co-construtores do processo. A questão, portanto, é também saber se o professor irá se apossar das tecnologias para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem, posto que ainda há uma distância de gerações, em termos de utilização de tecnologia e o magistério é muito conservador no Brasil.

Assim, neste contexto tecnológico das sociedades contemporâneas, em relação ao professor, Cabero (2001) sinaliza que a influência de novos entornos/contextos tende a uma série de repercussões para ele – professor, no sentido de que modifica e amplia alguns dos papéis que tradicionalmente tem desempenhado, passando a ser: consultor de informação, facilitador de informação, design de medios, moderador e tutor virtual, avaliador contínuo, assessor e orientador. Por outro lado, no contexto da teleformação, o professor também se deparará com três grandes papéis: provedor de conteúdo, tutor e administrador daquilo que cabe ou pertence ao nível organizativo da atividade.

Quando se pensa na utilização de tecnologias educacionais, além de ser necessário o entendimento prévio sobre toda a estrutura para o funcionamento dos recursos, será preciso também desenvolver um plano de utilização das ferramentas e dispositivos que esteja em consonância com o processo pedagógico da escola ou do curso. Para isso, o professor deve entender que as ferramentas serão um ponto de apoio e aprimoramento ao plano de ensino já pré-estabelecido pela instituição.

A utilização das tecnologias agregará valor aos processos de aprendizagem, transformando a dinâmica da sala de aula e o acesso à informação em algo lúdico, estimulante e irrestrito ao ambiente institucional. Como os professores, além dos

alunos, utilizarão as ferramentas a favor de suas atividades, é preciso que eles sejam convidados a integrar o processo de planejamento para transição e adaptação das rotinas escolares e dos processos avaliativos a essa nova funcionalidade. E para o sucesso dessa mudança, o documento desenvolvido deverá ter como foco a conquista dos objetivos delineados.

Por conseguinte, possivelmente, um dos papéis mais significativos que o professor desempenhará nesses novos contextos será o tutor virtual, papel, segundo Llorente (2006:2) citado por Madrigal (2016), mais amplo do que aquele realizado em uma situação presencial de formação:

[...] el rol que desempeñe el profesor como tutor virtual será fundamental para garantizar la calidad y eficacia del proceso formativo realizado a través de la red. Se puede distinguir cinco roles básicos a desempeñar por los tutores: el rol pedagógico, social, de dirección, técnico y orientador.

Das cinco funções básicas do tutor virtual decorrem:

a) Função acadêmica: (i) Dar informações, explanar e clarificar os conteúdos apresentados; (ii) Supervisionar o progresso dos estudantes e revisar as atividades realizadas; (iii) Responder aos trabalhos dos alunos; (iv) Assegurar que os alunos estão alcançando o nível adequado; (v) Formular perguntas para diagnosticar conhecimentos que os estudantes possuem e levantar as possíveis inconsistências e erros que apresentam; (vi) Construir atividades para facilitar a compreensão de informação e transferência; (vii) Construir atividades e situações de aprendizagem de acordo com um diagnóstico prévio; (viii) Introduzir o tema de debate e relacioná-lo com os anteriores; (ix) Resumir os debates em grupo com aportes dos estudantes; (x) Resolver as possíveis dúvidas surgidas da leitura dos materiais didáticos ou na realização das atividades; (xi) Fazer avaliações globais e individuais das atividades realizadas; (xii) Informar os resultados e avaliações alcançados.

b) Função social: (i) Dar boas-vindas aos estudantes que participam dos cursos em rede; (ii) Facilitar a criação de grupos de trabalho; (iii) Incentivar os estudantes para que ampliem e desenvolvam os argumentos apresentados por seus companheiros; (iv) Integrar e conduzir as intervenções, sintetizando, reconstruindo e desenvolvendo os temas que vão surgindo; (v) Animar e estimular a participação; (vi) Propor atividades para facilitar o conhecimento entre os participantes; (vii) Dinamizar a ação formativa e trabalho em rede; (viii) Facilitar a criação de um ambiente social positivo.

c) Função organizativa: (i) Estabelecer o calendário do curso em geral por módulos, entrega de tarefas e a sequência das diferentes atividades de comunicação; (ii) Estabelecer data e horários para os chats e fórum; (iii) Explicar as normas de funcionamento dentro do ambiente: critérios de

avaliação, exigências ou nível de participação; (iv) Apresentar as normas de funcionamento para estabelecer contatos com o professor tutor; (v) Manter contato com o restante da equipe docente e organizativa, fazendo chegar rapidamente os problemas detectados em nível de conteúdos, de funcionamento do sistema ou de administração; (vii) Organizar o trabalho em grupo e facilitar a coordenação entre os membros; (viii) Oferecer qualquer informação significativa para a relação com a instituição.

d) Função orientadora: (i) Facilitar técnicas de trabalho intelectual para o estudo em rede; (ii) Dar recomendações públicas e privadas sobre o trabalho e a qualidade do trabalho que está sendo desenvolvido em rede; (iii) Assegurar-se que os alunos trabalhem a um ritmo adequado; (iv) Motivar os estudantes para o trabalho online; (v) Informar os estudantes sobre seu progresso no estudo e facilitar-lhe estratégias de melhores trocas; (vi) Facilitar ações de compromisso quando existem diferenças de desenvolvimento entre os membros das equipes; (vii) Ser guia e orientador do estudante; (viii) Aconselhar o estudante para desenvolvimento de atividades e prosseguimento dos cursos.

e) Função técnica: (i) Assegurar-se de que os estudantes compreendam o funcionamento da plataforma educativa; (ii) Dar conselhos e apoios técnicos; (iii) Realizar atividades formativas específicas; (iv) Fazer gestão dos grupos de aprendizagem que se formam para o trabalho em rede; (v) Incorporar e modificar novos materiais no ambiente formativo; (vi) Remeter aos estudantes partes do programa de onde podem baixar atividades, tarefas, fóruns, entre outras atividades; (vii) Manter-se em contato com o administrador da plataforma; (viii) Conhecer a plataforma e suas ferramentas de trabalho.

Essas funções assinaladas são de grande importância nestes tempos em que a educação virtual vai abarcando espaços cada vez mais importantes nesta sociedade da informação em um mundo em que existem os *media* para favorecer a interatividade entre as pessoas das diversas nacionalidades, de diversos contextos muitas vezes opostos que permitem ambientes de aprendizagem idôneos, multiculturais, interculturais e internacionais para a construção de aprendizagem significativa e pertinente.

3 | A PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA

Nesta proposta apresenta-se o desenho de um possível modelo de formação continuada que engloba tanto os docentes quanto os estudantes numa nova perspectiva para formar o aluno para enfrentar os novos contextos que se colocam na sociedade da informação e do conhecimento.

A proposta de reorganização didático-metodológica aqui apresentada se constitui de: (i) Laboratório Virtual – plataforma Moodle; (ii) Objetos de Aprendizagem (OA);

(iii) Flipped Classroom (Sala invertida); (iv) Metodologias ativas colaborativas; (v) Ambiente Colaborativo, conforme ilustra a Figura 02.

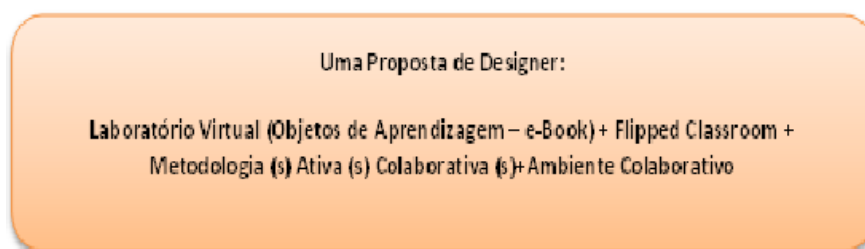


Figura 02 – Proposta de reorganização didático-metodológica

Fonte: Autoria própria

Há, pois, nesta perspectiva, mudança no modelo de comunicação em relação aos modelos unidirecionais de comunicação, onde há um emissor – normalmente o professor ou material didático, que envia ou manda a informação –, e um receptor, normalmente o estudante, que processa e em função de sua semelhança com a apresentada e recebe a qualificação acadêmica.

3.1 Laboratório Virtual

O Laboratório Virtual, sustentado e depositado na plataforma Moodle, propõe um modelo de intersecção e interação utilizando as tecnologias de informação e comunicação, para criar serviços que dão suporte ao ensino e à pesquisa, mas mais do que o aporte do recurso tecnológico é a possibilidade de desenvolver uma cultura da autonomia no estudante, posto que a cultura da aula narrativa continua muito forte e arraigada nos nossos sistemas formativos – é preciso, pois, aprender a aprender, desaprender e reaprender na atual sociedade da informação, quando os conteúdos mudam tão rapidamente também.

3.2 Os Objetos de Aprendizagem (AO)

Segundo Balbino (2007, p.01),

[...] Objetos de Aprendizagem são definidos como uma entidade, digital ou não digital, que pode ser usada e reutilizada ou referenciada durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem. Exemplos de tecnologia de suporte ao processo de ensino e aprendizagem incluem aprendizagem interativa, sistemas instrucionais assistidos por computadores inteligentes, sistemas de educação à distância, e ambientes de aprendizagem colaborativa.

Um bom Objeto de Aprendizagem deve estar dividido em três partes (BETTIO e MARTINS, 2004, p.3): (i) Objetivos: tem como finalidade mostrar ao aprendiz o que ele poderá aprender com o estudo do Objeto. Pode, por exemplo, conter uma lista

de conhecimentos prévios necessários para um bom aprendizado; (ii) Conteúdo instrucional: mostra todo o material didático que é preciso para que no final o aluno atinja os objetivos dispostos no item anterior; (iii) Prática e feedback: uma característica importante dos Objetos de Aprendizagem é que ao final coloca-se uma avaliação, para que o aluno veja se atingiu às expectativas e, se não, utilizá-lo novamente, quantas vezes forem necessárias.

Assim, nesta proposta, os Objetos de Aprendizagem constituem-se de e-books (Bornatto, Sanzovo, 2017; Machado, Sanzovo, 2017), depositados na plataforma Moodle (o Laboratório Virtual), no endereço:

<http://pb.utfpr.edu.br/labvirtual/inicio.html>, com o conteúdo determinado para cada disciplina de cálculo, núcleo básico dos cursos.

3.3 “*The Flipped Classroom*” – A Sala Invertida

O método consiste em: (i) fornecer os conteúdos (e-book) com antecedência de forma que os estudantes possam se preparar antes de ir para a sala de aula; (ii) motivar os estudantes a serem protagonistas de sua própria aprendizagem; (iii) mobilizar aulas participativas, com discussões e aplicações práticas. Como vantagens, os defensores apontam uma adequação ao ritmo individual, já que as aulas em vídeo permitem andar, parar e andar para trás. Permitem também a comunicação com colegas e professores, aumentando a motivação; já os que se opõem apontam para uma grande dependência da tecnologia e um reforçar do tempo de ecrã.

Assim, pode-se pensar um currículo misto, ou utilizar-se do expediente da modalidade EAD (Educação a Distância), no caso do “*Flipped Classroom*” no ensino regular e presencial, o que poderá conciliar as positivities de ambas as modalidades.

3.4 Metodologia ativa colaborativa

Em diferentes trabalhos (CABERO e HERNANDES, 1995; CABERO e MARQUEZ, 1997 e 1999), conforme aponta García-Valcárcel (2003), tem-se insistido nas possibilidades educativas que tem o uso dos *media* pelos alunos como: contextualização dos *media* e dos materiais de ensino, passar de meros reprodutores/receptores a produtores de *media* e à compreensão de seu processo, aprendizagem das linguagens e características técnicas das tecnologias..., sinalizando que sua verdadeira potencialidade educativa não se encontra no produto propriamente dito, mas em todas as atividades que são realizadas no processo.

De outro lado, não se deve esquecer a significação ou significância que a aprendizagem colaborativa está adquirindo com as tecnologias nos últimos tempos. A aprendizagem colaborativa tem recebido diversas conceituações, como se pode observar em Owens (1989), citado por García-Valcárcel (2003) nos seguintes termos: “[...] *el intercambio y cooperación social entre grupos de estudiantes para el propósito*

de facilitar la toma de decisiones y/o la solución de problemas. La colaboración entre aprendices les permite compartir hipótesis, enmendar sus pensamientos y trabajar mediante sus discrepancias cognitivas”.

Sob esta perspectiva, considera-se que a função da educação é mostrar aos estudantes como devem chegar a construir os conhecimentos em colaboração com o restante dos seus companheiros.

3.4.1 Da Metodologia Colaborativa “Dos Trezentos”

A utilização de tecnologia de informação e comunicação possibilita desenvolver mecanismos que auxiliam no ensino e aprendizagem em ambientes universitários, como é o caso desta apresentação de uma alternativa metodológica, na modalidade de metodologia colaborativa, com apoio do Laboratório Virtual.

Segundo Fragelli (2015), existem vários fatores que influenciam no baixo índice de concluintes nos cursos de Engenharia tais como a falta de conceitos prévios suficientes para uma aprendizagem significativa, a pouca relação entre o que é ensinado e o mercado de trabalho, e a insistência no modelo tradicional de ensino e aprendizagem que, por diversas vezes, se mostra ineficiente. Também um aspecto muito importante e pouco explorado está relacionado à forma de avaliação da aprendizagem utilizada, principalmente concernente ao nervosismo e à ansiedade que provoca em alguns estudantes.

A metodologia dos Trezentos (FRAGELLI, 2015) consiste, pois, em promover ao máximo a colaboração entre os estudantes, despertando o olhar para as dificuldades de aprendizagem do outro. Nesse sentido, para que essa colaboração seja estimulada, são formados grupos de estudo. Os estudantes realizam uma prova e, com base no resultado dessa avaliação, os grupos são formados pelo professor e contêm, obrigatoriamente, alguns estudantes que tiveram bom rendimento e alguns estudantes que tiveram rendimento considerado insatisfatório.

Os estudantes com rendimento insatisfatório que completarem todas as atividades propostas realizam uma nova prova e ficam com a melhor das duas notas que, quase na totalidade dos casos, é aquela obtida na segunda avaliação. Os estudantes com bom rendimento não podem refazer a prova, contudo, melhoram a própria nota considerando duas dimensões: (a) o nível de ajuda oferecido aos estudantes do grupo; e, (b) a melhora no rendimento dos estudantes ajudados.

As atividades geralmente são as seguintes: (a) dois encontros presenciais com os integrantes do grupo com, pelo menos, duas horas de duração; (b) entrega de uma lista de exercícios desenvolvida pelo professor; e, (c) resolução de uma prova desenvolvida pelo líder do grupo. d) suporte do Laboratório Virtual, com o conteúdo organizado em e-book.

3.5 O ambiente colaborativo

No entanto, se há todos esses recursos disponíveis, há necessidade de se pensar o desenho de materiais para essa nova ambientação e que não sejam mais aqueles elaborados para serem usados literalmente face a face, ou organizados de modo que os estudantes estejam voltados de costas para os outros conforme o modelo tradicional das salas de aula. O que envolve não somente o ambiente virtual, mas também o ambiente físico da escola regular. Nesta proposta, um dos primeiros passos é conhecer e dominar a plataforma e seus diferentes espaços, como o conteúdo está disposto para o estudante.

Outro aspecto, diferente do presencial tradicional, é a organização que pode ser feita de diferentes formas na sala física para se trabalhar com o material impresso e em hipertexto, com o conteúdo já predisposto. Nessa proposta, na área dos cálculos, as unidades de aprendizagem já estão disponibilizadas para que os estudantes os tenham a sua disposição nos momentos de estudo individualizado, principalmente no modo da “sala invertida” e nos momentos de interação com os colegas do grupo na metodologia ativa colaborativa.

Para tal, propõe-se a “Mesa Heptagonal Separável com Estação Central Multitarefa” (SANZOVO, SILVA, 2017), em vias de patenteamento (Figura 3), como ferramenta, que consiste em uma mesa circular separável que dispõe em sua estrutura central saídas USB e tomadas, oportunizando o uso de eletrônicos e uma estação multitarefa que possibilita uso de computador portátil, sendo a mesma rotativa, viabilizando o aproveitamento em conjunto, cujo desenvolvimento foi realizado em conjunto com uma empresa do ramo metalúrgico e moveleiro.



Figura 3 –Mesa Heptagonal Separável com Estação Central Multitarefa

Fonte: Sanzovo e Silva (2017)

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de desenho didático-metodológico disciplinar, aliando Objetos de Aprendizagem (e-book) depositados no Laboratório Virtual, metodologias ativas colaborativas e uso dos recursos tecnológicos - TIC, mais ambiente colaborativo pode possibilitar aos estudantes aprenderem melhor, seja pela característica humanista da proposta em que há uma colaboração para a aprendizagem, fazendo com que eles vejam o outro e se coloquem no lugar dele (Roger, 1973), ou pela percepção de aprender significativamente o conteúdo e, por outro lado, reestrutura o fazer pedagógico do professor em uma contínua e permante formação.

REFERÊNCIAS

BALBINO, J. **Objetos de Aprendizagem**: contribuições para a genealogia. Recuperado de http://www.dicas1.com.br/educação_tecnologia/. 2007.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício do professor. In: Perrenoud, P. et al. (Org.) **Formando professores profissionais**. Quais as estratégias? Quais competências. 2.ed. Revisada. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BETTIO, R.W. de; MARTINS, A. **Objetos de Aprendizado** – um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância. Recuperado de <http://www.abed.org.br/congresso/trabalhos/texto42.htm>., 2002.

BORNATTO, G.; SANZOVO, N. (org.). Tecnologias educativas [recurso eletrônico] : cálculo diferencial e integral 1. *Série Laboratório Virtual e Modelo Multiplicador por grupo*, v. 1. Pato Branco: UTFPR. 2017. 151 p. ISBN: 978-85-99584-08-8 Recuperado de <http://pb.utfpr.edu.br/labvirtual/inicio.html>, 2017.

CARBONNEAU, M. e HÉTU, J.C. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: Perrenoud, P. et al. **Formando professores profissionais**. Quais as estratégias? Quais competências? 2.ed. Revisada. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para a formação contínua articulada à prática. In: Perrenoud, P. et al. **Formando professores profissionais**. Quais as estratégias? Quais competências? 2.ed. Revisada. Porto Alegre: Artmed Editor, 2001.

FERNÁNDEZ, A.G. *De la epistemología a la sociología. La cara oculta de la pedagogía tecnológica*. Contextos X/19-20, 1992 (pp. 321-339).

FRAGELLI, R. Trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa como uma alternativa ao problema da ansiedade em provas. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*. Vol. 6 (Supl. 2). Abril, 2015 p.860-72.

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, SP, 2003.

GATTI, B.; BARRETTO, E.S.S. **Professores**: aspectos de Sua profissionalização, formação e valorização social. *Relatório de Pesquisa*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B; NUNES, M. M. R. (Org.). (2009). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das Licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC.(Textos FCC,n. 29).

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. Tecnología educativa – Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico.

In: CASANOVA, M. Antonia (Dirección)I . **Colección Aula Abierta**. Editorial La Muralla, S.A, Imprime Ibérica Gráfica, S.A. (Madrid), 2003.

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

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOEHLER, M. MISHRA, P. Introducing Technological. In: AACTE (Eds.). **The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators**. New York. NY. MacMillan, 2008.

MACHADO, E; SANZOVO, N. (org.). Tecnologias educativas [recurso eletrônico]: geometria analítica e álgebra linear. **Série Laboratório Virtual e Modelo Multiplicador por grupo**, v. 2. Pato Branco: UTFPR. 2017. 337 p. ISBN: 978-85-99584-09-5 Recuperado de <http://pb.utfpr.edu.br/labvirtual/inicio.html>. 2017.

MADRIGAL, Psic. Pastor HERNÁNDEZ . (2016). **Funciones de la tutoria virtual**. Recuperado de <http://craig.com.ar/biblioteca/8/FuncionesDeLaTutoriaVirtual-Hernandez.pdf>. 2016.

NÓVOA, A. Professores: O futuro ainda demora muito tempo? In: Nóvoa, A. (2009). **Professores Imagens do futuro presente**. EDUCA. Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal, 2009^a.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: In: Nóvoa, A. **Professores Imagens do futuro presente**. EDUCA. Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal, 2009^b

PERALTA, H.; COSTA, F. A. Teacher's Competence and Confidence regarding the use of ICT. **S í s i fo/educational sciences journal** · n o . 3 · m a y / a u g 0 7 .

PERRENOUD. P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das peráticas e tomada de consciência. In: Perrenoud, P. et al. **Formando professores profissionais**. Quais as estratégias? Quais competências? 2.ed. Revisada. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUARTIERO, E. M.; FANTIN, M.; BONILLA, M.H. Políticas para la inclusión de las TIC em las escuelas públicas brasileñas: contexto y programas. **Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa** – Campus Virtuales, n.01, v1 p. 115-126, 2012.

ROGERS, C.R. **Liberdade para aprender**. 2. ed. Belo Horizonte (MG): Interlivros, 1973.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANZOVO, N.; SILVA, C.A. **Mesa heptagonal separável com estação central** multitarefa. (Em fase de patenteamento). Pato Branco: UTFPR, 2017.

SCHÖN, D. **Os professores e sua formação**. Coord. D e Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.

SOSSAI, F. C.; LUNARDI-MENDES, G. M.; PACHECO, J.A. **Currículo e novas tecnologias em tempos de globalização**. Perspectiva. V.27, 2009, p.19-46.

A UNIVERSIDADE, A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A INCLUSÃO SOCIAL

Armando Paulo Ferreira Loureiro

Universidade de Trás os Montes e Alto Douro - UTAD

Antonio Izomar Rodrigues Madeiro

João Carlos Pereira Coqueiro

Maria José Quaresma Portela Corrêa

Manoel Domingos Castro Oliveira

Sílvia De Fátima Nunes Da Silva

RESUMO: Esse estudo tem como meta discorrer sobre o papel da Universidade, a Educação de Adultos e a Inclusão Social. O MEC/CAPES está investindo com políticas públicas voltadas para esse nível de ensino, as pessoas que não puderam estudar podem retornar à escola com as opções: graduação e formação contínua. Nesse contexto a EaD através da Universidade Aberta do Brasil tornou-se uma das alternativas educacionais capazes de ajudar as pessoas que necessitam de qualificação a nível superior. É importante que a sociedade tenha consciência do papel que a EaD tem na Educação de Adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade; Inclusão Social; Educação de Adultos.

ABSTRACT: This study aims to discuss the role of the University, Adult Education and Social Inclusion. The MEC / CAPES is investing with public policies aimed at this level of education, people who were not able to study can return

to school with the options: graduation and continuing education. In this context, EAD through the Open University of Brazil has become one of the educational alternatives capable of helping people who need qualification at a higher level. It is important that society is aware of the role that ED has in Adult Education. **KEYWORDS:** University; Social inclusion; Adult Education.

INTRODUÇÃO

A análise das políticas públicas educacionais voltadas para a Educação de Adultos é relevante no Brasil, nos ajuda a perceber que essa modalidade de ensino permite às pessoas que não tiveram meios ou puderam concluir seus estudos a merecida oportunidade de estudar. No Brasil ocorreu um processo de reformas educacionais que resultou na construção dos compromissos éticos, políticos e sociais firmados pela Constituição Federal de 1988.

Num contexto, em que se ressalta a importância da Educação de Adultos não se pode esquecer a relação entre a sociedade e a universidade deve ser a melhor possível, para que a universidade possa provocar a comunidade a se envolver e participar da mesma e com isso motivar a mesma a estimular

o desenvolvimento local e comunitário na região onde a instituição está localizada.

PAPEL DAS UNIVERSIDADES NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMUNITÁRIO

A Universidade é uma das instituições mais importantes da atualidade, tem uma grande responsabilidade perante a sociedade e é uma daquelas a quem mais se têm exigido resultados positivos na comunidade onde a mesma se insere. Exige-se maior participação da Universidade na resolução dos problemas na sociedade.

Para Loureiro, (1999): “A problemática da relação entre Universidade e Sociedade tem vindo a ser discutida há muito tempo. Desde a formação daquela, na Idade Média, que se pede resposta para determinadas exigências às quais foi respondendo: as reflexões teológicas ocorridas no seu interior reflectiam, de algum modo, às preocupações intelectuais daqueles séculos.

De acordo com os estudos de Loureiro, (1999) a Universidade é uma organização complexa, que tem características próprias que a distingue das demais organizações e isto ocorre porque existe uma forte política na base das tomadas de decisões, com uma estrutura fragmentada e descentralizada, o que faz com que o poder esteja demasiadamente espalhado e isso provoca uma dificuldade em medir a produção na ação organizacional e não existem padrões de desempenho e compromisso com resultados.

Para Nogueira, (2008): “A universidade existe para produzir conhecimento, gerar pensamento crítico, organizar e articular os saberes, formar cidadãos, profissionais e lideranças intelectuais”. O desempenho dessas nobres e decisivas funções, porém, não é algo que se resolva no plano abstrato, mas com atividades práticas.

A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE

A universidade desempenha importantes papéis para o desenvolvimento humano, regional e sustentável na sociedade contemporânea. Ela tem a missão não apenas de possibilitar aos alunos a obtenção de um diploma, ofertar um curso de extensão ou formação técnica ou profissional para que a pessoa consiga um emprego e remuneração satisfatória, mas deve ser capaz de produzir novos conhecimentos e aplicá-los à realidade social, considerando a necessidade de ser acessível a toda a sociedade, em todos os níveis sociais para que haja inclusão social, exercendo tanto uma função social quanto política de desenvolvimento sustentável. (Luckesi, 1998).

A universidade tem o dever de retribuir o investimento que recebe da comunidade, desenvolvendo estudos, pesquisas e projetos de extensão compatíveis com as reais necessidades da população em benefício comum, isto é, ela deve contribuir para solucionar os atuais problemas da sociedade. Outra função da universidade é auxiliar os alunos para que eles tenham uma opinião crítica diante da realidade social para que haja um avanço científico, tecnológico e cultural, isto é, a universidade tem como

função o dever de estar comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tem a função de absorver demandas e expectativas sociais variadas, às quais precisa corresponder, e ao mesmo tempo agir para propor pautas e agendas, contribuir para a construção da autoconsciência social, alargar fronteiras culturais e submeter à crítica a realidade, as estruturas sociais e as relações de dominação. Por isso funciona melhor quanto mais republicana e democrática for, o Estado com o qual se relaciona.

As universidades e equivalentes instituições de ensino superior formam as futuras gerações de cidadãos e possuem conhecimentos de especialidade em todos os campos da investigação, tanto em tecnologia como nas ciências naturais, humanas e sociais.

Para Silva, (2011) “A extensão universitária é uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos em que a universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade e recebe dela influxos positivos em forma de retroalimentação, tais como suas reais necessidades, anseios e aspirações.

Além disso, a universidade aprende com o saber dessas comunidades”. A autora demonstra em suas palavras que a extensão universitária é uma forma de interação entre a universidade e a sociedade e que a mesma deve produzir e adquirir conhecimentos, propor soluções para o desenvolvimento social e comunitário.

Um país só é desenvolvido socialmente quando seus habitantes têm qualidade de vida, para que se saiba se essa população tem um ótimo nível de vida é necessário comparar entre as populações de outros países para se avaliar o nível de desenvolvimento social de um país.

Nos anos 50 a ONU (Organização das Nações Unidas) passou a divulgar o desenvolvimento comunitário como: “processo através do qual cada povo participa do planejamento e da realização de programas que se destinam a elevar o padrão de suas vidas. Isso implica na colaboração indispensável entre os governos e o povo para tornar eficazes os esquemas de desenvolvimento viáveis e equilibrados” (Ammann, 1981).

No Brasil, os primeiros projetos de desenvolvimento comunitário se desenvolveram na década de 1940 com a realização de convênios na produção de alimentos, educação rural e industrial.

O papel das universidades neste desenvolvimento social e comunitário é relevante, pois são elas que promovem ações voltadas para que ocorra esse desenvolvimento tão desejado por toda a população brasileira.

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

A história da Educação de Adultos no Brasil primeiro esteve ligada à formação profissional, é nesse contexto que entra a EaD, capacitando pessoas adultas para exercer certas atividades ou dominar determinadas habilidades, sempre motivadas por questões de mercado, depois foi que se passou a vê-la como uma alternativa educacional que poderia resolver muitos problemas no país, tais como a extensão territorial, a falta de estradas, a falta de universidades, de equipamentos e de professores qualificados.

Para Moran, a educação a distância é uma alternativa viável de educação e isso ocorre desde o a última década do século XX no Brasil, após a promulgação da LDB Lei nº 9.394/1996. “Estamos caminhando para uma aproximação sem precedentes entre os cursos presenciais (cada vez mais semipresenciais) e os a distância. Os presenciais terão disciplinas parcialmente a distância e outras totalmente a distância. [...] Teremos inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual. Em poucos anos dificilmente teremos um curso totalmente presencial. (Moran, 2005).”

A história da EaD no Brasil tem seu marco inicial com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923, por Roquete Pinto, que em sua programação transmitia programas de literatura, de línguas, literatura infantil e sobre assuntos de interesse comunitários, ou seja, iniciou-se por rádio difusão.

O início dos anos 1960, a Diocese de Natal (Rio Grande do Norte) criou as escolas radiofônicas, que deram origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), cuja “preocupação básica era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de milhares de jovens e adultos, principalmente da região Norte e Nordeste do Brasil”.

Nos anos 70, o destaque foi o Projeto Minerva, integrado ao Ministério da Educação, Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell de Moura (FEPAM), fundamentados na Lei nº 5.692/69 que enfatizava a educação de adultos. O Projeto Minerva transmitia em rede nacional, através de rádio e televisão, seu objetivo era preparar alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial. Em 1978 foi criado o Telecurso 2º grau, através de uma parceria da Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho.

Em 1979 houve a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE), utilizando programas de televisão no projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Neste mesmo ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) faz experimentos de formação de professores do interior do país através da implementação da Pós-Graduação Experimental a Distância. Já em 1984, em São Paulo, é criado o Projeto Ipe, cujo objetivo era o de aperfeiçoar professores para o Magistério de 1º e 2º graus.

No contexto da legislação em EaD, é notório que as bases legais para essa modalidade de educação surgiram tardiamente comparado com o seu aparecimento.

A partir de 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, a Educação a Distância passa a ser regulamentado pelo Decreto nº 5.622, publicado no Diário Oficial da União em 20 de dezembro de 2005. A Resolução nº 1 de 03 de abril de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as normas para o funcionamento de cursos da pós-graduação.

Com todas essas regulamentações foram adotados alguns critérios para esse nível de ensino, tais como: para a educação básica, de acordo com o Art. 2º do Decreto nº 2.498/98, os cursos à distância com certificação ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, de ensino médio, da educação profissional e de graduação são ofertadas por intermédio de instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim.

Quanto à oferta de cursos à distância, o Decreto nº 2.561/98 vem delegar competências às autoridades integrantes dos sistemas de ensino, na qual trata o Art. 8º da LDB, em que promove os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições.

Percebemos a importância de maiores investimentos na educação de adultos, já que é através desses investimentos que podemos melhorar os índices de analfabetismo e qualificação das pessoas tanto a nível médio quanto em nível superior.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. Já está legalizada, e quando há vontade de mudar o quadro de analfabetismo existente no país, com medidas certas e de incentivo para melhorar a educação dessas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa essas políticas públicas terão um caráter de inclusão social e pessoal.

Na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei 9.394/96, em seu artigo 37 e inciso primeiro consta que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996).

De acordo com o artigo citado acima percebemos que as leis já favorecem essas pessoas, porém percebemos que faltam ações dinâmicas e eficazes para que se obtenha uma educação que tenha como objetivo servir de instrumento de inclusão. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e

Adultos, a EJA: "[...] considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação... (Brasil)"

Se considerarmos o perfil dos alunos da EJA observaremos que se pode realizar um trabalho de qualidade baseado em suas próprias histórias de vidas, tornando seus conhecimentos empíricos em conhecimentos científicos, sistematizados e capazes de serem úteis em suas vidas.

Segundo Freire (1987) o direito à educação não se reduz somente a estar na escola, mas sim em aprender. E, aprender para tomar consciência de seu estado de opressão, para que assim possa se libertar daqueles que o oprimem. Em geral, os estudantes da EJA possuem uma considerável experiência de vida que deve ser respeitada e preservada. E, já aprenderam diferentes coisas em diferentes contextos pela necessidade que a vida lhes impõe.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Essa pesquisa ocorreu no município de Nina Rodrigues - Maranhão, localizada na região Nordeste do Brasil. É um município pequeno, com cerca de quinze mil habitantes e em 2009 foi inaugurada a Universidade Aberta do Brasil. Desde a criação do Polo Tecnológico UAB II de Nina Rodrigues, a instituição funcionou com os cursos de Administração Pública, Filosofia, Pedagogia, Matemática, especializações *latu sensu* e alguns cursos de formação contínua voltados para adultos, que necessitavam urgentemente se qualificar de acordo com as exigências legais.

Em 2017, foram implantados novos cursos de Administração, Pedagogia, Geografia, Matemática, Letras/Português e Ciências da Computação, com um total de 310 alunos matriculados e estudando os respectivos cursos de graduação.

O método utilizado neste trabalho foi uma revisão bibliográfica e um estudo de caso, com quatro participantes, dentre eles, dois formandos adultos e da EaD e oriundos da UAB local e dois empresários locais do ramo de hotelaria e alimentação, os quais discorrem sobre o antes e o depois da implantação da UAB..

Neste estudo de caso as perguntas foram voltadas para o antes e o depois da criação da UAB no município. E vamos caracterizar os formandos em F1 e F2 e os empresários de EH empresário de hotelaria e EA empresário de alimentação e serão expostas através de tabelas.

A primeira pergunta para os formandos foi a seguinte:

1ª) Comente sobre sua vida e profissão antes de se formar através da modalidade EaD na UAB de Nina Rodrigues.

Formando 1	Formando 2
Era efetivo, porém ganhava menos que meus colegas graduados, sem contar que a LDB Lei nº 9.394/96 exigia que todos os docentes se graduassem, eu já havia perdido as esperanças de ter o curso superior, meu míngua salário não permitia que eu fosse estudar numa instituição privada. Em 2009 quando inauguraram a UAB aqui em Nina Rodrigues e eu fui aprovado no vestibular e de uma universidade pública eu nem acreditava, era a realização dos meus sonhos.	Não era concursada, as vezes trabalhava como contratada e por apenas 10 meses ganhando apenas o salário mínimo vigente. Dependia da vontade política e não conseguia planejar estudar em uma universidade pública o que ganhava no contrato era muito pouco e ainda tinha de economizar para quando estivesse sem trabalho o que ocorria constantemente. Ao ser aprovada no vestibular da UAB foi a maior alegria que senti, perdendo apenas para o momento da formatura e eu tocar no meu diploma.

Tabela 1.

Antes da UAB

Como vimos, o antes da UAB ser implantada no município era cheio de dúvidas para os profissionais da educação, o F1 era efetivo, porém ganhava pouco e a LDB exigia que ele se graduasse. Enquanto o F2 só trabalhava temporariamente, era difícil para eles sonharem com um curso de nível superior.

A segunda pergunta da entrevista foi a seguinte:

2ª) Após ter realizado sua formatura no Polo Tecnológico UAB II de Nina Rodrigues, relate sobre os benefícios e conquistas que você adquiriu?

Formando 1	Formando 2
Entrei imediatamente com o pedido de promoção, no mês seguinte já senti a diferença no meu salário, aumentou quase o dobro. Estudei duas pós-graduações e estou pensando em estudar um mestrado. Os benefícios que adquiri após minha formatura foram inúmeros, posso citar alguns: fui promovido; passei em outro concurso; atualmente ganho o triplo de antes; passei a exercer cargos e funções mais específicas, ou seja, foi uma bênção ter estudado em nossa UAB.	Fiz o concurso público em dois municípios e fui aprovada, hoje me sinto segura, adquiri a tão sonhada estabilidade, tenho veículo próprio, continuei meus estudos. Pude sonhar em ter filhos, algo impossível antes na situação incerta que vivi. Foram tantos benefícios que recebi da UAB que nem posso enumerá-los. Agora novos cursos estão funcionando, e outras pessoas também serão beneficiadas.

Tabela 2.

Benefícios e conquistas após a formatura

Nesta última pergunta sobre depois da formatura percebe-se que houve sim desenvolvimento social, intelectual e profissional, os benefícios que esses alunos obtiveram foram muitos, isto é, a Educação a Distância é realmente uma alternativa viável para solucionar muitos problemas e capaz de promover a inclusão social.

A próxima pergunta da entrevista está voltada para um empresário de hotelaria e um empresário de alimentação, e a pergunta voltada a eles será:

1ª) Quais os benefícios que os empresários de nosso município obtiveram após

a implantação da Universidade?

Empresário hoteleiro	Empresário alimentação
Antes da implantação da universidade em nosso município só tínhamos um hotel, atualmente temos 5, nos finais de semana todos os nossos quartos são ocupados por professores e familiares desses professores, alunos de outros municípios também se hospedam conosco, aumentaram os empregos e demonstrou que a universidade trás desenvolvimento social e comunitário nos locais onde está inserida.	Antes haviam somente os restaurantes localizados às margens do rio. Atualmente temos o dobro, nos finais de semana é preciso reservar com antecedência, temos vários funcionários, isto é, a implantação da universidade trouxe mais oportunidades para todos, são as lanchonetes, os restaurantes, os empregos de garçons, cozinheiras, caixa, considero que a universidade provocou muito desenvolvimento no município.

Tabela 3.

Benefícios obtidos após UAB

Os dois entrevistados revelaram o antes e o depois da implantação da universidade. A vinda de professores e estudantes de outros municípios gerou renda, empregos, para muita gente. O desenvolvimento comunitário ocorre através de um processo de desenvolvimento socioeconômico que deve partir da população local e para que isso ocorra faz-se necessário que a universidade e a comunidade estejam interagindo sempre em busca de alternativas para o desenvolvimento das potencialidades daquela região. E foi o que ocorreu em nosso município, essa interação ajudou muitas famílias a terem seu próprio negócio.

Vimos nessas entrevistas o quanto é importante a educação para a sociedade contemporânea, os alunos melhoraram suas vidas intelectuais, econômicas e sociais, os empresários tiveram oportunidades de se desenvolverem, o município onde a UAB está localizado também se desenvolveu, gerou mais empregos, trabalhadores autônomos puderam sonhar com seu próprio negócio, isto é, fica comprovado que a formação contínua é capaz mudar uma realidade.

CONCLUSÃO

Nessa perspectiva, constatamos que o polo da UAB implantada no município de Nina Rodrigues, através da Educação a Distância (EaD) é capaz sim de mudar para melhor a vida de um município, qualificando seus professores e outros profissionais, provocando o tão sonhado desenvolvimento humano, econômico, intelectual e social não somente de uma classe, mas de toda a população onde a universidade está atuando.

A EA tanto no Brasil como no mundo deve ser encarada como prioridade, tendo na EaD uma alternativa educacional viável, que deve ser encarada como com respeito e seriedade pelo poder público e pela sociedade civil organizada. Contatou-se também que é somente através da educação que o povo é capaz de transformar positivamente seu mundo e dos que estão próximos. Sabemos que *“a educação sozinha não trás*

desenvolvimento, mas sem ela não há desenvolvimento”, como dizia o nosso educador Paulo Freire (1999).

Comprovamos que a Universidade tem uma importante tarefa, a de transmitir conhecimentos científicos, incentivar a pesquisa, realizar intervenções benéficas na comunidade onde está inserida, neste sentido.

REFERÊNCIAS

Ammann, Safira Bezerra. Ideologia do Desenvolvimento Comunitário no Brasil. São Paulo, Cortez, 1981.

Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 17/07/2016.

Brasil, Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&iditem=378&categoria=404&idsecao=173&spid=7> Acesso em 17/07/2016.

(Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V Conferência, UNESCO, 1997:42).

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª Ed. Paz e Terra, 1987.

_____. Educação como prática da liberdade. 23 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Junior, Hélio Santiago Ramos. A função da universidade na sociedade do conhecimento. Disponível em <http://egovbrasil.blogspot.com.br/2009/03/funcao-da-universidade-na-sociedade-do.html>. Acesso em 18 de Janeiro de 2015.

Loureiro, Armando. Novos Territórios e agentes educativos em sociologia da educação: *o caso da educação de adultos*. Rev. Lusófona de Educação nº 20, Lisboa, 2011.

Luckesi, Cipriano et al. Fazer universidade: uma proposta metodológica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Moran, J. M.. Tendências da Educação online no Brasil. 2005. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

Nogueira, Marco Aurélio. Qual o papel da Universidade? Lunes. 18 de fevereiro de 2008. Disponível no site: <http://marxbrito.blogspot.com.br/2008/02/qual-o-papel-da-universidade.html> Acesso em 10 de janeiro de 2015.

Oliveira, Claudia Hochheim. Qual é o Papel da Extensão Universitária? Algumas Reflexões Acerca da Relação entre Universidade Políticas Públicas e Sociedade. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

A UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO DIGITAL PELOS PROFESSORES DO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Maristela Romagnole de Araujo Jurkevicz

Universidade Estadual de Londrina, Departamento
de Comunicação
Londrina – Paraná

Joaquim José Jacinto Escola

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Doro,
Departamento de Educação

Regiane Ribeiro

Universidade Federal do Paraná, Departamento
de Comunicação

RESUMO: Apresentamos alguns dos dados obtidos nos questionários aplicados junto aos professores que ministram aulas no curso de Relações Públicas e alunos das últimas séries, da Universidade Estadual de Londrina, situada no norte do Paraná, no Brasil. O objetivo desta etapa apresentada neste artigo foi o de identificar os aspectos do cenário digital no curso selecionado para investigação e a concepção sobre as Relações Públicas neste novo ambiente, sob o ponto de vista destes dois sujeitos (professores e alunos). Trata-se de uma parcela da investigação realizada na tese de doutoramento em Ciências da Educação desenvolvida na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Doro (UTAD) – PT.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior de relações públicas, sociedade da informação e do conhecimento, tecnologias da informação e

conhecimento, formação profissional.

ABSTRACT: We present some of the data obtained in the questionnaires applied along to teachers who teach classes in the course of Public Relations and alumni of the last series, the Universidade Estadual de Londrina, situated in the North of Paraná, in Brazil. The objective of this step presented in this article was to identify the aspects of the digital scenario in the course selected for research and the conception about Public Relations in this new environment, from the point of view of these two subjects (teachers and students). This is a portion of the research conducted in the doctoral thesis in education developed at the University of Trás-os-Montes e Alto Doro (UTAD) – PT.

KEYWORDS: higher education public relations, information and knowledge society, information and knowledge, vocational training.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo de nossa tese apresentada junto à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Doro em Portugal, como parte do doutoramento em Ciências da Educação foi pesquisar, avaliar e propor alternativa de arquitetura curricular para o Projeto Pedagógico de Curso, da habilitação

em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, contemplando o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a partir de literatura específica e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nossa pretensão foi refletir sobre os desafios impostos pela Sociedade da Informação e do Conhecimento ao ensino superior e mais especificamente à graduação de Relações Públicas. Além do novo contexto digital, o curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, foco deste estudo, tinha a necessidade de atender as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013. Portanto, um momento oportuno para revisar sua matriz curricular e propor novas metodologias de ensino, como a que foi sugerida ao final do estudo, com a introdução da utilização de metodologias ativas preferencialmente com o uso das TIC no ensino.

No presente artigo apresentamos alguns dos resultados da análise dos dados quantitativos, recolhidos por meio das seguintes fontes de pesquisa, os professores que ministram aulas no Curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina e alunos das terceiras e quartas séries do curso. Para o alcance do objetivo proposto reunimos os dados obtidos por meio dos questionários disponibilizados on-line para os professores e no blog criado especialmente para os alunos. Para a análise das informações utilizamos uma abordagem qualitativa, procurando proceder à interpretação e discussão dos aspectos mais relevantes. De acordo com Gil (2002, p.84):

[...] consiste na organização das ideias com vista em atender aos objetivos ou testar as hipóteses formuladas no início da pesquisa. Assim, cabe nesta etapa estruturar logicamente o trabalho para que ele possa ser entendido como unidade dotada de sentido.

Ainda nesta etapa destaca Amado & Vieira (2013, p. 378) são combinadas a “informação prévia, explicitação e domínio de conceitos, trabalho sistemático, rigor metodológico e criatividade”, transformando os dados recolhidos em dados com significado, despontando a figura do investigador. E nas palavras de Denzin & Lincoln (2003), o pesquisador qualitativo será um “confeccionador de colchas” (p.5), procurando, costurar, editar e reunir recortes da realidade, ou seja, reagrupar um conjunto de representações que demonstrem as especificidades de uma situação complexa.

1.1 OBJETIVOS

Em nosso estudo de caso apresentado na tese, a nossa unidade de análise foi o curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, com seu projeto pedagógico, grupo de professores e alunos, no período de 2013 a 2016.

Neste recorte apresentamos os resultados obtidos nos questionários disponibilizados *on line* para os professores do Curso de Relações Públicas da UEL e nos questionários colocados no blog especialmente criado para os alunos das terceiras

e quarta séries. O objetivo desta etapa foi o de: *Identificar os aspectos do cenário digital no curso selecionado para investigação e a concepção sobre as Relações Públicas neste novo ambiente*. O objetivo foi desdobrado em dimensões, cada uma delas com mais aspectos que foram analisados e identificados, de acordo com a fonte selecionada para coleta de informações, conforme apresentamos em seguida.

No questionário disponibilizado para os professores investigamos cinco dimensões: 1) Perfil dos Professores, 2) Formação Profissional, 3) Planejamento de Ensino, 4) Utilização das TIC no ensino e, 5) Diretrizes Curriculares Nacionais. Selecionamos para este nosso recorte destacar as seguintes dimensões com alguns de seus aspectos, a dimensão 1, apresentando o perfil dos Professores do curso; a dimensão 5, evidenciando a utilização das TIC no ensino.

Já no questionário direcionado para os alunos, foram analisadas quatro dimensões: 1) Perfil dos alunos, 2) Preparação para o uso das TIC, 3) Planejamento de ensino do professor, 4) Utilização das TIC no ensino pelos professores. Optamos por apresentar os seguintes aspectos: na dimensão 1 o perfil dos alunos das terceiras e quarta séries do curso de Relações Públicas da UEL, na dimensão 4, identificar a percepção dos alunos quanto a utilização das TIC pelos professores do curso.

2 | MÉTODO

Na fase quantitativa de nosso estudo selecionamos a utilização de inquérito por meio de questionários. Para Lobiondo-Wood e Haber (2001) os questionários são instrumentos de registro escritos e planejados para pesquisar dados de sujeitos, por meio de questões relacionadas a conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos. São considerados instrumentos com bom potencial de investigação em educação de acordo com Tuckman (2000), na medida em que possibilitam transformar em dados a informação comunicada diretamente por um sujeito. Na visão de Vilelas (2009) a finalidade do inquérito por questionário consiste em obter, de maneira sistemática e ordenada, a informação, a respeito da população/amostra selecionada para o estudo, referentes às variáveis que são objeto de análise.

Nossa pretensão com a utilização deste instrumento teve os seguintes objetivos indicados por Quivy e Campenhoudt (2003), buscar compreender os modos de vida, comportamentos, valores e opiniões de determinados sujeitos, bem como apreender melhor a análise de um fenômeno social, a partir de informações recebidas dos indivíduos da população selecionada para o estudo e também com a visão de Vilelas (2009), obter informações a respeito de nossa temática junto aos professores e alunos do curso de RP da UEL.

2.1 PARTICIPANTES

Participaram desta fase de nossa investigação 22 professores de um total de 28 que atuavam na área no ano de 2015. Foram selecionados como fonte de coleta de dados os professores que ministraram aulas nos cursos de Relações Públicas no ano de 2015, das seguintes áreas: Relações Públicas (10), Jornalismo (2), Teoria da Comunicação (6) e de outros departamentos da Universidade (10), totalizando 28 professores. Destes, 22 responderam o questionário enviado *on line*, correspondendo a uma participação de 78,6% da população.

O perfil dos professores correspondia as questões de número 1 do Questionário aplicado junto a eles nos meses de outubro e novembro de 2015, e continha 8 perguntas. Selecionamos algumas delas para apresentar as características gerais do grupo (sexo, idade, formação na graduação, tempo de serviço, tempo de serviço na docência e regime de trabalho). Participaram da investigação um maior percentual de mulheres 59,1%, seguido de 40,9% de homens, com a maioria entre 45 e 55 anos (31,8%) a 56 ou mais (27,3%). Constatamos que os respondentes eram em sua maioria 7 (32%) formados em Relações Públicas, seguidos de formados em jornalismo 3 (13,5%) e turismo 2 (9%). Os demais índices (7) correspondem aos professores de Teoria da Comunicação e de outros departamentos participantes da amostra (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Filosofia, Letras, Matemática e Psicologia), sendo que três deles não responderam esta questão.

Quanto ao tempo de serviço a maioria (36,4%) estava entre 21 e 30 anos atuando no mercado e entre 11 e 20 anos (27,3%), totalizando (63,7%), sendo que a maior parte deles (22,7%) assinalou entre 21 e 30 anos deste tempo, prestando serviços na UEL, seguidos de (13,6%) entre 11 e 20 anos. Portanto, inferimos que uma grande parte dos professores investigados tinha sua atuação marcada na academia, com pouca experiência no mercado de trabalho formal, fora da docência. E como último dado do perfil a grande maioria (81,8%) possuía 40 horas com Tempo Integral de Dedicação Exclusiva (TIDE), utilizando um maior tempo para a área do Ensino de Graduação.

Os alunos selecionados como fontes de informação foram os da 3ª e 4ª séries do curso de Relações Públicas dos turnos matutino e noturno. Com uma participação de 58 alunos dos 66 do total desta população, representando 83,3%. As questões referentes ao perfil constavam no questionário *on line* disponibilizado por meio de um blog construído pela investigadora, com o número 1, contendo 5 alternativas.

As questões que possibilitaram o delineamento do perfil foram as seguintes: gênero, idade, estado civil, série e identificação da localidade de origem. As características do perfil dos alunos possibilitaram as seguintes leituras, a maioria deles (79,3%) pertencia ao sexo feminino, com idade entre 20 e 34 anos (93,1%) e a grande maioria de solteiros (98,3%). Do total da amostra N=58 participaram 32 alunos (55,2%) da 4ª série e 26 alunos (44,8%) da 3ª série, provenientes em grande parte da cidade

de Londrina (58,6%) e 29,3% do interior de São Paulo.

1. PERFIL DO ALUNO	fr.	%
1.1.GENÊRO		
Feminino	46	79.3%
Masculino	12	20.7%
1.2 IDADE		
Entre 16 e 19	2	3.4%
Entre 20 e 34	54	93.1%
Entre 35 e 44	1	1.7%
Entre 45 e 55	1	1.7%
56 ou +	0	0%
1.3 ESTADO CIVIL		
Solteiro (A)	57	98.3%
Casado (A)	1	1.7%
Separado (A)	0	0%
Viúvo (A)	0	0%
União Estável	0	0%
1.4 SÉRIE QUE ESTÁ CURSANDO		
3ª Série	26	44.8%
4ª Série	32	55.2%
1.5 PROVENIENTE QUE QUAL LOCALIDADE		
Londrina	34	58.6%
Outras cidades do Paraná	3	5.2%
Interior de São Paulo	17	29.3%
Outros	4	6.9%
N=22		

Tabela 1. Caracterização dos Alunos constituintes da investigação

3 | RESULTADOS

Procuramos examinar na dimensão – Utilização das TIC no ensino de Relações Públicas, em que medida os professores se utilizavam de computadores e Internet em suas atividades de ensino; quais os serviços mais utilizados e o quanto estimulavam os alunos a utilizarem as TIC em sala de aula. E com relação aos alunos, buscamos dimensionar em que medida percebiam a utilização de computadores e Internet pelos professores, em suas atividades de ensino; quais os serviços mais utilizados e o quanto eram estimulados pelos seus professores a utilizarem as TIC em sala de aula. Elaboramos dois gráficos (gráfico 1 e 2) e duas tabelas (tabela 2, 3) para a análise destas questões.



Gráfico 1. Utilização dos serviços da Internet nas disciplinas que ministra em RP – Professores

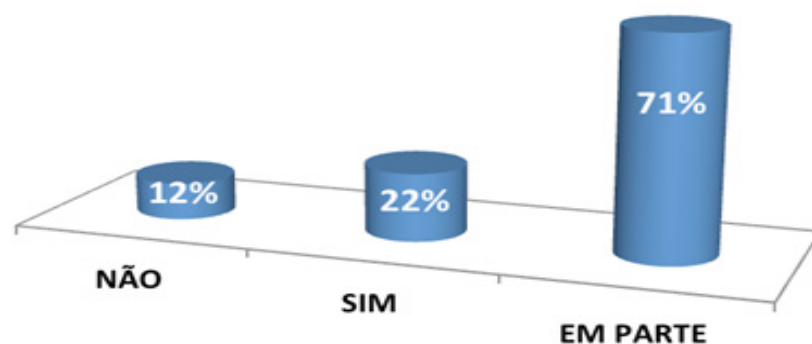


Gráfico 2. Percepção de alunos sobre a utilização dos serviços da Internet nas disciplinas oferecidas pelo curso de RP – Alunos

Os gráficos nos mostraram uma relativa incorporação dos serviços da Internet pelos professores do curso, com 63,6% afirmando o seu uso e 3,8% mencionando um uso parcial. No ponto de vista dos alunos pesquisados existia também um entendimento de razoável inserção das TIC no ensino, mas seus apontamentos estavam invertidos em relação aos professores, considerando uma utilização parcial da Internet pelos seus professores com 73% e 22% indicando como efetiva.

UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO		fr.	%
Frequência de utilização dos serviços da internet no semestre letivo			
CORREIO ELETRÔNICO	Não conheço	2	9.5%
	1x a cada semestre	0	0%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	4	19%
	1x a cada 15 dias	4	19%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	11	52.4%
FÓRUM	Não conheço	8	38.1%
	1x a cada semestre	6	28.6%
	1x a cada bimestre	2	9.5%
	1x por mês	2	9.5%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	3	14.3%
CHAT	Não conheço	9	42.9%
	1x a cada semestre	7	33.3%
	1x a cada bimestre	2	9.5%
	1x por mês	1	4.8%
	1x a cada 15 dias	1	4.8%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	4.8%
SITES, BLOGS, WIKIS	Não conheço	3	14.3%
	1x a cada semestre	4	19%
	1x a cada bimestre	1	4.8%
	1x por mês	0	0%
	1x a cada 15 dias	6	28.6%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	7	33.3%
VIDEOCONFERÊNCIA	Não conheço	12	57.1%
	1x a cada semestre	7	33.3%
	1x a cada bimestre	1	4.8%
	1x por mês	0	0%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	1	4.8%
REDES SOCIAIS	Não conheço	6	28.6%
	1x a cada semestre	4	19%
	1x a cada bimestre	0	0%
	1x por mês	1	4.8%
	1x a cada 15 dias	3	14.3%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	7	33.3%
OUTROS		—	—
N=22			

Tabela 2. Frequência de utilização dos serviços da Internet no semestre letivo pelos professores

UTILIZAÇÃO DAS TIC PELOS PROFESSORES DO CURSO		fr.	%
Frequência de utilização dos serviços da internet pelos professores no semestre letivo			
CORREIO ELETRÔNICO	Não conheço	1	1.9%
	Não utilizam	5	9.4%
	1x a cada semestre	2	3.8%
	1x a cada bimestre	2	3.8%
	1x por mês	3	5.7%
	1x a cada 15 dias	13	24.5%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	27	50.9%
FÓRUM	Não conheço	6	11.3%
	Não utilizam	41	77.4%
	1x a cada semestre	2	3.8%
	1x a cada bimestre	2	3.8%
	1x por mês	2	3.8%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	0	0%
CHAT	Não conheço	4	7.7%
	Não utilizam	36	69.2%
	1x a cada semestre	4	7.7%
	1x a cada bimestre	3	5.8%
	1x por mês	2	3.8%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	3	5.8%
SITES, BLOGS, WIKIS	Não conheço	3	5.7%
	Não utilizam	12	22.6%
	1x a cada semestre	12	22.6%
	1x a cada bimestre	8	15.1%
	1x por mês	7	13.2%
	1x a cada 15 dias	5	9.4%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	6	11.3%
VIDEOCONFERÊNCIA	Não conheço	5	9.4%
	Não utilizam	40	75.5%
	1x a cada semestre	4	7.5%
	1x a cada bimestre	1	1.9%
	1x por mês	3	5.7%
	1x a cada 15 dias	0	0%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	0	0%
REDES SOCIAIS	Não conheço	1	1.9%
	Não utilizam	11	20.8%
	1x a cada semestre	12	22.6%
	1x a cada bimestre	6	11.3%
	1x por mês	7	13.2%
	1x a cada 15 dias	9	17%
	Diariamente ou pelo menos 1x por semana	7	13.2%
OUTROS		—	—
N=58			

Tabela 3 Frequência de utilização dos serviços da Internet no semestre letivo na percepção dos alunos

Três serviços da Internet foram os mais indicados pelos professores como os mais utilizados no semestre letivo em suas disciplinas, com seus alunos: o correio eletrônico com um percentual de 52,4% de uso semanal, 19% quinzenal e 19% mensal; os *sites, blogs e wikis* com um percentual de 61,9% em três intervalos, 1x por semana (33%), 1x cada 15 dias (28,6%) e 1x cada semestre (19%); e as redes sociais com as indicações 1 x por semana (33,3%); 1 x a cada 15 dias (14,3 %); e 1 x cada semestre (19%), sendo que 28,6% deles, afirmaram não conhecerem ou não utilizaram esta modalidade com os seus alunos.

Estes mesmos serviços foram percebidos pelos seus alunos como os mais utilizados, contudo os percentuais variaram um pouco. O correio eletrônico teve um

total de 75,4% nos intervalos semanal (50,9%) e quinzenal (24,5%); os *sites*, *blogs* e *wikis* tiveram uma pontuação dispersa em toda escala totalizando 71,6%, iniciando com o intervalo semestral (22,6%), no bimestre (15,1%), no mês (13,2%), na semana (11,3%) e a cada 15 dias (9,4%). Ainda 22,6% confirmaram a não utilização deste serviço pelos seus professores. E as redes sociais também receberam uma pontuação dispersa em toda a escala, com um percentual de 77,3% nos índices 1 x cada semestre (22,6%); 1x a cada 15 dias (17%); 1x por mês (13,2%); 1 x por semana (13,2%) e 1 x cada bimestre (11,3%). Uma parcela dos alunos (20,8%) admitiu a não utilização deste serviço pelos seus professores.

Entre os serviços menos utilizados pelos professores estão a videoconferência com um percentual de 57,1% na categoria não conhece/não utiliza contra 33,3 % dos professores que utilizam 1 x a cada semestre. Os *chats* apareceram com 42,9% no item não conhece/não utiliza, seguidos de 33,3% de professores que afirmaram utilizar 1 x a cada semestre. E o fórum com um maior porcentagem na categoria não conhece/não utiliza (38,1%), seguidos do item 1 x a cada semestre (28,6%) e 1 x por semana (14,3%). Os alunos foram mais incisivos, afirmando a não utilização destes serviços pelos professores, à videoconferência com 75,5% de indicação como não utilizada; o fórum com 77,4% nesta mesma categoria, e o *chat* com 69,2%.

4 | DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

As TIC no curso de Relações Públicas da UEL estão relativamente incorporadas no ensino e nas atividades desenvolvidas pelos seus professores e percebidas pelos alunos como parcialmente inseridas nas rotinas e práticas em seu percurso no programa curricular. Os professores tem se utilizado com mais intensidade dos serviços básicos da Internet como o correio eletrônico e com um razoável uso de *sites*, *blogs* e redes sociais com seus alunos, indicando um avanço no incremento de pesquisas. Na pesquisa qualitativa alguns dos professores relataram o uso das redes sociais para compartilhamento de arquivos e matérias complementares aos assuntos dados em aula, e para disseminação dos trabalhos realizados pelos alunos. Os alunos confirmaram esta utilização das TIC, porém os percentuais tiveram uma variação para menos, perceberam uma utilização com uma frequência menor do que apontado pelos professores.

Concordando com Moran (2007), podemos afirmar que infinitas são as possibilidades de opções que a Internet apresenta, trazendo uma melhor qualidade ao planejamento das práticas do professor, incluindo o auxílio na seleção e inovação de suas metodologias e recursos didáticos de ensino. A Internet pode ajudar o professor a preparar melhor a sua aula, a ampliar as formas de ensinar, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com o aluno e com os seus colegas.

As tecnologias podem ser excelentes recursos se os professores as conhecerem

e utilizarem de forma adequada, tendo o domínio e conhecimento de seu uso, assim como reconhecer as formas de trabalhar com as TIC no ensino superior, e especificamente nas disciplinas da grade curricular oferecidas pelo curso de Relações Públicas, uma vez que as tecnologias, de acordo com Raposo Rivas (2002, p.50):

[...] representam, aproximam, facilitam o acesso do aluno à realidade que se aprende, mas estes, não têm sentido nenhum por si só, a não ser pelo papel que se lhes concede dentro do currículo, ou seja, em relação com as necessidades, prioridades, objetivos, conteúdos e atividades que se trabalham numa determinada área.

A integração curricular das TIC envolve diversas competências tecnológicas, técnicas, metodológicas e atitudinais que se interligam numa teia complexa de relações. De acordo com Gomes (2014, p.305):

Só com uma atitude positiva face à utilização das tecnologias em sala de aula, com o desenvolvimento de competências que permitam aos docentes usar adequadamente as ferramentas disponíveis ao serviço das aprendizagens, de uma reflexão sistemática sobre as práticas de utilização das tecnologias e o seu impacto nas aprendizagens dos alunos se poderá caminhar para uma efetiva integração curricular das TIC.

Para atender em parte esta necessidade é que fizemos ao final de nossa tese uma proposição para novos usos metodológicos com o uso das TIC, na tentativa de suprir esta lacuna que aparece na preparação dos professores e assim colaborar para a formação profissional das relações-públicas no cenário digital.

REFERÊNCIAS

- Amado, J., & Vieira, C. C. Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In Amado, J. (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (p. 377- 417). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Orgs.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.
- Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). São Paulo: Atlas, 2002.
- Gomes, A. C. *As tecnologias da informação e comunicação no 1º. Ciclo do ensino básico: possibilidades e integração*. Tese de doutorado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2014.
- Lobiondo-Wood, G., & Haber, J. *Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.
- Moran, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (13a ed.). Campinas: Papirus, 2007.
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. *Manual de investigação em ciências sociais* (3a ed.). Lisboa: Gradiva, 2003.

Raposo-Rivas, M. *Novas tecnoloxías aplicadas à educación: aspectos técnicos e didácticos*. Vigo: Universidad de Vigo, Portugal, 2002.

Tuckman, B. W. *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

Vilelas, J. *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Sílabo, 2009.

MOTIVAÇÃO E OUTROS FACTORES QUE INFLUENCIAM OS MÉTODOS DE ESTUDO. O CASO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM ANGOLA

**Laurinda Magalhães Carlos Sebastião
Máquina Mendes**

Instituto Superior de Ciências da Saúde,
Universidade Agostinho Neto, Angola

Anabela Maria de Sousa Pereira
Departamento de Educação e Psicologia da
Universidade de Aveiro, Portugal

Agatângelo Joaquim dos Santos Eduardo
Instituto Superior de Ciências da Saúde,
Universidade Agostinho Neto, Angola

RESUMO: Vários programas têm procurado desenvolver competências e a promoção do sucesso académico. Acredita-se que a influência dos fatores externos, bem como as competências motivacionais, de entre outras dimensões, poderão auxiliar na trajetória académica. Apartir de um estudo quantitativo, com 286 alunos, de ambos os géneros, com médias de idade de 22.58 anos ($DP=4.65$), que frequentavam os primeiros anos das licenciaturas na Universidade Agostinho Neto em Angola, procurou-se verificar a influencia da Motivação e de outros factores na aquisição de competências por estudantes universitários angolanos através da recolha de informações sobre os métodos de estudo dos estudantes do Ensino Superior de Angola. Foi definida a Escala de Competências de Métodos de Estudo (ECME-ES). A ECME-ES, constituída por

seis subescalas, apresentou resultados mais elevados, por ordem decrescente, as seguintes dimensões, com diferentes fatores associados: I. Motivação, II. Compreensão, III. Avaliação, IV. Organização diária da área de estudo, V. Gestão do Tempo e VI. Procrastinação, sendo verificada, tal como apontam os resultados, que Motivação tem o resultado médio mais elevado ($M= 4.42$, $DP= 0.62$), com um fator associado e denominado *envolvimento no processo de ensino e aprendizagem*. Atenta-se que essa dimensão demonstrou valores mais elevados, sendo ela um indicador de que, para haver resultados académicos eficazes, a Motivação precisa estar efetivamente aliada ao proceso de ensino e de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: motivação, métodos de estudo, ensino superior, sucesso académico, competências.

ABSTRACT: Several programs are created to develop skills and promote academic success. It is believed that the influence of external factors, as well as motivational skills, among other dimensions, may help in the academic trajectory. From a quantitative study, with 286 students of both sexes, with a mean age of 22.58 years ($SD=4.65$). All of the students attended the first years of the degree programs at Agostinho Neto University in Angola. We sought to verify the influence of Motivation and

other factors in the acquisition of skills by Angolan university students through the collection of information on the methods of study of students of Higher Education in Angola. The Competency Scale of Study Methods (ECME-ES) was defined. ECME-ES, consisting of six subscales, presented higher mean scores, in descending order, the following dimensions, with different associated factors: I. Motivation, II. Understanding, III. Evaluation, IV. Daily organization of the study area, V. Time Management and VI. Procrastination. As indicated by the results, Motivation has the highest average result ($M = 4.42$, $SD = 0.62$), with an associated factor called *involvement in the teaching and learning process*. It is important to note that this dimension has shown higher values, being an indicator that, in order to have effective academic results, Motivation needs to be effectively allied to the teaching and learning process.

KEYWORDS: motivation, study methods, higher education, academic success, skills.

1 | INTRODUÇÃO

A busca do conhecimento científico é hoje cada vez mais intensa, sendo notória a demanda de oportunidades no ensino superior. Em Angola, de uma única Universidade em todo País, a Universidade Agostinho Neto (UAN) até à década de 90 no século passado, regista-se hoje cerca de uma centena de instituições de ensino superior entre públicas e privadas. Assim, uma parte significativa da juventude concretizou a grande expectativa de obter a formação universitária. Porém, a aquisição de competências e habilidades profissionais deve ser acompanhada de motivação correcta e da aplicação eficiente de métodos de estudo que permita atingir o sucesso no processo de formação académica e científica.

Foi objetivo desta pesquisa perceber como a motivação e outros factores influenciam a aquisição de competências nos estudantes universitários angolanos através da recolha de informações sobre os métodos de estudo dos estudantes do Ensino Superior de Angola.

Na perspetiva de Perrenoud (1999), uma competência é uma capacidade que nos induz a agir de forma eficaz perante as situações com que nos deparamos na vida. Uma competência é apoiada no conhecimento, mas não se centra e limita somente a ele. Donaciano (2006), define competência como um certo domínio de uma pessoa para o desempenho de atividades com sucesso.

Para Gilbert e Parlier (1992 apud Jardim, 2007) é considerado competente o indivíduo que inclui e combina de uma forma dinâmica o “saber saber”, o “saber fazer” e o “saber ser”, transformando-os em atividades através das quais cria evidências da sua competência e assim se adapta às “... condições mutantes de cada contexto” (Jardim, 2007, p.78). Outro dos elementos comuns para a definição de competência é a intersubjectiva que resulta da validação, por parte de outros sujeitos, da ação competente que visa refletir a capacidade do indivíduo para reunir diferentes saberes

no sentido da realização adequada e bem-sucedida da atividade.

Nesta investigação foi assumida a definição de competência proposta por Jardim (2007, p.79), na qual é entendida como a “... *capacidade para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, de atitudes e de aptidões numa situação concreta, de modo a ser bem sucedido*”. O autor acrescenta ainda que o sucesso desta operacionalização (realizada com competência) decorre do pacto efetuado entre aquele que se assume competente para a realização da atividade e um terceiro que lhe reconhece capacidade para tal.

Segundo Nimitz e Pinto (2008), a motivação proporciona os estímulos necessários para uma aprendizagem mais eficaz. E Chiavenato (2005), considera que a motivação é um estado íntimo que impele os indivíduos a comportarem-se de uma determinada maneira para alcançarem seus objetivos ou realizar suas tarefas pessoais. A motivação está interligada às forças interiores das pessoas e à forma como estas conduzem os seus comportamentos. Cada vez mais se verifica a influência da motivação na aprendizagem. Segundo Donaciano (2011), é a motivação que influenciará o envolvimento e a persistência no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, a motivação está inteiramente ligada às competências que auxiliarão na avaliação e organização dos objetivos e metas a alcançar por parte dos estudantes.

A motivação está implícita no processo de aprendizagem, seja por parte de quem ensina, seja por parte de quem aprende. Um estudante motivado será mais atento e disciplinado, e mais interessado ao que estiver ao seu redor. Acredita-se que quanto mais motivado o estudante estiver, maior a probabilidade de organizar o seu estudo e aumentar o seu desempenho académico.

Para Nimitz e Pinto (2008), a motivação leva o aluno a empenhar-se, envolver-se e desejar estar ativamente incluído no seu processo de ensino e de aprendizagem, esforçando-se cada vez mais para aprender e evoluir.

A aprendizagem precisa envolver o uso dos saberes e estratégias pessoais para idealizar e alcançar objetivos. Neste processo, as percepções de autoeficácia são fundamentais para um resultado satisfatório (Donaciano, 2011). No processo de aprendizagem é portanto, pressuposto que os alunos tenham a responsabilidade perante as situações de organização e gestão frente as novas aprendizagens e as variáveis que possam surgir neste novo percurso.

Desde cedo, as competências de autorregulação e de autoeficácia são impulsionadores da motivação dos alunos em prol das novas aprendizagens. Piletti (2007), refere que a falta de motivação pode estar estritamente interligada à origem da não satisfação de necessidades que antecedem a aprendizagem, tais como fatores de adaptação, saudade, fome, cansaço, de entre outros.

A autorregulação é a explicitação de que os alunos não são aprendentes passivos, pelo contrário contribuem ativamente para alcançar os seus objetivos, exercitando o controlo sobre o seu processo de aprendizagem. A competência da autorregulação potencia, na aprendizagem, a execução das atividades, o delinear dos objetivos e

motiva o estudante nos momentos de dificuldades (Veiga, 2013).

Apesar do conceito de autorregulação não estar em consenso perante os investigadores, Donaciano (2011) verificou que esta competência é fundamental para o controlo dos pensamentos, sentimentos e comportamentos, de forma a orientar o estudante num âmbito cognitivo, metacognitivo e afetivo.

Neste sentido, muitas investigações têm-se centrado na compreensão da atuação da autorregulação na prática. Os autores observam à sua atenção para alguns processos chaves, tais como a gestão do tempo, estabelecimento de objetivos, definição de estratégias de aprendizagem, monitorização dos estudos e de atribuições casuais, procura de recursos, motivação e crença da autoeficácia (Donaciano, 2011), autorregulação e autoconhecimento.

2 | METODOLOGIA

O instrumento incide primeiro na recolha de dados sociodemográficos da amostra e depois enfoca as habilidades e métodos de estudo dos estudantes universitários, tendo sido adaptada a escala utilizada por Donaciano (2011).

Para validar e aplicar a Escala de Competências e Métodos de Estudo (ECME-ES) num contexto angolano foram usados procedimentos éticos, através de termos de autorização e consentimentos livres e esclarecidos.

O instrumento foi enviado por *E-mail* para o departamento da área académica que concedeu a autorização, enviou os inquéritos aos alunos que os preencheram em sala de aula com a devida autorização e supervisão dos docentes. Estes reencaminharam os questionários preenchidos para o Departamento de Assuntos Académicos, o qual devolveu aos investigadores.

À base do estudo de Donaciano (2011), foram acrescentadas as competências da “gestão do tempo” e da “procrastinação.” A ECME-ES continha uma escala de Likert, com 5 níveis de concordância, em que “1” correspondia a *descordo totalmente* e “5” a *concordo totalmente*. Todas afirmações serviam para avaliar a “gestão do tempo”, a “compreensão,” o “comportamento diário”, a “avaliação”, a “procrastinação” e a “motivação”.

De acordo com Hill e Hill (2009), para verificar a credibilidade e coerência das questões foi realizado um pré-teste antes da aplicação do questionário, com a participação aleatória de 10 alunos. Algumas perguntas do pré-teste foram reformuladas para melhorar a interpretação e diminuir o tempo de preenchimento da Escala. Outros 30 alunos testaram o questionário novamente, não tendo sido verificadas evidências de dificuldade no seu preenchimento.

A amostra foi de 286 alunos que frequentavam o 1º ano do Instituto Superior de Ciências da Saúde e na Cidade Universitária da UAN no ano letivo 2014, sendo 148 mulheres (51.7%) e 138 homens (48,3%) com média de idade de 22.58 anos

(DP= 4.65), sendo 86.7% solteiros, 6.3% casados, 5.9% vivendo em união de facto, 0.3% divorciados. Cerca de 87,4% dos alunos proviam da Província de Luanda, 87,1% moravam em casa/apartamento e 65,4% nunca reprovou. A nota média de acesso ao Ensino Superior foi 9.29 (DP= 1.96).

O instrumento original foi reformulado após a análise da estrutura de correlação inicial dos 63 itens, tendo resultado na Tabela 1, a qual mostra a organização inicial e final, após a modificação dos itens nas escalas de Gestão do tempo (GT), Compreensão (CPR), Comportamento diário (CD), Avaliação (AV), Procrastinação (PROC) e Motivação (MOT). Na validação foram eliminados 16 itens, permanecendo 47. A eliminação destes itens teve como base os seguintes critérios: a) Carga fatorial inferior a 0.35; b) Carga fatorial superior a 0.35 de um item em mais que um fator; c) Correlação item-total inferior a 0.30.

Deste modo, o item de Gestão de tempo GT4 foi alocado na escala de Avaliação. Os itens GT5, GT6 e GT14 foram alocados na escala de procrastinação; os itens da escala de Comportamento diário CD1, CD4, foram alocados nas escalas de Gestão de tempo, e o item CD6 foi alocado na escala da Compreensão.

Item – Escala original	Item – Escala modificada
GT1 Escrevo objetivos diários e semanais para o meu estudo.	GT
GT2 Estabeleço prioridades entre as diferentes disciplinas a estudar e atividades que devo realizar.	GT
GT3 Faço um registo de todos os trabalhos e provas a realizar nos próximos tempos.	GT
GT4 Questiono-me se o que estou a fazer permite atingir os meus objetivos.	AV*
GT5 No momento de estudar começo normalmente por comer, ver TV ou conversar com alguém.	PROC*
GT6 Tenho a tendência de fazer primeiro as tarefas rápidas, fáceis e de que eu gosto mais.	PROC*
GT7 Pelo menos uma vez por mês, faço um registo de como estou a usar o meu tempo de estudo.	GT
GT8 Frequentemente tenho de dormir menos para conseguir estudar todas as disciplinas.	GT
GT9 Planifico o meu estudo marcando um determinado tempo para cada tarefa.	GT
GT10 Escrevo uma lista de coisas a fazer todos os dias.	GT
GT11 Penso frequentemente que me devia organizar mais.	GT
GT12 Analiso os registos das aulas e procuro maneiras de simplificar ou melhorá-los.	GT
GT13 A minha área de estudo devia estar mais arrumada.	GT
GT14 Socialização (por exemplo, facebook) impedem-me às vezes de me concentrar nos estudos.	PROC*
GT15 As pessoas dizem-me frequentemente que eu devia parar um bocado, relaxar e estudar menos.	GT

Item – Escala original	Item – Escala modificada
GT16 Normalmente durmo o suficiente, faço exercício físico regular e como comida saudável.	GT
GT17 Sinto muita tensão e pressão enquanto estudo e tenho dificuldades em lidar bem com isso.	GT
GT18 Sinto que não tenho tempo suficiente para descansar ou divertir-me.	GT
CPR1 Deteto as palavras-chave de um texto.	CPR
CPR2 Nas aulas, fico atento(a) ao professor e à turma para entender melhor as matérias.	CPR
CPR3 Quando estudo faço anotações, resumos ou esquemas.	CPR
CPR4 Capto as principais ideias de um texto.	CPR
CPR5 Refaço os exercícios e releio os apontamentos para entender a matéria	CPR
CPR6 Memorizo os conteúdos através da leitura.	CPR
CPR7 Reescrevo as partes importantes de um texto ou anotações à medida que estudo.	CPR
CPR8 Gosto de esclarecer as dúvidas que tenho à medida que estudo as matérias.	CPR
CPR9 Anoto aspetos que não compreendo para depois pedir ajuda ou voltar a eles e superar as dificuldades.	CPR
CPR10 Para participar melhor das aulas, estudo o conteúdo antecipadamente.	CPR
CPR11 Relaciono o conteúdo da aula com aprendizagens anteriores a fim de compreender melhor os conceitos.	CPR
CPR12 Estudo a matéria numa sequência que facilite a minha compreensão.	CPR
CD1 Elaboro um horário de estudo que procuro seguir diariamente.	GT*
CD2 Em geral sou assíduo às aulas.	CD
CD3 Tenho o meu material de estudo organizado por disciplinas	CD
CD4 Consigo ter tempo suficiente para estudar todas as matérias.	GT*
CD5 Quando necessário procuro um local reservado para estudar.	CD
CD6 Nas aulas concentro-me para entender a explicação dos professores.	CPR*
CD7 Antes de começar a estudar verifico se tenho todos os materiais necessários para não ter que interromper.	CD
CD8 Leio sempre os textos e faço os exercícios sugeridos pelos professores.	CD
AV1 Quando vou concluir o estudo de uma matéria verifico se entendi tudo.	AV
AV2 Consigo antecipar benefícios futuros do esforço que dedico ao meu estudo.	AV
AV3 Confronto os meus conhecimentos com os dos colegas para aprofundar o meu domínio das matérias	AV
AV4 Consigo identificar as causas dos resultados fracos no meu rendimento académico.	AV

Item – Escala original	Item – Escala modificada
AV5 Avalio o meu desempenho nas provas para definir quanto devo estudar.	AV
AV6 Procuro conhecer como os professores elaboram as provas para adequar o meu estudo.	AV
AV7 Preparo-me para o teste antecipando questões que possam ser colocadas sobre a matéria.	AV
AV8 Primeiro leio a prova para ter uma ideia do seu conteúdo e só depois respondo às questões.	AV
AV9 Sinto satisfação com a forma como estudo.	AV
PROC1 Quando o professor manda fazer uma tarefa faço-a imediatamente.	PROC
PROC2 Normalmente deixo de estudar disciplinas que me são desagradáveis.	PROC
PROC3 Faço a revisão do conteúdo das aulas todos os dias.	PROC
PROC4 Adio para o dia seguinte o que deveria estudar hoje.	PROC
PROC5 Tenho tendência de esperar até ao último minuto para começar a estudar.	PROC
PROC6 Frequentemente tenho de esperar a disposição certa ou a altura certa para estudar.	PROC
PROC7 Perco-me em tantas coisas/atividades que não me sobra tempo para estudar para as provas.	PROC
PROC8 Preocupo-me frequentemente com a possibilidade de ter tomado uma má decisão relativa aos estudos.	PROC
MOT1 Motivo-me para continuar a estudar esforçando-me para obter melhores resultados.	MOT
MOT2 Estabeleço metas de estudo de acordo com as necessidades das matérias.	MOT
MOT3 Imagino exemplos de aplicação prática para um assunto se isso me motiva a estudá-lo melhor.	MOT
MOT4 Com frequência distraio-me quando não consigo compreender as matérias.	MOT
MOT5 Esforço-me por estudar mais intensamente um conteúdo mais difícil.	MOT
MOT6 Não consigo estudar certos conteúdos quando eles não me interessam.	MOT
MOT7 O meu estudo está a ser importante para desenvolver competências para o meu futuro profissional.	MOT
MOT8 Esforço-me por obter os melhores resultados académicos possíveis.	MOT

Tabela 1- Instrumento ECME-ES após análise exploratória e apreciação teórica dos 63 itens.

O tratamento estatístico foi feito com o SPSS (v.22, IBM Corporation, 2013). A caracterização da amostra foi realizada com recurso ao cálculo de medidas descritivas como média, desvio padrão, frequências ou percentagens.

A validação do instrumento foi feita com análises de fiabilidade e validade (Maroco, 2003; Field, 2005).

Neste estudo considerou-se como valor mínimo do alfa de Cronbach 0.60 (Pestana e Gageiro, 2008) e correlação item-total acima de 0.30 (Tabachnick e Fidell, 2007).

Para analisar a validade foi utilizada uma Análise em Componentes Principais (ACP), com recurso a uma técnica de rotação ortogonal Varimax, cujo objetivo é atribuir a cada item uma carga fatorial “exclusiva” a um só fator (Field, 2005). Esta carga fatorial diz respeito à correlação existente entre o fator e o item que pode variar entre -1 e 1, em que o 0 representa ausência de covariância. Quanto mais o valor de correlação se aproximar dos extremos -1 ou 1 maior será a ligação entre esse item com o fator. Neste estudo foi considerado como critério de inclusão de um item no fator à obtenção de uma carga fatorial acima de 0.35 (Schmitt, 2011).

Um outro importante princípio da validação é o da extração de fatores baseada em valores próprios superiores a 1 (Pestana e Gageiro, 2008). Os valores próprios dizem respeito à quantidade de variância explicada extraída com cada fator. O total de variância explicada diz respeito à quantidade de variabilidade explicada por todos os fatores cujo valor próprio seja superior a 1, considerando-se este como o critério (Pestana e Gageiro, 2008). O somatório das variâncias explicadas de todos os fatores deve ser pelo menos 50% (Maroco, 2003; Field, 2005). O screeplot, diagrama que projeta a variância explicada/valores próprios por cada fator (eixo yy), pelo número de fatores extraídos (eixo xx), foi também analisado como método de seleção do número de fatores.

Para a realização da ACP foram tidos em conta os seus dois pressupostos fundamentais: a) O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) permite conhecer a proporção da variância dos dados que pode ser considerada comum a todas as variáveis. Logo, que pode ser atribuída a um fator comum. O critério considerado foi $KMO > 0.60$ (Maroco, 2003; Field, 2005); b) O teste de esfericidade de Bartlett (BTS) que testa se a matriz de correlação é uma matriz identidade (H_0), o que indica se há ou não correlação entre os dados. Este teste rejeita a hipótese nula se $p < 0.05$, indicando assim evidências da existência de correlações aceitáveis entre as variáveis/itens (Diamantopoulos e Siguaw, 2000; Field, 2005).

Na análise de fiabilidade e validade da amostra foram invertidos os itens cuja formulação era contrária à dos restantes, permitindo assim medir cada fator no sentido positivo. Deste modo a solução final contou com alguns itens invertidos: itens 6 e 7 na escala de gestão do tempo e itens 3-8 na escala de procrastinação.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados abaixo mostram que a fiabilidade e validade das tabelas analisadas, que correspondem aos construtos, nomeadamente GT, CPR, CD, AV, PROC e MOT são aceitáveis, permitindo concluir que as propriedades psicométricas do instrumento

são apropriadas. Todas as escalas cumpriram os critérios $KMO > .60$ e $BTS, p < .001$.

Quanto à variância explicada, apenas na *avaliação* este valor ficou abaixo de 50%, porém, próximo deste critério (47.39%). Todas as cargas fatoriais foram superiores a .35, sugerindo correlação adequada entre os itens e o respectivo fator.

Não foi encontrada qualquer carga fatorial abaixo de .40. Ao nível da consistência interna foram detetados valores de alfa de Cronbach abaixo de .60 no *Comportamento diário*, com .50 e *Procrastinação* com .54, conforme a Tabela 2. Todos os restantes foram iguais ou superiores a 0.60.

Na subescala de *comportamento diário* foi encontrado um único fator designado: *organização diária da área de estudo* ($M = 3.91$, $DP = 0.71$). Os resultados deste estudo apontam para a importância do local escolhido, nomeadamente na necessidade de demarcação de um espaço próprio para o estudo que deve oferecer boas condições de conforto, iluminação, higiene, ventilação, evitando também espaços com muitos estímulos visuais e sonoros.

DESCRIÇÃO DOS ITENS DA SUBESCALA DE COMPORTAMENTO DIÁRIO	CARGA FATORIAL
1. Tenho o meu material de estudo organizado por disciplinas	0.74
2. Antes de começar a estudar verifico se tenho todos os materiais necessários para não ter que interromper.	0.70
3. Leio sempre os textos e faço os exercícios sugeridos pelos professores.	0.68
α cronbach	0.50
Variância explicada	50.00%

$kmo = 0.60$, $bts, p < .001$

Tabela 2- Análises de fiabilidade e validade para o fator de Comportamento diário

Quanto à *procrastinação* foram encontrados três fatores: *autorregulação* ($M = 3.59$, $DP = 0.93$), *manifestação da procrastinação* ($M = 2.96$, $DP = 0.87$) e *procrastinação no estudo diário* ($M = 3.66$, $DP = 0.80$).

Esses resultados, se harmonizam com as pesquisas de Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), sobre a autorregulação e a procrastinação em estudantes universitários, como forma de colaborar com o processamento superficial das informações e compreensão daquilo que se pretende aprender, bem como, dum desempenho abaixo do esperado.

Segundo as referidas autoras, uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação nos estudos, dá indícios, de que o estudante que procrastina, tem dificuldade em utilizar as suas estratégias de

autorregulação da aprendizagem.

Quanto ao resultado da procrastinação no estudo diário, os resultados de tais investigadoras também apresentam correlações negativas e significantes.

DESCRIÇÃO DOS ITENS DA SUBESCALA DE PROCRASTINAÇÃO	CARGA FATORIAL		
	F1	F2	F3
1. Quando o professor manda fazer uma tarefa faço-a imediatamente	.74		
2. Faço a revisão do conteúdo das aulas todos os dias.	.69		
3. Tenho a tendência de fazer primeiro as tarefas rápidas, fáceis e de que eu gosto mais.		.66	
4. Frequentemente tenho de esperar a disposição certa ou a altura certa para estudar.		.65	
5. No momento de estudar começo normalmente por comer, ver tv ou conversar com alguém.		.63	
6. Perco-me em tantas coisas/atividades que não me sobra tempo para estudar para as provas.			.68
7. Tenho tendência de esperar até ao último minuto para começar a estudar.			.64
8. Adio para o dia seguinte o que deveria estudar hoje.			.62
α cronbach		.54	
Variância explicada		53.87	

kmo= .61, bts, $p < .001$

Tabela 3- Análises de fiabilidade e validade para o fator de Procrastinação

Os fatores em cada escala foram nomeados de acordo com os itens que neles foram alocados devido à carga fatorial elevada. Os fatores pertencentes à subescala de gestão do tempo que foram nomeados como: *organização do estudo* (M= 3.40, DP= 0.79), *gestão das atividades diárias do estudo* (M= 3.00, DP= 0.91), *organização da área de estudo* (M= 4.01, DP= 0.82) e *planeamento do estudo* (M= 3.22, DP= 0.85).

Estes fatores estão relacionados com a utilização adequada do tempo, com os objetivos definidos pelos próprios alunos, bem como os critérios estabelecidos para alcançar e avaliar as suas próprias aprendizagens, de forma a gerir e valorizar seu tempo de maneira eficaz (Ramos, 2013).

Os resultados concordam com os de Costa (2005) que refere a relevante importância do planeamento individual, no sentido de que os estudantes organizem um plano de atividades diárias e/ou semanais no qual estejam incluídos não só as tarefas a serem desenvolvidas, mas também a relação dos exames com as datas e os resultados, bem como a definição das horas de estudo semanais, para que assim,

possam organizar-se e gerir melhor seu tempo, buscando resultados satisfatórios.

No estudo de Virtanen, Nevgi e Niemi (2013), os resultados apontam para uma relação importante entre a gestão do tempo e outras estratégias de autorregulação como autocontrole, autoavaliação e busca ativa por ajuda com vista na resolução de problemas, fatores igualmente preditores do sucesso acadêmico em estudantes do Ensino Superior.

De acordo com Nadinloyi et al. (2013), as competências de gestão de tempo podem ser treinadas, o que, dada a relação entre esta dimensão do comportamento e o desempenho acadêmico, se revela como fator importante a ter em conta para o sucesso em estudantes do Ensino Superior.

DESCRIÇÃO DOS ITENS DA SUBESCALA DE GESTÃO DO TEMPO	CARGA FATORIAL			
	F1	F2	F3	F4
1. Elaboro um horário de estudo que procuro seguir diariamente.	.75			
2. Planifico o meu estudo marcando um determinado tempo para cada tarefa.	.72			
3. Escrevo objetivos diários e semanais para o meu estudo.	.66			
4. Pelo menos uma vez por mês, faço um registo de como estou a usar o meu tempo de estudo.	.65			
5. Escrevo uma lista de coisas a fazer todos os dias.	.59			
6. Sinto que não tenho tempo suficiente para descansar ou divertir-me.		.67		
7. Frequentemente tenho de dormir menos para conseguir estudar todas as disciplinas.		.67		
8. Normalmente durmo o suficiente, faço exercício físico regular e como comida saudável.		.67		
9. A minha área de estudo devia estar mais arrumada.			.81	
10. Penso frequentemente que me devia organizar mais.			.74	
11. As pessoas dizem-me frequentemente que eu devia parar um bocado, relaxar e estudar menos.				.72
12. Faço um registo de todos os trabalhos e provas a realizar nos próximos tempos.				.67
α cronbach				.60
Variância explicada				53.31%

kmo= .70, bts, p<.001

Tabela 4- Análises de fiabilidade e validade para o fator de Gestão do Tempo

Na subescala de *compreensão* foram encontrados os fatores: *organização da informação* (M= 4.22, DP= 0.55), *compreensão em sala de aula* (M= 3.90, DP= 0.66) e

sistematização da informação ($M= 4.06$, $DP= 0.67$). Neste trabalho, foram verificadas semelhanças ao estudo de Donaciano e Almeida (2011), com estudantes universitários de Moçambique, onde se observam as atitudes de compreensão e organização da informação que se apresentam como estratégias que o aluno aplica para facilitar a sua aprendizagem e incrementar o seu desempenho escolar.

DESCRIÇÃO DOS ITENS DA SUBESCALA DE COMPREENSÃO	CARGA FATORIAL		
	F1	F2	F3
1. Estudo a matéria numa sequência que facilite a minha compreensão.	.75		
2. Nas aulas concentro-me para entender a explicação dos professores.	.68		
3. Nas aulas, fico atento(a) ao professor e à turma para entender melhor as matérias.	.65		
4. Para participar melhor das aulas, estudo o conteúdo antecipadamente.	.53		
5. Gosto de esclarecer as dúvidas que tenho à medida que estudo as matérias.	.47		
6. Memorizo os conteúdos através da leitura.		.78	
7. Capto as principais ideias de um texto.		.63	
8. Relaciono o conteúdo da aula com aprendizagens anteriores a fim de compreender melhor os conceitos.		.52	
9. Quando estudo faço anotações, resumos ou esquemas.			.81
10. Reescrevo as partes importantes de um texto ou anotações à medida que estudo.			.68
11. Refaço os exercícios e releio os apontamentos para entender a matéria			.45
α cronbach			.76
Variância explicada			50.22%

$kmo= .84$, bts , $p<.001$

Tabela 5- Análises de fiabilidade e validade o fator de Compreensão

A subescala da *motivação* teve um único fator denominado *envolvimento no processo de ensino e aprendizagem* ($M= 4.42$, $DP= 0.62$). A motivação demonstrou valores mais elevados, indicando que, para haver um estudo eficaz, a motivação precisa estar aliada às outras competências.

Segundo Paulino, Sá e Silva (2015), em seu estudo sobre a autorregulação da motivação, a motivação é considerada um tema essencial quando se reflete sobre a aprendizagem e o sucesso escolar, bem como a autorregulação da motivação, já que esta é identificada na aprendizagem como um aspeto fundamental para as competências de autorregulação da aprendizagem.

As competências motivacionais são evidenciadas pelos fatores e características pessoais, por isso são interligadas aos objetivos, interesses, expectativas, vontades e emoções da própria pessoa e nessa perspectiva, o auto conhecimento e a auto aceitação são imprescindíveis neste âmbito. Por outro lado, os fatores motivacionais podem ser extrínsecos aos alunos, como apoio dos familiares e respostas positivas dos professores. Segundo Moreira et al. (2013), os estudantes do Ensino Superior com desempenho acadêmico mais baixo são também os que estão menos motivados.

DESCRIÇÃO DOS ITENS DA SUBESCALA DE MOTIVAÇÃO	CARGA FATORIAL
	F1
1. Esforço-me por obter os melhores resultados acadêmicos possíveis.	.78
2. O meu estudo está a ser importante para desenvolver competências para o meu futuro profissional.	.75
3. Motivo-me para continuar a estudar esforçando-me para obter melhores resultados.	.77
α cronbach	.67
Variância explicada	60.61%

kmo= .84, bts, $p < .001$

Tabela 6- Análises de fiabilidade e validade para o fator de Motivação

Na subescala de *avaliação* foram identificados três fatores: *atitude face à avaliação* ($M = 3.90$, $DP = 0.66$), *preparação de exames* ($M = 4.12$, $DP = 0.61$) e *autoanálise face ao desempenho* ($M = 3.85$, $DP = 0.85$), que podem ser observados de forma interligada.

Neste aspeto, Ramos (2013) afirma que a preparação do aluno para a avaliação e a sua atitude frente a esta é crucial para o seu desempenho, pois a sua preparação prévia poderá libertá-lo da sensação de ansiedade, acarretando uma maior confiança frente ao teste, contrariamente, aqueles estudantes que se prepararam de forma insatisfatória poderão apresentar maiores níveis de ansiedade e chegarão ao teste sem confiança na sua capacidade de aprovação.

Neste estudo a avaliação é tida como uma componente importante das competências e métodos de estudo. Para Broadbent e Poon (2015), a avaliação pode funcionar como uma estratégia de autorregulação, responsável pela criação de balizas visando o alcance de objetivos, e controlo de processos com vista ao sucesso académico. Segundo Virtanen, Nevgi e Niemi (2013), a avaliação é uma componente essencial para alcançar o sucesso académico e correlaciona-se de forma forte com a persistência com vista ao sucesso, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem adequadas, expectativas de sucesso, autoeficácia e motivação intrínseca. A avaliação é deste modo, uma ferramenta importante a ter em conta para a melhoria do desempenho académico e um construto chave a ser avaliado nos alunos do Ensino Superior.

DESCRIÇÃO DOS ITENS DA SUBESCALA DE AVALIAÇÃO	CARGA FATORIAL		
	F1	F2	F3
1. Sinto satisfação com a forma como estudo.	.66		
2. Preparo-me para o teste antecipando questões que possam ser colocadas sobre a matéria.	.65		
3. Consigo antecipar benefícios futuros do esforço que dedico ao meu estudo.	.53		
4. Quando vou concluir o estudo de uma matéria verifico se entendi tudo.	.48		
5. Primeiro leio a prova para ter uma ideia do seu conteúdo e só depois respondo às questões.		.70	
6. Avalio o meu desempenho nas provas para definir quanto devo estudar.		.65	
7. Consigo identificar as causas dos resultados fracos no meu rendimento acadêmico.		.62	
8. Questiono-me se o que estou a fazer permite atingir os meus objetivos.		.40	
9. Confronto os meus conhecimentos com os dos colegas para aprofundar o meu domínio das matérias			.78
10. Procuro conhecer como os professores elaboram as provas para adequar o meu estudo.			.70
α cronbach			.63
Variância explicada			47.39%

kmo= .71, bts, $p<.001$

Tabela 7- Análises de fiabilidade e validade para o fator de Avaliação

Os resultados médios mais elevados foram encontrados na Tabela 8, pela Motivação ($M= 4.42$, $DP= 0.62$), seguidos pela Compreensão ($M= 4.06$, $DP= 0.49$), Avaliação ($M= 3.96$, $DP= 0.50$), Organização diária da área de estudo ($M= 3.91$, $DP= 0.71$), Gestão do Tempo ($M= 3.41$, $DP= 0.47$) e Procrastinação ($M= 3.40$, $DP=0.60$).

SUBESCALA	FATOR	M	DP
GESTÃO DO TEMPO	Organização do estudo	3.40	0.79
	Gestão das atividades diárias de estudo	3.00	0.91
	Organização da área de estudo	4.01	0.82
	Planeamento do estudo	3.22	0.85
	Gestão do tempo (total)	3.41	0.47
COMPREENSÃO	Organização da informação	4.22	0.55
	Compreensão em sala de aula	3.90	0.66
	Sistematização da informação	4.06	0.67
	Compreensão (total)	4.06	0.49

COMPORTAMENTO DIÁRIO	Organização diária da área de estudo (total)	3.91	0.71
AVALIAÇÃO	Atitude face à avaliação	3.90	0.66
	Preparação de exames	4.12	0.61
	Autoanálise face ao desempenho	3.85	0.85
	Avaliação (total)	3.96	0.50
PROCRASTINAÇÃO	Autorregulação	3.59	0.93
	Manifestação da procrastinação	2.96	0.87
	Procrastinação no estudo diário	3.66	0.80
	Procrastinação (total)	3.40	0.60
MOTIVAÇÃO	Envolvimento no processo ensino aprendizagem (total)	4.42	0.62

Tabela 8- Resultados médios para os fatores criados

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da ECME-ES permitiram identificar 6 fatores fundamentais para a avaliação das competências e métodos de estudo dos estudantes do Ensino Superior: GT, CPR, CD, AV, PROC e MOT.

A adaptação de uma escala, numa dimensão transcultural, compreende uma série de passos para redefinição dos itens que se inserem devidamente no contexto a ser validado. Após a adaptação e validação da ECME-ES, acreditamos que é possível, enquanto docentes, aprimorarmos alguns aspetos em sala de aula para apresentarmos diferentes métodos de estudo, de acordo com as necessidades referidas pelos estudantes do primeiro ano, visando incentivar os alunos a terem hábitos de estudo mais eficazes.

Através dos testes estatísticos realizados, verificou-se que a fiabilidade do ECME-ES é aceitável e que as propriedades psicométricas são apropriadas. Isso revelou ser um instrumento confiável e válido para a avaliação da capacidade de autodisciplina e de autorregulação, nas novas exigências dos alunos universitários, bem como do estudo da procrastinação e indicou uma boa consistência interna.

Os resultados obtidos serviram para construir o Programa de Intervenção sobre Métodos de Estudo no Ensino Superior Angolano (PIME-ESA) para jovens universitários e possibilitar uma recolha de dados fidedignos à realidade de Angola.

No entanto, torna-se necessário aprofundar a reflexão e produzir conhecimento sobre o desenvolvimento da capacidade de autodisciplina e de autorregulação, nas novas exigências dos alunos universitários ao nível do ensino e da aprendizagem.

Para futuros estudos, recomendamos a utilização desta escala para a avaliação das competências e dos métodos de estudo dos estudantes, como forma de autoavaliação das principais necessidades dos próprios alunos, ou como fonte de pesquisa e recolha de dados dos investigadores. É nosso desejo que estas conclusões visem a produção de maior e melhor auxílio para os estudantes de outras instituições de Ensino Superior

angolanas, de forma a analisar e captar o fenómeno que se pretende medir.

REFERÊNCIAS

Broadbent, J.; Poon, W. L.. **Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review**. The Internet and Higher Education, n. 27, p.1-13, 2015.

Chiavenato, I.. **Comportamento organizacional**. 2 ed. Editora Campus, 2005,

Costa, S.. **Aprender a estudar. Dossier de apoio ao programa de promoção de hábitos de trabalho e métodos de estudo**. Coimbra: Direção Geral de Educação do Centro, 2005.

Diamantopoulos, A.; Siguaw, J. A. **Introducing LISREL**. London: Sage Publications, 2000.

Donaciano, B. **A Formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no Modelo 10^a+1+1 (estudo de caso na Província de Tete)**. Originalmente apresentada como Dissertação de Mestrado. PUC/SP em convénio com a Universidade Pedagógica de Moçambique, 2006.

Donaciano, B. **Vivências académicas, métodos de estudo e rendimento escolar em estudantes da Universidade Pedagógica**. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação: Universidade do Minho, 2011.

Donaciano, B.; Almeida, L. S.. **Estratégias de estudo: Auscultando os estudantes da Universidade de Moçambique sobre as suas aprendizagens**. In: Silva, J. L. C.; Vieira, F.; Oliveira, C. C.; Morgado, J. C. et al. (Orgs.). Actas do Congresso Ibérico sobre Pedagogia para Autonomia / 5º encontro do GT-PA, p. 285-297, ISBN, 978-989-8525-02-4, Universidade do Minho, 2011.

Field, A. **Discovering Statistics Using SPSS**. 2nd ed. London: Sage, 2005.

Hill, M.; Hill, A. **Investigação por questionário**. 2 ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

Jardim, J. **Programa desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico**. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Aveiro, 2007.

Maroco, J. **Análise estatística - com utilização do SPSS**. Lisboa: Edições Sílabo, 2003.

Moreira, P.; Dias, P.; Vaz, F.; Vaz, J. **Predictors of academic performance and school engagement - Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches**. Learning and Individual Differences, 2013. n.24, p. 117-125.

Nadinloyi, K. B.; Hajloo, N.; Garamaleki, N. S.; Sadeghi, H. **The Study Efficacy of Time Management Training on Increase Academic Time Management of Students**. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2013, n.84, p. 134-138.

Nimitt, D. B.; Pinto, C. B. G. C. **Formação Pedagógica: Expectativas e Motivação ligadas à Prática Pedagógica do Professor**. Univ. Hum., 2008 n.5 vol.1-2, p.159-180.

Paulino, P.; Sá, I.; Silva, A.. **Autorregulação da Motivação: Crenças e Estratégias de Alunos Portugueses do 7º ao 9º Ano de Escolaridade**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2015 n.28 vol.3, p. 574-582

Perrenoud, P. **Construir as competências a partir da Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Pestana, M. H.; Gageiro, J. G. **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS**. 5 ed. Lisboa: Sílabo, 2008.

Piletti, C. **Didática Geral**. 23 ed. São Paulo: Ática, 2007.

Ramos, S. I. V. **Hábitos e Métodos de estudo dos alunos do Ensino Superior**. Revista Psicologia, 2013.

Sampaio, R. K. N.; Polydoro, S. A. J.; Rosário, P. S. L. F. **Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários**. Periódicos UFPEL, 2012, n.42, p. 119 - 142.

Schmitt, T. A. **Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis**. Journal of Psychoeducational Assessment, 2011, n.29, vol.4, p. 304-321.

Tabachnick, B. G.; Fidell, L. S. **Using multivariate statistics**. 5 ed. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, 2007.

Veiga, H. **Psicologia da Educação Teoria, Investigação e Aplicação Envolvimento dos Alunos na Escola**. Lisboa: Climepsi, 2013.

Virtanen, P.; Vevgi, A.; Niemi, H.. **Self-regulation in higher education: students' motivational, regulational and learning strategies, and their relationships to study success**. Studies for the Learning Society, 2013, n.3, vol.1-2, p. 20-36.

A ARTE DE VER: VAMOS FOTOGRAFAR?

Elaine Simões Romual Rebeca

Centro de Investigação em Estudos da Criança
Instituto de Educação - Universidade do Minho
(Portugal)
Braga – Portugal

Maria de Lurdes Dias de Carvalho

Centro de Investigação em Estudos da Criança
Instituto de Educação - Universidade do Minho
(Portugal)
Braga - Portugal

RESUMO: Cada pessoa tem a sua forma de olhar e ver as coisas que a cerca. O treino na arte de olhar amplia nossa percepção. O objetivo deste trabalho foi relacionar experiências estéticas de estudantes focalizadas entre o senso estético e o ato de ver utilizando o registro fotográfico. A pesquisa cinge-se a um estudo exploratório de carácter descritivo e interpretativo. A análise permitiu concluir que numa contemplação direcionada, a relação do sujeito com o objeto passará pela sua percepção comum e poderá levá-lo a uma percepção mais seletiva, a uma percepção estética, tornando possível o refinamento estético e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: olhar, ver, estética, percepção, senso estético.

ABSTRACT: Each person has his way of looking and seeing the things that surround him.

The training in the art of looking enlarges our perception. The objective of this work was to relate aesthetic experiences of students focused between the esthetic sense and the act of seeing using photographic record. The research is limited to an exploratory study of descriptive and interpretative nature. The analysis allowed to conclude that in a directed contemplation, the relation of the subject with the object will pass through its common perception and can take it to a more selective perception, to an aesthetic perception, making possible the aesthetic and cultural refinement.

KEYWORDS: to look, to see, aesthetics, perception, aesthetic sense.

1 | APRENDENDO A OLHAR: VAMOS FOTOGRAFAR?

Fotografia é uma coisa tangível, você captura, você olha para ela. É algo semelhante à memória (SALGADO, 2017)

Refletir sobre o ato de OLHAR e o de VER nos convida a pensar que VER não é tão simples assim. O VER nos leva a um ato além do que a retina reflete, é uma comunicação com o cérebro e todas as sinapses que este momento acarreta.

A sociedade na qual vivemos hoje está tão focada na busca de diferentes objetivos que acaba por ficar cega e alheia à vida (natural e construída). Propostas e resultados, ... trabalho, ... busca e ideal, ... objetivos, ... futuro, ... estas são algumas das palavras que nos rodeia no cotidiano e, inconscientemente, nos move na busca de algo (ou alguém), muitas vezes nem se sabe bem do *quê* nem *por quê*.

Todo este frenesim parece nos levar na onda do *consumismo teórico*. Nesta procura, muitas vezes focamos nossas ações baseadas em teorias (não sei de quem) ou com bases nos estudos (também não sei de quem), a sociedade (acadêmica ou não) acaba moldando o ser humano e, então, transforma a vida em um círculo de ações repetitivas, sem mudar o modo de OLHAR e VER o que nos rodeia.

Não queremos dizer que teorias e estudos não são importantes - são sim! É, antes, a base para uma reflexão de nossas ações. Mas a questão é: o quanto ficamos presos a todas teorias e estudos, que em vez da reflexão destas com a nossa prática e vida cotidiana, engessamos nossas ações, o nosso OLHAR e o nosso VER? Por outras palavras, de que forma teorias, culturas e tradições, tempos e espaços cristalizam nosso pensamento e reflexão, paralisam sensibilidades, rotinizam nossa vida não permitindo VER mais além? Piovesan e Temporini (1995) referem,

As experiências de vida, ao lado do ensino formal, concorrem para a construção de conhecimentos, crenças, atitudes, valores, emoções e motivações, componentes importantes a condicionarem a percepção dos indivíduos acerca de fenômenos biológicos, psíquicos e socioambientais. Assim, a percepção constitui experiência sensorial que adquire significado à luz dessas influências (p. 318).

Esses modos de ser e estar *na* e *para* a sociedade estão hoje tão latentes que propor uma atividade onde o OLHAR e o VER é o foco, parece ser incoerente ou, pelo menos, inapropriado, retrógrado... E, para além disto, com um *método* tão comum: fotografar. Concordamos com Vinícius Aguiar, fotógrafo, que afirmou, “Fotografar é acima da arte de escrever imagens com luz. É eternizar momentos, sorrisos e lágrimas, maneira de expressar o que se vê ou sente” (2017, s/p). Sim, fotografar é eternizar um momento, é mostrar com imagens e luz as nossas emoções. Esse eternizar o momento por meio da lente de uma câmera tem a ver com a arte de VER.

Mas o que tem a ver esta arte com o processo de ensino e aprendizagem?

Esta ‘arte’ pode ser o início para uma atividade inovadora. Ao treinarmos nosso olhar tendemos a não ficar obtusos e focados apenas em resultados. Desta forma, podemos olhar (focar) nossos alunos como centro de nossas atividades. OLHAR, VER os seres humanos frente a frente e não abaixo de nós, já pode fazer uma grande diferença.

No entanto, cada pessoa tem a *sua* forma de OLHAR e VER as coisas que a cerca e trazer essa individualidade para o contexto educacional, para o desenvolvimento curricular e atribuir um significado pessoal a muitas das aprendizagens.

Como já dito, uma das maneiras de comunicar visualmente este olhar é através

da fotografia que pode ser compartilhada pelos diversos canais de interação que há. É uma das formas a que o indivíduo recorre para selecionar, registrar e “gravar” a sua leitura de uma determinada cena, situação ou acontecimento com seu modo de ver, comunicando visualmente a sua (intra) interação com o meio (social, ecológico, cultural, etc.) e com os espaços (naturais e construídos). Por isso,

A fotografia é um recorte de tempo e espaço. Assim usualmente a definimos, mas tempo e espaço são variáveis que têm merecido níveis desiguais de atenção em nossas reflexões. Como todas as artes visuais, a fotografia suscita muitas questões sobre o espaço, porque diz respeito àquilo que é efetivamente visível: a imagem fotográfica é ela própria um espaço, uma superfície que oferece a representação de um outro espaço, aquele que faz parte do que chamamos de realidade. É, em geral, a relação entre esses espaços — a passagem de um ao outro — que nos esforçamos para compreender, pois duvidamos da simples coincidência entre eles (ENTLER, 2007, p. 29-30).

Essa leitura está, por si só, condicionada à sua história pessoal mediada pela realidade e pelo conhecimento de mundo que é portador. Um olhar que pode rejuvenescer sua forma de perceber e apreender o mundo. Mas, então, o que seria esta arte de ver?

2 | AFINAL O QUE É A ARTE DE VER?

A arte de VER e OLHAR envolve treino, mas esse treino amplia a percepção e, por meio desta, a descoberta de um universo sempre “amanhecendo”, um mundo com frescor e livre dos hábitos do cotidiano; exige uma nova forma de pensar e promove um encontro com o outro.

VER! Afinal o que significa ver? Além de ser um dos nossos sentidos, há muito mais ligado a este ato. Parece ser, num primeiro momento, algo mecânico, mas o que cada um vê está, de certa forma, embutido nos significados que foram gerados no transcorrer de sua existência. Cada um vê de acordo com as suas circunstâncias. Tal como Alves afirma,

Ver é muito complicado. Isso é estranho porque os olhos, de todos os órgãos dos sentidos, são os de mais fácil compreensão científica. A sua física é idêntica à física ótica de uma máquina fotográfica: o objeto do lado de fora aparece refletido do lado de dentro. Mas existe algo na visão que não pertence à física (2004)

Mas, então o que significa a *arte de VER*? Sabemos que arte, como atividade humana, está ligada a manifestações de ordem estética, elaborada por artistas a partir de sua percepção, emoções e ideias, e pode ter como objetivo estimular essas instâncias de consciência em um ou mais espectador. Paralelamente, o VER, por ser um verbo de ação, possui vários significados e entre estes destacamos: enxergar; contemplar; presenciar; possuir conhecimento acerca de; começar a perceber determinada coisa;

concluir; prever; analisar minuciosamente; avaliar-se; maneira de pensar: a meu ver. (Dicio, 2017)

E é neste sentido, aliando a arte e a ação VER, que chegamos a um conceito sobre o que é a *arte de VER*, ou seja, é algo que envolve todos os nossos sentidos e está ligado às nossas percepções de compreensão sobre algo, é o olhar, o observar, o contemplar, o analisar, o relacionar as coisas materiais com os conhecimentos e experiências adquiridos e como resultado temos a estesia.

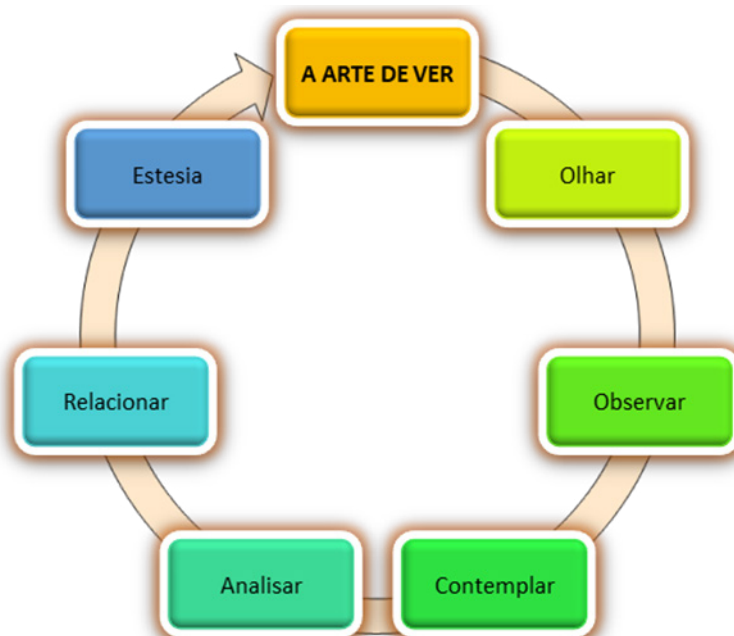


Figura 1 Conceito da Arte de VER. Elaborado pelas autoras

O conceito de experiência de Bondía (2002), além de contribuir com a elaboração deste conceito de *arte de VER*, também nos ajuda a pensar nesta atividade (VER) como um momento importante para colocarmos os nossos sentidos em um modo mais aflorado, onde o ouvir, sentir, pensar, refletir sobre os outros e nós mesmos toma uma posição de percepção e análise. O autor argumenta,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIA, 2002, p. 24).

Já Ansel Adams expõe que o ato de fotografar pode trazer uma noção de uma determinada época, das vivências de quem fez a fotografia. Pode ser até mesmo o reflexo da pessoa que registrou o momento, de suas memórias, argumenta “Não

fazemos uma foto apenas com uma câmara; ao ato de fotografar, trazemos todos os livros que lemos, os filmes que amamos” (2015). O experimentar de novas sensações usando todos os sentidos, como expõe Bondía (2002) e os argumentos sobre o ato de fotografar alegado por Ansel Adams (2015) são o grande enfoque para compreender que a *arte de VER* perpassa o simples OLHAR. A atividade de fotografar deixa de ser vista não só como uma das formas de guardar memórias de um determinado momento, mas também como uma forma de expor nossas emoções e afretamentos daquele momento.

3 | FOTOGRAFAR: ENTRE O OLHAR, O VER E O ESTÉTICO

Mas centremo-nos na *arte de VER*, já que este é um dos objetivos da atividade proposta aos estudantes (atividade que mais à frente é explanada), ou seja, que eles pudessem registrar em foto o que descobriram, o que “repararam” de novo, o que nunca perceberam no seu dia-a-dia, embora estivesse bem à frente de sua retina. Tal como a fotógrafa Alessandra Resende afirma “Fotografia, uma arte que nos envolve pela surpreendente forma de eternizar o que nosso olhar quer viver para sempre” (2018) Ernst Haas argumenta, “A câmara não faz diferença nenhuma. Todas elas gravam o que você está vendo. Mas você precisa VER” (2017), ou seja, a câmara grava o que você está vendo, gerando a fotografia, mas precisamos VER. E como “o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido” (ALVES, 2004), foi com esta proposta que os estudantes foram desafiados. Pretendia-se o desenvolvimento de novas competências, novas formas de OLHAR e VER o que está ao seu redor. Através do registro por meio de fotos, isto é, através de uma linguagem que tem como elementos luz e sombra, os estudantes gravam imagens estáticas de momentos que não retornam mais e que estão relacionados com as emoções e experiências de cada pessoa naquele dado momento.

A câmera fotográfica, tendo o potencial de captar a realidade, com seus diferentes planos, cores e tonalidades, apresenta também algumas limitações. Uma das grandes limitações que o registro fotográfico apresenta é a ausência de “uma imagem sonora em movimento” que permitiria “auto explicar-se e induzir uma interpretação”, pelo que,

[...] a fotografia isolada, por mais rica em aspectos visuais e simbólicos, dificilmente consegue propor uma explicação ou uma interpretação. [...] tende sempre a ficar no limite da constatação, no caso de uma questão ou característica sócio etnográfica. Vai ser o “olhar” do pesquisador que vai identificar nela a problemática sócio antropológica. Sem isso as fotografias parecem produzir apenas descrições rasas. (GODOLPHIM, 1995, p. 165).

E o autor acrescenta: “Fotografia, [...], pode ser considerada como uma obra aberta, passível de múltiplas interpretações” (1995, p. 170).

3.1 Os intervenientes e o processo

Refletindo sobre conceitos da *arte de ver* de Rubem Alves (2004) e Alberto Caieiro (1993) e de educação estética de Duarte Jr. (2001), assim como um vídeo intitulado: “*As cores das flores*” (2010), foi proposto a um grupo de estudantes (n=25) do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2016-17) de uma universidade portuguesa o registo fotográfico de 10 situações/observações importantes. A atividade/tarefa transcorreu durante o período de férias escolares de Natal para que o ato de fotografar fosse prazeroso e de troca com seus pares, assim como também comunicasse um pouco do OLHAR e cultura do contexto em que estes sujeitos estão envolvidos.

Para clarificar o leque alargado de temáticas, foi facultada pela docente uma vasta lista de situações/objetos que, não sendo obrigatória, poderia orientar ou facultar ideias ou situações. Após o registo fotográfico, os estudantes deveriam partilhar com a turma, em aula, e fundamentar a lógica implícita no ato de ver e fotografar.

Sublinhamos que para esta tarefa: i) a qualidade da imagem/fotografia não era relevante; ii) as fotografias podiam ser tiradas através do aparelho celular, facilitando a acessibilidade e espontaneidade do ato de fotografar; iii) apenas foi verbalizado aos estudantes que deveriam tirar as fotografias sobre algum aspeto ou situação que lhes chamasse especial atenção.

Esta tarefa tornou-se em um estudo exploratório de carácter descritivo e interpretativo, cujo principal objetivo se centrava em relacionar experiências estéticas destes estudantes focalizadas entre o senso estético e o ato de ver.

O foco da análise das atividades realizadas pelos alunos – fotografias - foi especialmente sob um prisma estético, envolvendo o treino do olhar com uma perspectiva que vá ao encontro de lembranças e emoções suscitadas.

Este texto relata e analisa a atividade intitulada “*Vamos fotografar?*”, apresentando apenas uma das análises possíveis, nomeadamente no que se refere às experiências estéticas proporcionadas por estas vivências, assim como refletir sobre a importância do olhar, do ver, da educação estética, da percepção e do senso estético na formação do ser humano.

3.2 Um possível olhar sobre a tarefa

Globalmente, as imagens selecionadas pelos estudantes foram permeadas de muitas memórias afetivas, ora envolvendo pessoas, ora envolvendo momentos e viagens, mas percebemos que as imagens estavam sempre relacionadas com seus familiares, o seu entorno, a sua casa, a sua cidade, a sua identidade cultural. Contudo, em pouquíssimas fotos, eles se incluíram no ambiente fotografado e não houve nenhuma *self*.

O ato de ver estava realmente focado no registo do que vemos muitas vezes e

não percebemos, ou que nunca havíamos notado. Os dados sugerem um testemunho vivo de *identidade e conhecimento de si* através da valorização de aspetos ou situações pessoais e quotidianas e a *relação com o outro* aponta para interações muito restritas/ circunscritas ou, talvez, não explicitadas. Quanto à *visão de mundo* mais abrangente verifica-se a descoberta de novos elementos e conhecimentos estéticos, históricos, contextuais, humanos, entre outros.

Concordando com as palavras de Neitzel e Carvalho “somos feitos daquilo que lemos, ouvimos e vivemos” (2016, p. 232), no nosso dia-a-dia emergem representações e percepções, representadas nas atividades que realizamos, mostrando parte da nossa identidade cultural. Nesta perspectiva, a análise das imagens e reflexões apresentada pelos estudantes permitiu a organização das categorias - Memória afetiva; Percepção estética; Ver além do olhar Imagens: significados, lembranças e; Educação estética – que passaremos a analisar.

A memória é formada por lembranças positivas ou negativas. Conceituando: é um sistema que recebe, armazena, organiza, modifica e recupera a informação, e no ser humano ela dá e recebe através de experiências e estímulos. No âmbito da Psicologia é comum organizar a memória em três domínios: a *memória sensorial* que se manifesta pelos sentidos, a *memória a curto prazo* depósito temporário de informações com pouco significado e *memória a longo prazo* que é um processo construtivo e que se atualiza a cada nova recordação.

A **memória afetiva** está relacionada com a memória sensorial e a memória a longo prazo, ou seja, pode-se desenvolver a partir dos sentidos, mas só acontece se estiver interconectada a um momento afetivo. Quando se retoma memórias afetivas podemos provocar e guardar emoções e sentimentos tanto em sentido positivo como negativo. E neste sentido a fotografia é uma memória guardada. Entler afirma

Toda fotografia reconstrói seus lugares e personagens com base em códigos estabelecidos por alguma tradição. Ser fotografado é, portanto, ser apreendido por categorias estéticas e epistemológicas. Não obstante podermos lembrar que há ali uma história singular, a interpretação efetiva da imagem não nos conduz a alguém, mas a um papel: um aniversariante, uma noiva, um criminoso; ou uma família, um quadro de funcionários, uma multidão; ou um modelo de comportamento, de sensualidade, de poder, de subversão... A imagem parte de um lugar sempre situado no passado, mas aponta também na direção de uma virtualidade, isto é, constitui uma encenação quase atemporal dentro da qual um vasto universo de atores pode ser inserido (ENTLER, 2007, p. 30-31)

Entre as imagens apresentadas queremos destacar a seguintes imagens.



Figura 2. Banco do jardim de *minha* casa, memórias de família.

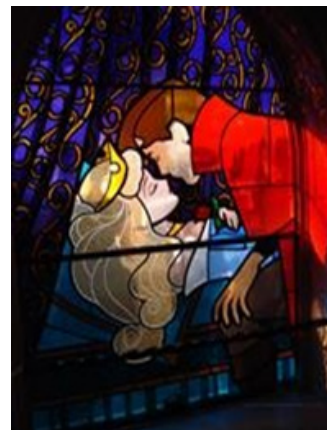


Figura 3. Uma viagem ao mundo infantil

O relato apresentado pela aluna, que apresentou a *Figura 3*, mostra todo o potencial que essa imagem produz em sua pessoa em todos os sentidos. Ela disse,

“Um local que me marcou muito, que me permitiu voltar ao meu mundo infantil que já vivi. Recordei muitas memórias dos meus desenhos animados preferidos e vivi toda a magia e meio envolvente. O contraste de cores e figuras que compõe estes vitrais transforma-me como se eu fosse uma personagem real, em que tudo que me envolve é tratado ao pormenor e nada é esquecido fazendo com que viva este mundo encantado”.

Esta mesma fotografia e relato caracterizam uma outra categoria por nós analisada: **percepção/experiência estética**. Quando falamos de *percepção estética* não tem como não a relacionar com a *experiência estética*. A percepção tem a ver com toda parte sensorial e os processos que esta possa desencadear. De acordo com Reis,

A percepção estética não visa ao objeto segundo a sua finalidade prática ou utilitária, mas implica a abertura e entrega do sujeito a um mundo sensível que o convida não a decifrá-lo, mas a senti-lo (2011, p. 78).

Por sua vez, a *experiência estética* é a relação que o sujeito tem com o objeto, ou seja,

A experiência estética, em que pese as abstrações e raciocínios nela envolvidos e dela decorrentes, acontece primordialmente no corpo, colocando em funcionamento processos biológicos que têm a ver com isto que denominamos sentimento (DUARTE JR., 2001, p. 136).

Assim, e concordando com Duarte Junior (2001), a *experiência estética* acontece por meio da percepção estética, levando em conta a relação do sujeito com o objeto, livre de teorias, levando em conta somente as emoções suscitadas. Das fotografias e dos relatos dos estudantes, nesta categoria destacamos as seguintes imagens:



Figura 4. Lisboa, seu lado escuro, mas que há luz no fim do túnel



Figura 5. Árvores com diferentes cores *versus* a escola

Salientamos da Figura 5 o fundamento que o estudante acompanhou a esta fotografia, assumindo, não apenas a sua percepção estética, mas também a sua identidade profissional associada à experiência estética: o real da árvore com diferentes folhas, de diferentes tons de vermelho, pode ser relacionada com o real papel da escola, suas aprendizagens e obrigatoriedades, quando muitos professores pedem aos seus alunos para pintar a árvore de verde.

Ver, como já argumentamos, é um dos sentidos que muitos têm, mas **ver além do olhar**, ver além do que a íris do olhar revela, é muito complicado como aponta Rubem Alves (2004). Tal como o autor refere, envolve “partejar ‘olhos vagabundos’”. É preciso se despir de todos os significados que o objeto em si representa, dando-lhes novos sentidos e significados.

A este respeito salientamos ainda que, entre todos os trabalhos apresentados, surgiram dois registros interessantes: (i) um estudante fotografou somente árvores e relacionou-as com as emoções que lidamos no dia-a-dia (Fig. 6 e 7) e (ii) outro registrou somente portas e relacionou-as com os obstáculos que encontramos em nossa vida (Fig. 8 e 9).



Figura 6. Estereótipos na sociedade



Figura 7. A segurança como pilar da vida

Por vezes, consideramos a existência de estereótipos na sociedade (Fig. 6), mas, tal como as portas, cada um é como cada qual, apresentando virtudes e fragilidades que o caracterizam. Importa que, de entre as suas virtudes, sintamos segurança porque todos nós necessitamos de segurança (Fig. 7), sendo esta característica daqueles são os pilares da nossa vida, nos apoiam e nos protegem.



Figura 8. Quedas de folhas, mudança, desapego



Figura 9. A árvore sem folhas, despida. Sociedade destruidora - Perda de entes queridos

Queremos chamar a atenção para o afeto que as **imagens** retratadas podem representar em **significados e lembranças**. Sabemos que temos pouco controle ao sistema afetivo, visto que o afeto está relacionado a respostas e estímulos emocionais que variam conforma a intensidade. É como se sentíssemos de modo figurado “borboletas no estômago”.

Em determinadas situações os conhecimentos, significados e crenças podem influenciar, estimular o sistema afetivo através de emoções, sentimentos, estados de humor e avaliações. Ao focar algo para registrar, muitos significados e lembranças evocam, a decisão do que é significativo para o indivíduo é baseado nas informações que são processadas pelo mesmo, de acordo com suas memórias. Sendo assim é uma experiência única.

Muitas vezes os elementos fotográficos são ressaltados, em outras apenas o registro é importante. Podemos destacar as seguintes imagens:



Figura 10. Flor e abelha tornam-se protagonistas



Figura 10. Parque infantil: brincar na infância

A Figura 10 lembra uma situação, um episódio, um acaso no “*Jardim perto da minha casa*”. Esta fotografia, captada “com o meu irmão”, mostra a beleza e grandiosidade da natureza. Foi um acaso, um “*registro de um momento que vulgarmente não prestamos muita atenção. A flor e a abelha tornam-se protagonistas num belo exemplo da riqueza de observarmos os pormenores*”. Paralelamente, a imagem do parque infantil lembra e o ato de brincar na infância, representado nas palavras do autor,

*“O Parque infantil junto da minha casa onde brinquei toda a minha infância;
O baloiço que dantes me parecia ficar tão longe do chão, mas que hoje está apenas a uma pequena distância dele.
Tirar esta fotografia, representou reviver emoções que tinha guardadas na minha memória, fez-me perceber e comparar a evolução do meu tamanho em relação às diversões que ocupavam os meus dias.
O tempo passa, as memórias permanecem.
“Em cada pequeno pormenor existe um mundo inteiro de emoções a descobrir...””*

Quando falamos de **educação estética** nos referimos aos estudos de João Francisco Duarte Jr. (2001). O autor argumentou que a educação estética é a educação do sentimento, a educação do sensível, e que a palavra estética está relacionada com a “[...] capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (p. 13).

Estas sensações nos levam à *estesia*, que conforme o mesmo autor reflete, se relaciona a “[...] um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo” (p. 13). Educação estética ou a educação do sensível é, então, “desenvolver e refinar os sentidos” (p. 14).

Sendo assim a educação estética pode ampliar os referenciais e a visão de mundo dos indivíduos. Complementamos assim com Duarte Jr. (2001),

[...]que nos largos domínios da educação estética (ou educação do sensível) achasse compreendida a educação estética, tomando-se aqui o termo “estética” com o sentido restrito que ele acabou adquirindo em nossos dias, ao dizer respeito mais especificamente à arte e à sua apreensão por um espectador, num dado contexto histórico e cultural (p. 184).

Entre as fotografias apresentadas distinguimos as seguintes:



Figura 11. Banco: parar e pensar



Figura 12. Calçada portuguesa, lembra de seu tempo de criança

O Banco (Fig. 11), integrado na natureza, real e cuidada, foi o elemento eleito porque o *“merece, devido à sua vista. Há dias que precisamos de parar e pensar na beleza que nos rodeia para retomarmos à nossa paz interior, compreender o bem de todos os seres vivos”*.

4 | UM NOVO OLHAR ...

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto
(CAEIRO, 1993, p. 24).

As palavras de Alberto Caeiro permitem-nos pensar sobre a importância do olhar que destinamos ao que está ao nosso redor, em todas as direções. Um olhar que se abre para o novo, a cada movimento, rejuvenescendo nossa forma de perceber o mundo. Esse treino do olhar amplia nossa percepção e, por meio dela, descobrimos um universo sempre “amanhecendo”, um mundo com frescor e livre dos hábitos do cotidiano.

O desconstruir conceitos, reorganizando estes, não é nada fácil, ainda mais quando se trata de algo óbvio: VER. Mas, ver além do que a retina nos apresenta,

ver escutando, sentindo, refletindo, expressando é algo que tem que ser aprendido e apreendido.

Esta atividade realizada por estes estudantes permitiu não só o autoconhecimento dos envolvidos, como também permitiu que pudéssemos identificar as ideias e um pouco do contexto histórico de cada um diante do novo olhar que criaram ao perceber coisas que no dia-a-dia não notavam ou deixaram de notar. Novamente citamos Duarte Jr. (2001),

O modo prático de ver o mundo orienta-se movido pelas questões “o que posso fazer com isto e que vantagens posso obter disto?”, ao passo que o olhar estético não interroga, mas deixa fluir, deixa ocorrer o encontro entre uma sensibilidade e as formas que lhe configuram emoções, recordações e promessas de felicidade (p. 98).

Considera-se que esta atividade permitiu que os envolvidos pudessem cultivar este olhar estético, se tornando assim cidadãos atentos, críticos, autônomos e criativos localizados num contexto histórico e cultural.

Baseado nas análises das imagens, acredita-se que a fotografia, assim como a obra de arte, tem um significado para quem registra e outro para quem aprecia, pois a experiência é individual, a leitura das imagens pode até ser de senso comum para muitos, ou seja, interligando com fatos, tempos e lugares. Mas, é diante destas lembranças que podemos refletir sob uma perspectiva teórica e estético o OLHAR que vai além da retina humana.

Em suma, esta tarefa promoveu desafios, curiosidades e aprendizagens na arte de ver, i) identificando ideias e “pedaços de vida”, ii) alertando para as relações intra e interpessoais tantas vezes atropelados pelo ritmo de vida ou menosprezados por fatores culturais, e iii) uma visão de mundo mais atenta e significativa enquanto cidadãos atentos, críticos, autônomos e criativos localizados num contexto histórico e cultural. Assim, podemos concluir que numa contemplação direcionada, a relação do sujeito com o objeto passará pela sua percepção comum e poderá levá-lo a uma percepção mais seletiva, a uma percepção estética, tornando possível o refinamento estético e cultural.

5 | AGRADECIMENTOS

Agradece-se a todos/as os/as estudantes a colaboração e autorização pela divulgação das suas fotografias.

REFERÊNCIAS

ADAMS, A. Diário Digital. **Diário Digital [online]**, 15 Fevereiro 2015. Disponível em: <<http://www.diariodigital.com.br/dia-digital/nao-fazemos-uma-foto- apenas-com-uma-camera-ao-ato-de-fotografar-trazem/126463/>>. Acesso em: 02 Julho 2017. Por Luciano Muta.

ALVES, R. Rubem Alves: A complicada arte de ver. **Folha online Sinapse**, 26 out. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>>.

ALVES, RUBEM. A arte de Educar. **Trilhando Autonomia**. Disponível em: <<http://www.tautonomia.com/2015/07/arte-de-educar-rubem-alves.html>>.

AS cores das flores. Intérpretes: Diego. [S.l.]: [s.n.]. 2010.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>.

CAEIRO, A. Arquivo Pessoa. **Arquivo Pessoa**, 1993. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/1463>>. Acesso em: 20 dezembro 2016. O Guardador de Rebanhos”. In Poemas de Alberto Caeiro. Fernando Pessoa. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

DICIO. **Docionário Online de Português**, 06 Julho 2017. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ver/>>. Acesso em: 06 Julho 2017.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

ENTLER, R. A fotografia e as representações do tempo. **Revista Galáxia**, São Paulo, dez 2007. 29-46.

GODOLPHIM, N. A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, v. 02, n. 01, p. 161-185, jul./set 1995. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ppgas/ha/pdf/n2/HA-v1n2a13.pdf>>. Acesso em: 01 Julho 2017.

NEITZEL, A. D. A.; CARVALHO, C. Estética e arte na formação do professor da educação básica. In: _____ **Mediação Cultural, formação de leitores & educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 231-251.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores no campo da saúde pública. **Saúde Pública [online]**, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10>>. Acesso em: 17 maio 2017.

REIS, A. C. A experiência estética sob um olhar fenomenológico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, 63, n. 01, 2011. 75-86. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000100009>. Acesso em: 06 julho 2017.

RESENDE, A. pensador.com. **Pensador**, 2018. Disponível em: <<https://www.pensador.com/colecao/alessandradesende/>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SALGADO, S. A fotografia mais do que nunca, tem um longo futuro. **Revista Prosa Verso e Arte**, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaprosaversoearte.com/a-fotografia-mais-do-que-nunca-tem-um-longo-futuro-sebastiao-salgado/>>.

VEIA, F. N. Fotografia na veia. **As 27 melhores frases de fotografia**, 2017. Disponível em: <<https://fotografianaveia.com/as-27-melhores-frases-de-fotografia/>>. Acesso em: 09 set. 2017.

O DIRETOR NO NOVO MODELO DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA E AS (DES) CONTINUIDADES DEMOCRÁTICAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS

Maria Fernanda dos Santos Martins

Universidade do Minho, Instituto de Educação
Departamento Ciências Sociais da Educação/
Centro de Investigação em Educação
Braga, Portugal

Ana Paula Morais Macedo

Universidade do Minho
Investigador da UICISA: E e professor na Escola
de Enfermagem
Centro de Investigação em Educação.
Braga, Portugal

RESUMO: O presente trabalho insere-se numa investigação mais ampla sobre A governação e gestão das escolas públicas: o(a) diretor(a) em ação, sendo um dos seus eixos de análise a introdução da Nova Gestão Pública nas organizações escolares. Neste âmbito realiza-se um estudo de caso, que incide numa escola do ensino secundário, cuja principal técnica de recolha de dados são as entrevistas realizadas aos atores educativos pertencentes aos diferentes órgãos de gestão em torno da implementação do novo modelo de gestão. Os dados recolhidos permitem conhecer e problematizar a receção e recontextualização do referido modelo, sendo de destacar por um lado, a relação entre o diretor e o conselho geral e por outro, os sentidos de democracia e colegialidade na gestão.

PALAVRAS-CHAVE: gestão escolar, democracia, formação de professores

ABSTRACT: This work is part of a broader investigation on The governance and management of the public schools: the director in action, as one of its axis of analysis the introduction of the New Public Management in the educational organizations. Within this scope, we have realized the case study of a school of the secondary education. We have realized interviews to the educational agents of different management bodies, on the implementation of the new management model. The collected data allow us to know and question the reception and recontextualization of that model, highlighting the relation between the director and the general council, and the meanings of the collegiality in management.

KEYWORDS: school management, democracy, training of teachers

1 | INTRODUÇÃO

De um ponto de vista sócio histórico, a gestão democrática das escolas em Portugal, que emerge com a Revolução dos Cravos, encontra-se associada, entre outros aspetos, à democraticidade e eleição, à colegialidade e à participação (LIMA, 2014). Assim, durante mais

de 30 anos, assistiu-se à eleição dos membros órgãos diretivos das escolas públicas, em contraste com o regime de nomeação anterior, classificado por autoritário.

Para além deste carácter democrático de que se reveste a eleição, também se destaca outra característica da gestão democrática, a existência de órgãos colegiais, com representantes eleitos, quer no caso de órgãos de gestão de topo (numa fase inicial os conselhos diretivos e, mais recentemente, também o conselho geral), quer em órgãos de gestão pedagógica intermédia (LIMA, 2014). Nesta lógica, apesar da importância atribuída à colegialidade, torna-se fundamental ter em linha de conta não só o processo de eleição, mas também os poderes que detêm os tais órgãos colegiais, como é o caso de alguns, que podem escolher democraticamente os seus líderes. Era esta a situação do conselho pedagógico, dos departamentos curriculares, entre outros. Neste quadro, a figura do presidente do conselho diretivo e, mais tarde, do conselho executivo, repartia a sua liderança com outros elementos do órgão, bem como com os demais órgãos de governação da escola.

A partir do final da década de noventa assiste-se, na realidade portuguesa, à introdução de perspetivas *da Nova Gestão Pública* no domínio da educação, nomeadamente na sua gestão. Do ponto de vista normativo-legal, não obstante as alterações ocorridas a partir do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, será o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que altera de modo mais significativo este cenário de gestão menos democrática.

No presente trabalho, para além da análise a algumas mudanças introduzidas, do ponto de vista formal, na gestão das escolas portuguesas, procurou-se a partir de um estudo de caso trazer dados que nos permitissem conhecer e problematizar a receção do referido modelo e as respetivas mudanças (não)realizadas em termos de gestão da escola pública portuguesa.

2 | NOVO MODELO DE GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PORTUGUESAS

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril tem sido objeto de múltiplas investigações com um pressuposto comum que assenta, por um lado, no carácter recentralizador do poder político e da administração escolar e, por outro, pela emergência da liderança unipessoal, concentrando sobre si vários poderes e competências. Importa contextualizar que esta última alteração surge em decorrência de um processo normativo lento e gradual de concentração de poderes no órgão de gestão, ainda que em períodos e em modelos anteriores o órgão de gestão apresentasse uma configuração colegial (cf. MARTINS, 2009; 2011). Também importa clarificar que esta alteração ao modelo de gestão ocorre no contexto de implementação de um outro conjunto de medidas em matéria de administração escolar, destacando-se: a constituição de agrupamentos de escolas, a adesão a modalidades de autonomia técnica e instrumental, entre outras.

Dentro deste cenário surgem interpretações acerca da figura do diretor que se

inscrevem num movimento de desconcentração algo radicalizado, capaz de assegurar o tradicional predomínio do centro sobre as periferias e de o dotar de maior eficácia em termos de controlo, transformando o seu cargo no “rosto” do poder central junto da escola.

Note-se que a expressão desta nova lógica de regulação das escolas era previsível se também tivermos em ponderação que desde a década de 1980 já existiam sinais de mudanças - práticas de gestão democrática débeis, consubstanciadas, entre outros aspetos num decréscimo substantivo na apresentação de listas concorrentes ao conselho diretivo (Lima, 2011). Assim, assiste-se à imposição de um novo modelo de governação que, para além da concentração de poderes no órgão de gestão, acaba por atribuir significativos poderes e competências a um único sujeito, “dessa forma alongando e verticalizando o respetivo organigrama e reforçando as prerrogativas de uma liderança formalmente unipessoal” (Lima, 2011, p. 47). De modo específico,

“(...) o director concentra sobre si vinte e cinco competências, preside ao conselho pedagógico por inerência, tudo parecendo girar em seu torno, fragilizando as estruturas colegiais existentes e pondo fim à quase totalidade dos processos de escolha democrática nas escolas. (...). O director passa, agora, a nomear e a demitir livremente o subdirector, os assessores, os coordenadores de departamentos, os coordenadores dos estabelecimentos agrupados, numa lógica gestionária de um perfil, um projeto, uma equipa de gestão, remetendo para algo semelhante ao princípio da ‘unidade de comando’, proposto no início do século XX por Henry Ford (1984)” (idem, p.58).

A centralidade remetida ao diretor, responsável por cada escola ou agrupamento pode ser um factor de erosão da gestão democrática e, conseqüentemente, de fragmentação das práticas de colegialidade dos profissionais, que cada vez se vão tornando mais formais e uniformes. Para além deste plano de funcionamento da organização regista-se, no que diz respeito à supervisão da execução das políticas educativas centrais, a existência de uma ambigüidade latente na figura do diretor, a sua subordinação ao poder central (LIMA, 2011, p. 57).

Neste sentido, foram criadas condições, do ponto de vista formal, para uma alteração profunda nas relações de poder no interior da escola, na medida em que se procura que “em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável”, no sentido de “reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director (Decreto-Lei nº 75/2008, 22 de abril). No passado, nomeadamente no âmbito da gestão democrática, tal como já tivemos oportunidade de fazer alusão, as relações de poder caracterizavam-se por tempos e espaços em que as decisões, ainda que apenas em matérias de gestão-execução, pautavam-se pela possibilidade de manifestação de interesses diversificados, pela liberdade de expressão e abertas à participação, por lógicas colegiais, especificamente no caso dos professores (LIMA, 2007).

Face ao exposto, parece existir um leque de possibilidades de lideranças

emergentes, assumidas pelos atores ora como mais individuais, ora como mais estratégicas ou, ainda, como mais democráticas. Constitui-se um desafio questionarmos se no plano da ação se reproduz o perfil do líder unipessoal, assacando a si os poderes e competências previstos na legislação ou se os atores escolares resistem a esta figura, demonstrando capacidade de produzirem orientações próprias no sentido da democratização da gestão da escola, na qual há uma partilha de poderes e competências, ainda a que num registo não formal e informal. Por outro lado, no modelo em causa, com os argumentos de “reforçar a participação, de “abertura da escola ao exterior” e de consagrar “não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativos”, instituiu-se um “órgão de direção estratégia”, o conselho geral (DECRETO-LEI nº 75/2008, de 22 de abril). Contudo, não podemos deixar de questionar esta função estratégica do conselho geral no quadro de um modelo de administração do sistema educativo que se caracteriza como centralizado desconcentrado (Formosinho, 1986), bem como a inexistência de autonomia para as escolas públicas portuguesas.

No plano interno da escola, importa salientar que a este órgão “confia-se a capacidade de eleger e destituir o diretor, que por conseguinte lhe tem de prestar contas” (ibidem). Neste sentido, questionamos a receção pelos atores educativos da nova forma de eleição do diretor e, ainda, procuramos conhecer e problematizar o lugar que ocupa cada uma destas figuras, o conselho geral e o diretor, no interior da escola. Interrogamos se não haverá uma tendência para uma desvalorização do órgão colegial e protagonismo do diretor. Concretamente, podemos interrogar que questões pode o conselho geral discutir no âmbito da definição da política da escola/agrupamento, se esta não é detentora de autonomia e, ainda, face à possibilidade de o diretor influenciar o funcionamento deste órgão, uma vez que possui um leque bastante amplo de competências no interior da escola.

De modo a refletirmos sobre as questões anteriormente mencionadas, mobilizamos dados de um estudo de caso, de uma escola do ensino secundário, situada no Norte do país, apresentados nos pontos que se seguem. Este estudo insere-se numa investigação mais ampla desenvolvida por um grupo de investigadores do Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, sobre A governação e gestão das escolas públicas: o(a) diretor(a) em ação, sendo um dos seus eixos de análise a introdução da Nova Gestão Pública (CLARKE & NEWMAN, 1997; BALL, 2005), nomeadamente no contexto das organizações escolares.

3 | NOTAS METODOLÓGICAS

A metodologia de suporte ao estudo situa-se num paradigma de investigação naturalista, o método é o *estudo de caso* (YIN, 2005). O estudo de caso incidiu num estabelecimento do ensino secundário criado no ano de 1979, situado no norte de

Portugal. Trata-se de uma Escola sem contrato de autonomia e tem uma oferta formativa de 3º Ciclo (7º ano; 8º ano; 9º ano), com uma vertente de Cursos Científico-Humanísticos. A população da escola constitui-se em 180 professores, 55 funcionários e 1 psicóloga que têm por função apoiar 1498 alunos, repartidos por 8 turmas do 3º ciclo do ensino básico diurno, 51 turmas do ensino secundário diurno (22 das quais de cursos profissionais) e 21 turmas do ensino noturno (6 dos cursos científico-humanísticos, 8 dos cursos tecnológicos e 7 dos Cursos de Educação e Formação de Adultos) (Regulamento Interno da Escola Secundária, 2013).

No âmbito deste estudo recorreu-se, de modo predominante, a duas técnicas de recolha da informação: o inquérito por entrevista a diferentes atores escolares, bem como à análise de documentos de cariz oficial (Regulamento Interno, Plano anual de Atividades, Projeto Educativo, entre outros), como forma de se poder captar as orientações normativas produzidas no contexto escolar. As entrevistas definiram-se como *semi-estruturadas* (AMADO & FERREIRA, 2014), intencionalmente realizadas a diferentes atores educativos da escola em causa. As questões foram sistematizadas num guião comum e pré-concebido pela equipa mais alargada da investigação, sendo o mesmo utilizado com flexibilidade e adaptado ao perfil de cada escola/agrupamento e entrevistado. Assim, obtivemos um número total de doze entrevistados, que descrevemos no quadro a seguir (a entrevista ao ex-presidente da associação de pais e encarregados de educação justificou-se na medida em que o atual presidente havia tomado posse há muito pouco tempo e no caso do ex-presidente da associação de estudantes porque no momento da realização da entrevista estava ainda a decorrer as eleições para esta estrutura). A realização das entrevistas ocorreu no final do ano letivo de 2014/2015 e todas as entrevistas foram efetuadas nas instalações da escola, nomeadamente em gabinetes pertencentes à direção. As referidas entrevistas, cuja duração média se situou entre quarenta minutos e duas horas, foram registadas sob a forma de áudio, após a obtenção das autorizações dos respetivos entrevistados. Os participantes ficaram cientes de que os dados obtidos poderiam ser divulgados junto da comunidade académica, respeitando o carácter confidencial das identidades.

Entrevistado na qualidade de	Sexo	Idade	Área Disciplinar	Tempo na escola
Representante da Autarquia	Masculino	58	-----	----- -----
Ex- Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação	Masculino	48	-----	----- -----
Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação	Masculino	42	-----	1º ano de mandato Educanda 8º ano

Representante dos Professores no Conselho Geral	Masculino	57	Humanidades	25 anos
Representante dos Funcionários no Conselho Geral	Masculino	47	-----	18 anos
Professora mais velha	Feminino	60	Matemática	7 anos
Professora mais novo	Masculino	48	Engenheiro Mecânico	7 anos
Coordenadora do Departamento	Feminino	50	Humanidades	23 anos
Coordenador do Departamento	Masculino	57	Geologia	23 anos
Ex-Presidente da Associação de Estudantes	Masculino	21	-----	----- -----
Presidente do Conselho Geral	Masculino	52	Informática	25 anos
Diretor	Masculino	59	Engenharia de Sistemas Informáticos Especialização Administração Escolar	32 anos 1985- inicia funções na gestão

Quadro 1: Dados de caracterização dos entrevistados

A pluralidade e riqueza dos discursos dos atores permitiu-nos conhecer e problematizar a receção do novo modelo de gestão e as tendências no *plano da ação* da escola em estudo. Neste quadro, destacamos a ênfase a aspetos críticos do modelo em vigor, mas destacamos, igualmente, a ação dos atores no sentido da manutenção de modos de funcionamento vigentes no quadro do modelo de gestão anterior, tidos como mais democráticos, colegiais e participativos.

4 | CONSELHO GERAL: **FORMA E SUBSTÂNCIA EM CONFRONTO**

Face aos discursos dos atores da escola em estudo parece que o principal atributo do conselho geral é a possibilidade de assegurar a participação da comunidade na escola. Portanto, o carácter democrático deste órgão advém, na ótica dos participantes, da garantia da representatividade de diferentes categorias de atores no referido órgão. Regista-se, assim, que o conselho geral “é um órgão tipicamente democrático, tem

os diferentes corpos da comunidade representados” (coordenador de departamento), “que integra elementos da comunidade, e isso é muito importante” (diretor), que sendo “um órgão onde estão representados, os professores, os alunos, os pais, a autarquia, outras entidades, podemos então ter opiniões diferentes” (presidente do conselho geral) e, ainda, tratar-se de um órgão possuidor de “uma grande virtude, é verdade, tenta fazer com que a comunidade participe na vida da escola”(representante da autarquia no conselho geral).

Porém, esta potencialidade do órgão parece perder importância quando confrontada com as possibilidades reais de definição da política da escola, não coincidindo a forma com a substância. Desde logo, porque, de forma praticamente consensual entre os atores entrevistados, este órgão é desvalorizado pelo ministério da educação, como podemos confirmar nestas palavras:

“(...) se alguém desse ouvidos ao conselho geral, quando eu digo alguém, é mais acima (...), se o conselho geral tomasse uma posição e depois o ministério, mas afinal cada um pode tomar as decisões que entender, porque as ordens vêm de cima” (professora mais antiga).

Neste cenário, o diretor chega mesmo a interrogar: “O que adianta termos uma gestão democrática se não somos ouvidos pelo ministério?” (diretor) e, nesse mesmo sentido, “o que interessa o modelo de gestão, se não há autonomia, o que interessa?” (presidente do conselho geral).

No plano interno da escola, a relação entre diretor e presidente do conselho geral define-se para alguns como “cordial, com diálogo do ponto de vista institucional” (coordenador de departamento) e o conselho geral pode ser considerado como um “órgão colaborativo, de opinião” (presidente do conselho geral). Também a relação é considerada de muito próxima para um dos entrevistados:

“(...) o diretor e o conselho geral sempre tiveram uma relação de cooperação, na altura de tomada de posse, por exemplo, veio o diretor e veio o presidente do conselho geral, (...) há uma relação de proximidade com o diretor” (presidente da associação de estudantes).

Não obstante a boa relação entre os dois órgãos, é evidenciada uma tendência de sobreposição do diretor face ao conselho geral e, por sua vez, uma subordinação deste último face ao diretor, na medida em que: i) “a agenda da reunião é conversada entre o presidente do conselho geral e o diretor e também porque o diretor informa o presidente do conselho geral das suas decisões” (presidente do conselho geral); ii) por vezes é a própria direção a incitar o surgimento das referidas listas (cf, entrevista do diretor). Neste cenário, não será de admirar que quando interrogados os atores sobre onde se localiza o poder no interior da escola, uma parte significativa tenha referido que é no órgão de gestão, ou se seja no diretor, até porque

“(...) é o diretor que tem de decidir e é o diretor quem se responsabiliza pelas suas

decisões, não é o conselho geral (...) o conselho geral não está todos os dias na escola (...) portanto, é o diretor, todo o resto é conversa, penso eu, mas isto é o que me diz a experiência” (representante da autarquia no conselho geral).

Apesar de internamente o conselho geral apresentar um papel diminuto, devido em grande parte ao protagonismo dado pela lei ao diretor, para alguns atores parece que o poder do conselho geral aumenta quando se trata de reivindicar, fora dos muros da escola, maior autonomia para esta organização:

“(...) com o conselho geral a comunidade passou a ter a visão de como a escola é limitada, que não tem autonomia. É bom que tenham essa visão porque sensibilizando a comunidade eles podem em diferentes instâncias participarem e dizerem que a escola tem de ter uma maior margem de autonomia” (diretor).

5 | MENOS DEMOCRACIA NA ESCOLA: O CASO DA ELEIÇÃO DO DIRETOR

No quadro do novo modelo, a eleição realizada em sede de conselho geral é tida pelos atores, no que ao critério da *democraticidade* diz respeito, como uma democracia restrita, com todas as desvantagens da *democracia representativa*. Apontam como alternativa uma eleição de base mais alargada, tal como afirma o representante da autarquia no conselho geral: “diretor escolhido por este órgão [conselho geral] está a ser menos democrático do que se fosse escolhido pelo sufrágio eleitoral”. Outros apontam a diminuição da democracia com o atual processo de eleição, uma vez que se trata de uma eleição indireta; nas suas palavras: “quer dizer, não é tão democrático, mas indiretamente é, quero dizer não é tão direto, é um processo democrático diferente, mas não deixa de ser, claro” (representante dos professores no conselho geral). No mesmo sentido, o professor mais antigo da escola também considera este processo pouco democrático, e estabelece uma comparação entre as eleições para o governo de um país e a eleição para diretor de escola, afirmando que:

“(...) uma das falhas principais é mesmo essa, a de nós não elegermos quem nos dirige, porque elegemos muito indiretamente, elege-se o conselho geral e este elege o diretor. (...) posso não estar muito dentro do que é uma direção de uma escola, etc., mas eu também não estou muito por dentro do que é um governo e vou votar para o governo; portanto, aqui eu também acho que podia votar diretamente para o diretor da escola”.

No mesmo sentido aponta o representante da autarquia no conselho geral, nas suas palavras:

“(...) porque na realidade ao ser, por exemplo, o diretor, escolhido por este órgão (conselho geral), está a ser menos democrático do que se fosse escolhido pelo sufrágio universal”.

Repare-se que, no modelo anterior, previsto no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, a eleição do diretor/presidente do conselho executivo obedecia a uma participação alargada da comunidade educativa e, ainda, a eleições diretas, para certas categorias de atores, como é o caso dos professores. Como podemos ler no referido decreto:

“Os membros do conselho executivo ou o director são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efectivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação. 2 — A forma de designação dos representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação será fixada no regulamento da escola, salvaguardando: a) No ensino básico, o direito à participação dos pais e encarregados de educação em número não superior ao número de turmas em funcionamento; b) No ensino secundário, o direito à participação de um aluno por turma e de dois pais ou encarregados de educação, por cada ano de escolaridade” (artigo 19, alínea a e b).

A este respeito, o coordenador de departamento considera que o processo de eleições diretas contribuiria para um maior conhecimento, por parte dos eleitores, relativamente aos planos de intervenção do diretor:

“Temos um modelo já muito pouco democrático no sentido do processo, (...) por isso os processos eram mais participados, hoje cada vez menos, eu atrever-me-ia a dizer que 99,9% das pessoas não sabem o que é que o atual diretor desta escola colocou no seu programa”.

Dos discursos apresentados, as críticas ao processo de eleição prendem-se com a passagem de uma eleição que se enquadrava numa *democracia de tipo mais participativo* para o registo de uma democracia de *tipo mais representativo*. Nesse sentido, o atual modelo parece estar a contribuir para aumentar o *divórcio*, o fosso, entre os atores educativos e a gestão da escola, com sérias implicações na participação, transformando-se esta num *ritual formalizado*: “Eu acho que temos menos participação, no sentido em que as pessoas, hoje, não discutem as coisas, embora cumpram a obrigação de dar uma opinião formal!” (coordenador do departamento).

6 | LIDERANÇA DO DIRETOR: PASSAGEM SERENA DA COLEGIALIDADE PARA UNIPESSOALIDADE

A concentração de poderes no diretor consiste noutra mudança atribuída à publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, como referimos anteriormente. Contudo, os

atores entrevistados fazem uma dissociação entre a lei e as práticas naquela escola em concreto. Da análise dos discursos recolhidos, constatamos que os atores entrevistados claramente identificam, do ponto de vista normativo-legal, a concentração de poderes na figura do diretor de escola, como podemos confirmar nos seguintes extratos: “Na lei, onde se decide é ali mesmo no gabinete do diretor” (professora mais antiga).

Esta ideia é também reforçada por um dos representantes dos professores no conselho geral e por um coordenador de departamento ao compararem o atual modelo com o anterior, nomeadamente, no que diz respeito à existência de assessorias e ao funcionamento colegial, respetivamente:

“Eu, às vezes, questiono-me sobre isto, tendo em conta que o poder está muito centrado no diretor, enquanto no anterior modelo havia um conselho e acho que havia uma delegação de poderes pelas várias assessorias, agora não, está tudo muito concentrado no diretor. (...). Eu acho que o órgão de decisão máxima acaba por ser a direção” (professor do conselho geral).

“(...) se lermos a legislação de uma forma muito restritiva nem tudo pode ser delegado, o que é que acontece vamos concentrar tudo no diretor, criando uma situação terrível. (...) porque nem tudo é delegável e há muita coisa que para uma organização viva, não pode parar num organismo vivo, e por isso é mau que esteja tão concentrado, funcionava e sempre funcionamos muito bem com os órgãos colegiais, eu gostei muito do modelo com o conselho diretivo” (coordenador de departamento).

De entre os poderes concentrados na figura do diretor, há referências concretas à nomeação dos coordenadores de departamento, ainda que os entrevistados se mostrem em desacordo com a mesma:

“Claro que o diretor tem o poder muito centrado nele inclusive em determinadas situações permite que ele designe ou nomeie um representante para certas estruturas da escola. Por exemplo, o de coordenador de departamento e de outras estruturas. É claro que isso já não é muito democrático, acho que dentro de um departamento o seu coordenador deveria ser escolhido pelos membros desse departamento” (professor mais novo).

Esta preocupação dos professores, com a nomeação dos coordenadores de departamento, justifica-se porque são sobretudo estes que “correm o risco de ficar reféns do director, sem órgãos próprios e autónomos, sem intermediação e tipo colegial, no quadro de uma estrutura interna extremamente centralizada na figura do director” (LIMA, 2011, p. 58).

Porém, ao nível do domínio da ação organizacional da escola investigada parece existir uma desvinculação da lei, na medida em que os atores referem que não houve grandes mudanças, justamente porque a pessoa que está a ocupar o cargo de diretor é a mesma que ocupava o cargo de presidente do conselho executivo, mantendo-se, na perspetiva dos entrevistados, uma *liderança* de tipo democrática, como a que existia anteriormente. A este propósito, um dos entrevistados refere que o diretor procura

“ser o mais democrático possível”, nomeadamente pela razão de solicitar a opinião de outros atores:

“Não, não mudou, só mesmo esses pormenores, não é? O não podermos ser verdadeiramente democráticos ..., porque de facto ele tenta e aqui há esta tentativa de mesmo assim ser o mais democrático possível (...)” (professora mais antiga).

Na escola em questão, segundo os entrevistados “ele (diretor) gosta mais da gestão democrática e faz isso” (presidente do conselho geral) ou, então,

“(...) a prática do diretor é que pode determinar esta distribuição de poder que eu acho que é vantajosa e acho que nesta escola a cultura tem sido nesse sentido (...) fala-se de alguém que já está aqui há 22 anos” (coordenador de departamento).

Na perspetiva de outro entrevistado, não houve alterações significativas nas práticas deste diretor, o trabalho em equipa existia e continua a existir:

“Muda só o nome, depois as coisas ... porque ele tem uma equipa que trabalha com ele, uma equipa que ele escolhe que já escolhera antes e que era eleita diretamente, (...). As pessoas que estão com ele agora eram pessoas que estavam antes” (representante da autarquia no conselho geral).

Assim, o diretor partilha com os professores algum do seu poder de decisão e solicita opinião aos adjuntos da direção, como afirma uma das entrevistadas:

“O nosso diretor já com muitas restrições dá oportunidades aos grupos (...) o nosso diretor não é assim uma figura... e é por isso que ele se aguenta aqui há tantos anos, é uma pessoa aberta e, portanto, não toma essas decisões. (...) eu acho que não pede a opinião para dizer ‘estou acompanhado ou estou sozinho’, ele pede genuinamente, é alguém com espírito democrático, felizmente ainda bastante dentro da cabeça” (professora mais antiga).

A tomada de decisão por parte do diretor tem subjacente a opinião de outros atores:

“(...) ele (diretor) tem a opinião dos outros no dia a dia, tem do subdiretor, tem de uma série de assessores e, obviamente, quando toma uma decisão ele já ouviu” (professor do conselho geral).

A passagem serena da gestão colegial para a unipessoal teve como principal razão a continuidade da liderança da pessoa que ocupa o cargo de gestão:

“(...) não mudou muito, são as mesmas pessoas, não se muda a mentalidade porque a lei mudou” (presidente do conselho geral);

“(...) como nós temos vindo a atravessar a gestão com a mesma pessoa; ou seja, com o diretor não notamos muito essa diferença (professor do conselho geral);

“(...) não sentimos grandes mudanças porque o sr. diretor ou antigo executivo sempre teve aquelas linhas orientadoras e, portanto, não fugiu muito do que era e do que é” (funcionário do conselho geral).

Portanto, há uma mudança normativa-legal na relação de poderes no interior na escola. Contudo, na escola em causa, sendo o diretor a mesma pessoa que ocupou cargos diretivos no passado, procura manter a *liderança democrática* então adquirida, o que nos permite apontar para uma *mudança na continuidade*. Afigura-se, deste modo, a sobreposição da pessoa ao modelo como aponta os discursos destes atores “o importante não é tanto o modelo, mas antes a pessoa” (coordenador de departamento) e o que “conta mais é a postura das pessoas que lideram” (diretor).

Assim, se com a implementação deste novo modelo de gestão se pretendia a substituição da gestão democrática por uma gestão de *feição* mais *vertical/hierárquica*, as margens de ação dos atores, nomeadamente as do diretor, não permitiram a sua implementação na plenitude.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo modelo de gestão unipessoal que contempla a figura do diretor, surge legitimado pela necessidade de cada escola pública ter um responsável, a quem o ministério pode assacar responsabilidade várias. Contudo, com o estudo em causa tivemos oportunidade de refletir sobre a receção, por parte dos atores educativos, desta nova figura. Salienta-se, assim, a discordância com o processo de eleição do diretor de escola, na medida em que, na perspetiva destes atores, trata-se de uma democracia de tipo mais *representativo*, quando, no passado recente, assumiu a forma de uma democracia mais *participativa*. Na ótica de alguns atores, esta nova forma de designação do diretor tem contribuído para a alienação dos atores educativos, no domínio da gestão da escola, acusando, assim, as fragilidades da gestão democrática das escolas.

Acrescem, ainda, opiniões críticas quanto à concentração de poderes na figura do diretor. Não obstante tal posição, em termos discursivos, no que se refere às mudanças *no plano da ação*, parece não haver alterações significativas, uma vez que, segundo os relatos, os processos adotados assemelham-se aos anteriores, nomeadamente a eleição pelos professores para o cargo de coordenador de departamento, bem como a partilha de poderes do diretor com o vice-diretor e assessores da direção. Neste registo, podemos apontar a existência de alguma mediação dos órgãos colegiais na tomada de decisão, em parte, devendo-se ao perfil do diretor, que não faz depender a sua ação da morfologia organizacional prevista no plano normativo.

Por outro lado, neste modelo de gestão, parece também que a figura do conselho geral não gerou alterações significativas em termos de democracia na escola. Neste

sentido, segundo os atores escolares entrevistados, assiste-se a uma falta de autonomia da escola e a uma desvalorização do conselho de escola, por parte do Ministério da Educação, reforçando o protagonismo do diretor, tido como necessário na dinâmica do funcionamento deste órgão.

Os dados aqui apresentados e discutidos permitem-nos identificar a importância de uma reflexão aprofundada sobre os sentidos da democracia em contexto escolar.

8 | AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Agradecemos ao diretor da escola que, para além de garantir excelentes condições para a realização das entrevistas, sempre se disponibilizou para colaborar nesta investigação. Agredemos igualmente aos demais atores que cederam o seu tempo para colaborar com este estudo.

REFERÊNCIAS

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação educacional. In: João Amado (coord), **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 207-232, 2014.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº126, p.539-564, 2005.

CLARKE, Janet & NEWMAN, John. **The managerial state: power, politics and ideology in the remaking of social welfare**. London: Sage Publications, 1997.

FORMOSINHO, João. A regionalização do sistema de ensino. **Cadernos Municipais, Revista de Ação Regional e Local**, nº 3839, Dez., p. 63-67, 1986.

LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc**, 35(129), p.1 067-1083, 2014.

LIMA, Licínio. Diretor de escola: subordinação e poder. In: António Neto-Mendes, Jorge A. Costa, e Alexandre Ventura (orgs.), **A Emergência do Director da Escola, Questões Políticas e Organizacionais, Atas do VI Simpósio sobre organização e gestão escolar**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.47-63, 2011.

LIMA, Licínio. A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M^a Fátima Chorão Sanches, Feliciano Veiga, Florbela de Sousa e Joaquim Pintasilgo, **Cidadania e Liderança Escolar**. Porto: Porto Editora, p. 39-55, 2007.

MARTINS, Fernanda. Tempos de mudanças na administração da escola pública em Portugal: a (re) emergência do diretor e a concentração de poderes. In Jorge A. Costa, e Alexandre Ventura (orgs.), **A Emergência do Director da Escola, Questões Políticas e Organizacionais, Atas do VI Simpósio sobre organização e gestão escolar**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 91-104, 2011.

MARTINS, Fernanda. Gerencialismo e quase-mercado educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição. **Tese de Doutoramento em Educação, especialização em Organização e Administração Escolar**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LEGISLAÇÃO

DECRETO-LEI nº 769-A/76, de 23 de outubro, Gestão Democrática dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

DECRETO-LEI nº 115-A/98, de 4 de maio, Regime de Autonomia, Administração e Gestão de Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré -Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS CURRICULARES

Sandra Faria Fernandes

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC/SP)
São Paulo

RESUMO: O trabalho discute os sentidos implícitos presentes na proposta das Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de professores, especialmente a questão da unidade teoria-prática. Tal proposta apresenta a práxis como central ao processo formativo docente. A formação docente considera um conjunto teórico-prático imprescindíveis à compreensão do que será observado, apreendido e refletido nas horas de trabalho como futuro professor. No contexto atual, é necessário se repensar a teoria e a prática docente como práxis, como prática docente consciente, quando se almeja a transformação social, com vistas à consecução de um projeto educacional emancipatório. Desterritorializando saberes fundamentais da Educação, as diretrizes curriculares para a formação inicial docente podem impedir a unidade teoria-prática garantidora de uma formação docente apoiada no aprendizado e exercício das práxis educativa. Nesse território de disputas novo acontecimento modifica o cenário, a promulgação da Base nacional Comum Curricular vem aprofundar a discussão, pois, deve promover mudanças no

texto da Diretriz Curricular atual, que terá que se adequar à nova legislação. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada com coordenadores das Licenciaturas de Matemática, Química, Física, Física a distâncias e Ciências Biológicas dos cursos de uma Universidade do estado de Minas Gerais. As questões curriculares foram analisadas por meio das concepções trazidas por Sacristán (2000) e Apple (1997). Após análise ficou explícito que os professores coordenadores das licenciaturas esperam que as modificações sejam urgentes e que as diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores preservem a articulação teoria-prática e o caráter autônomo da docência.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente, diretrizes curriculares, teoria-prática.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto resulta de reflexões que se constroem num exercício de espera, no entremuro de uma elaboração não participada, pouco desvelada e, por isso, com significados que clamam por serem identificados e nomeados. Sua análise baseia-se em pesquisa realizada em cursos de Licenciaturas em uma universidade do estado de Minas Gerais

O propalado lançamento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expôs um conjunto de expectativas e discussões de toda comunidade escolar, desde as academias e seus grupos de pesquisas, até associações científicas e organizações diversas como de pais, professores, reitores, instituições particulares de educação e outras. Criou-se, numa conjuntura política adversa, frágil e confusa, um “acontecimento ainda não acontecido”, mas, provocando deslocamentos conceituais e históricos relacionados à institucionalização e oficialização de outros possíveis quadros curriculares para o território nacional. O que isso traz para o âmbito da Educação?

O que este cenário de espera tem produzido em termos de efeitos para os sujeitos do processo educacional? O que tem sido reafirmado, enfraquecido ou revisto quanto aos elementos curriculares em construção-desconstrução? São estas algumas questões que direcionam a feitura dessas reflexões em nosso estudo.

Com o propósito de esclarecer conceitos pertinentes ao tema devemos considerar que teoria e prática são unidades de movimento, uma está contida na outra, em constante processo: “[...] contexto de que fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria” (FREIRE 2006, p.106) “[...] toda prática tem um fundamento teórico e vice-versa [...]” (FREIRE; SHÖR, 2006, p.12). Para Freire, teoria e prática se constituem em uma unidade dialética indissociável.

Dentro do contexto atual, é necessário se repensar a teoria e a prática docente como práxis, como prática docente consciente, quando se almeja a transformação social, com vistas à consecução de um projeto educacional emancipatório que pressupõe a formação de sujeitos autônomos, capazes de produzir seu próprio conhecimento, de posicionar-se diante da realidade, de ter postura crítica e refletir sobre suas ações e as dos outros (GIROUX, 1997, SANTOS, 2003, FREIRE, 2004, GONSALVES 2011).

2 | O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO-DESTRUIÇÃO

Enquanto exercício de compreensão, como efetuar uma leitura acerca da forma como tem sido apresentada tanto a elaboração de uma base curricular como todo o movimento de reação a esta elaboração pela comunidade educacional? Torna-se importante efetuar a busca pelos significados de currículo que permeiam este cenário, atentando para forças e tensões correspondentes às diferentes maneiras de entender o currículo, por grupos e ações diversos.

O currículo, de acordo com Sacristan (2000) tem a pretensão de apresentar-se como o reflexo de um esquema socializador formativo e cultural que a instituição escolar tem. Ao se anunciar a necessidade de uma base curricular que abarque todo espectro nacional, anuncia-se também que há um trabalho nas escolas que não corresponde ao que se considera adequado à formação das novas gerações. Há, pois um anúncio ou denúncia de inadequações, equívocos curriculares que precisam ser enfrentados e devidamente substituídos, melhorados no âmbito das instituições

educativas. Ademais, ao se declarar a emergência de uma outra proposta de base curricular que atenda ao que se denomina “comum”, abstrai-se a diferença entre regiões, comunidades, repensa-se o valor e a dimensão das produções culturais comunitárias. Instala-se a perspectiva do risco da pasteurização curricular e a negação dos avanços curriculares quanto à diversidade de culturas que tem sido considerada nos projetos interdisciplinares propostos e realizados por tantas unidades escolares, sob as indicações dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ainda com base em Sacristan (2000), se o currículo é uma forma de organizar as práticas educativas e, sendo, por isso, também, resultante dessas práticas, cabe captar o que nesta proposta de base curricular está sendo considerado-desconsiderado relevante como prática educativa. Há na espera a construção de perspectivas de perda do que tem feito sentido aos sujeitos do currículo, especialmente, professores e alunos.

Concomitantemente, pelas forças conservadoras que tem tensionado a política nacional e a própria discussão curricular, pais de alunos, representados por associações e organizações diversas, tem apresentado propostas de eliminação de temáticas que paulatinamente vem sendo incorporadas aos currículos desenvolvidos nas escolas, como sexualidade, gênero, etnia e política. Estão sendo questionados valores, mais que conhecimento oficial por meio de um movimento de eliminação do que tem garantido, em termos de formação humana, um certo nível de criticidade e discernimento e deslocamentos sociais importantes, de acordo com Apple (1997). Tais temáticas, ao se tornarem presentes no currículo escolar, promovem reflexão de um real pouco problematizado e, por isso, ainda em fase de experimentação, onde professores e gestores estão tateando modos, enfrentando as diferenças e assumindo a diversidade de minorias sociais.

Acompanhar este momento de espera que provoca debates, aciona posturas é também identificar que há uma desconstrução paralela de um currículo, entendido como prática educativa, que tem incomodado famílias, que provocam estranhamento e, por isso, enfraquecendo um olhar conservador, fracionado social e culturalmente. Ao se apresentar a proposta, pois, de uma base curricular, observa-se a possibilidade de eliminação do que não corresponde ao ideal de uma sociedade sem conflitos, sem diferenças, sem diversidade.

Há aí um elemento de pensar coletivo sobre currículo como prática educativa que merece ser debatido e enfrentado pela comunidade escolar (professores-gestão-alunos-pais) para muito além de qualquer documento oficial que se apresente. É a necessidade de entender o currículo como construção coletiva, cultural e histórica que ultrapassa o saber outorgado pelas ciências, porque vivido e elaborado no cotidiano por sujeitos que concretizam toda e qualquer proposta oficial, corroborando Grundy (1987), para o qual o currículo não pode estar fora e nem prévios às experiências humanas.

O documento apresentado pelos órgãos oficiais da BNCC, organizado em forma

de “direitos de aprendizagem”, explicita algumas opções em termos de currículo que trarão consequência para os currículos de formação docente. Em primeiro lugar, ao se referir ao direito de aprender, afirma-se que o currículo é um conjunto de saberes que são imprescindíveis e inegociáveis para todo e qualquer brasileiro. Há, subjaz ao termo, a educação escolar que deve se realizar privilegiando o sentido individual e, conseqüentemente, relativizando o lugar do social e de coletivo específicos, como culturas de minorias e imperando o elenco de conteúdo, esvaziando o significado histórico-crítico de saberes construídos e em construção. Entendendo que tal base curricular, assim apresentada, interferirá no currículo dos cursos de formação docente, cabe alguma reflexão. Este caráter individualizante e uniforme da BNCC será, em potencial, transferido também para os currículos de formação de professores, secundarizando transversalidade e interdisciplinaridade das práticas docentes.

Em segundo lugar, considerando que o primeiro documento apresentado caracteriza-se por detalhamentos de conteúdo, restringe o espaço de autonomia docente na escolha, no planejamento, na execução e na avaliação do processo ensino-aprendizagem. As brechas de autonomia diminuem consideravelmente e tal pode ser percebido já na Resolução CNE/CP nº 2 /2015 das Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de professores que enfatiza a gestão em detrimento da própria docência. Observa-se que ao professor em formação, cabe mais prática que teoria e uma carga-horária expressiva de estágio com vistas a acompanhar processos de gestão escolar. Além disso, tal resolução também diminui o sentido coletivo do trabalho docente e das experiências acadêmicas no decorrer da formação inicial.

Espera-se que após a publicação da Resolução CNE/CPNº2, de 22 de Dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da BNCC, que em seu capítulo V, artigo 17, rege que: “na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, [...]devendo ser implementado no prazo de dois anos”, provoque modificações urgentes como rege a legislação nas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores em vigor, preservando agora a articulação teoria-prática e o caráter autônomo da docência

O currículo, ao ser considerado neste texto, como sistematização, reatualização e ressignificação de experiências de aprendizagem, assume o seu caráter de construção e de elaboração coletiva a partir de um certo e determinado contexto no qual cada escola está inserida.

Neste sentido, o risco de pasteurização de formação, via uma base curricular em nível nacional apresentada de forma engessada, provoca a necessidade de enfrentar o diálogo, a dissonância e as tensões que as políticas oficiais trazem. Pois, se o currículo é, de acordo com Moreira (2003), um instrumento que organiza, preserva e renova os conhecimentos, uma base nacional curricular, como documento oficial, deve garantir a produção curricular própria a cada escola a partir de referenciais e não de conteúdos fragmentados e listados em detalhamentos exagerados. Não apenas

diminui a autonomia docente como um documento oficial apresentado desta forma, traduz a insuficiência formativa do próprio professor, desqualificando o seu próprio processo de formação

3 | A PESQUISA

A pesquisa teve como objetivo entender como as determinações oficiais do currículo para a formação de professores, (mudança nas diretrizes curriculares) podem influenciar as necessidades de articulação teoria e prática que subjazem a qualidade da educação pretendida em que os professores irão atuar.

De abordagem qualitativa a pesquisa utilizou o método de entrevista coletiva. Inicialmente realizou-se durante todo o semestre, junto aos coordenadores dos cursos de Licenciatura reuniões semanais com debates sobre o tema da pesquisa (a implantação da Resolução CNE/CP nº 2 /2015 Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de professores). Com o propósito de otimizar o trabalho, o roteiro delineado para os debates foi utilizado para a realização de uma entrevista coletiva com os respectivos coordenadores de 5 cursos de Licenciatura, a saber: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Física a distâncias e Licenciatura em Ciências Biológicas, considerando que os aspectos da pesquisa estavam na pauta em todos os encontros, a entrevista coletiva foi realizada somente no último encontro do semestre. Cabe destacar que, para efeito de contabilização para a organização de dados, as respostas dos coordenadores foram discriminadas em: Licenciatura em Matemática (L.M); Licenciatura em Física(L.F.); Licenciatura em Física a distância (L.F.ead); Licenciatura em Química(L.Q.); Licenciatura em Ciências Biológicas(L.C.B.)

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta curricular aqui discutida apresenta a prática como elemento central para o processo formativo docente. Torna-se necessário, assim, problematizar acerca de alguns elementos presentes nas Diretrizes. O primeiro elemento refere-se à distribuição de carga-horária e conteúdos elencados em disciplinas. O aumento da carga-horária de atividades a serem desenvolvidas em unidades escolares da Educação Básica não garante, por si só, a articulação teoria-prática na formação docente. Na fala dos professores coordenadores temos:

Vejo com muita preocupação e acho que será muito difícil a gente garantir essa carga-horária em curso noturno (L.F.ead).

Além da questão de sermos um curso noturno, ainda temos que diversificar as disciplinas com o número restrito de professores que temos na parte pedagógica (L.Q.)

Agora, com a proposta da Residência Pedagógica, como o aluno que trabalha ou que é de fora da cidade vai compatibilizar os seus horários? (L.F)

Penso que isso aparece agora porque há exatamente a necessidade de formar o professor-pesquisador. Essa articulação pode ser um caminho para a gente garantir maior aproximação entre teoria e prática de ensino. (LCB)

O segundo elemento refere-se à diminuição de disciplinas como História da Educação e Filosofia da Educação que não supõe o abrandamento da teorização descontextualizada. Parte-se, pois do pressuposto de que a formação para o exercício da docência supõe um conjunto de elementos teóricos imprescindíveis para a compreensão do que será observado, apreendido e refletido nas horas de trabalho discente, aquele que será o futuro professor nas escolas, seja como estagiários ou observadores da prática docente, seja como atividade de ensino, de extensão ou de pesquisa.

Os impactos virão na sobrecarga de trabalho dos docentes para oferecerem diversificação de disciplinas para atender as 3200 horas (L.C.B.)

Além disso, tem toda a parte de orientação do PIBID e Residência Pedagógica que estamos averiguando que não há professor suficiente para atender aos projetos. (L.M.)

E não há nenhuma possibilidade de termos abertura de vaga para a contratação de professores e temos um número muito restrito de docentes da área pedagógica ou que tem formação em ensino de... (L.Q)

Sabemos que é importante a articulação com o mestrado, mas com o aumento das horas na grade, como articular Mestrado e graduação (L.F.)

O texto não ressalta tanto a importância dessa articulação. Vejo como uma recomendação. E a universidade que não tem mestrado, o que vai articular? (L.F.ead)

Entendo que talvez o foco deva ser na pesquisa educacional para que ocorra essa articulação. O como, vamos ter que construir juntos (nós, os coordenadores) (L.Q)

De cunho interpretativo-reflexivo este estudo busca a ampliação do escopo teórico-metodológico na reconfiguração das mudanças curriculares dos programas de formação docente, considerando os riscos de um esvaziamento crítico-reflexivo quando instala-se a prática como ponto de partida da formação docente. Tem-se, assim, nos arranjos e adaptações de propostas curriculares nos cursos de formação de professores, um aumento significativo de disciplinas (currículo em formato disciplinar) denominadas “Práticas de Ensino” que se diversificam em propostas que correspondem a um saber-fazer esvaziado de teoria, como confecção de material didático, domínio de tecnologia educacional, habilidades comunicacionais que enfatizam performar-se docentes.

Destituindo e desterritorializando saberes fundamentais da Educação, as diretrizes curriculares para a formação inicial docente podem impedir uma articulação teoria-prática garantidora de uma formação docente apoiada no aprendizado e exercício da práxis educativa.

5 | A ESPERA DE POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO OFICIAL

Este tempo entre o que se está discutindo no campo da autoridade governamental e o que será apresentado como documento oficial de políticas públicas de educação, vem sendo preenchido por indagações, sensações, alimentado de boatos, eivado de sugestões e manifestos formais de contestação. Há, nesse intervalo, a possibilidade de revisitar o que se denomina o conhecimento oficial e recuperar o entendimento de Apple (1997) acerca dos arranjos que um grupo hegemônico determinado engendra para a obtenção de acordos que possam manter garantidos os seus interesses, pois “...os poderosos não são assim tão poderosos. As políticas do conhecimento oficial são o resultado de acordos ou compromissos.” (ibid, 1997, p. 24).

Como o autor supracitado destaca, é preciso, ao analisar propostas e políticas curriculares, indagar o que nelas ou delas é verdadeiro a partir da experiência vivida, considerando que tais propostas, para se concretizarem, devem estar articuladas a problemas reais, contextos específicos. No lastro deste raciocínio cabe enfatizar que o currículo enquanto produção de significados, ultrapassa qualquer documento oficial e o modifica no cotidiano escolar num constante processo de construção coletiva de saberes e experiências definidoras de uma trajetória formativa. Assim, mesmo que as concessões se façam necessárias, seja ao livre-mercado, seja no engessamento ou disciplinarização de uma BNCC, ou uma nova Diretriz Curricular, será no embate com o real que o currículo será rearranjado, remodelado aos contextos específicos.

Nestes rearranjos que cabe aos sujeitos do processo, principalmente professores e pesquisadores, repensarem seu papel, reverterem a ordem e se colocarem como agentes responsáveis pela elaboração e vivência de um currículo que ultrapasse o oficial proposto.

Importante, pois considerar que o resultado de uma BNCC, mesmo que apoiado em critérios e lógicas constituintes de um sistema de avaliação mais imposto que construído, mais estrangeiro que nacional, mais voltado para definir quadros para o mercado que para o próprio desenvolvimento e formação humanos, não será apenas para atender os desígnios impostos. Mas, tal BNCC deverá comportar espaços e brechas para a infiltração do social, elementos da cultura que se reelabora localmente, dos deslocamentos identitários que se inscrevem no próprio espaço escolar.

Se neste tempo de espera há a marginalização de grupos de pesquisa, se são negados os trabalhos e presenças de sujeitos curriculantes (Macedo, 2013) nas instâncias de tomada de decisões, será na esfera do cotidiano escolar que a BNCC será convertida em currículo. Nesta conversão estará o que deverá ser conservado e o que deverá ser subvertido e mudado em função das porosidades próprias à cultura da escola. É a espera-ação do intervalo da espera.

Então, também será na esfera do devir que os currículos para a formação inicial e continuada de professores se concretizarão na consubstancia de processos formativos de caráter reflexivo e coletivo, trazendo a teoria cada vez mais iluminadora

de práticas para a emancipação de sujeitos, se negados por BNCC se farão presentes na experiência da própria docência em formação nos espaços escolares, numa arranjo cambiante entre academia e escola, entre comunidade e âmbitos do aprender e do ensinar, tendo o aluno-licenciando em formação como elemento mediador dessas articulações, pois:

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 2000, p. 155)

REFERENCIAS

APPLE, Michael. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, Vozes 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo, Paz e Terra 2000.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à autonomia*. 29ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 16. ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

_____.; SHÖR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Y.P. Qualidade oficial, indicadores do MEC. In: COIMBRA, C.L. et al (orgs). *Qualidade em Educação*. Curitiba/PR: Editora CRV, Série Currículo: Questões Atuais, vol 4, 2011.

GRUNDY, S. *Curriculum*, The Falmer Press. 1987

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares*. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, set /Dez 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio. *Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e Desafios* Cortez 2003.

SACRISTAN, Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Gladys Batista Picaglie - Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pós-Graduada em Psicopedagogia. Cursos de Extensão: Associação Brasileira de Dislexia (ABD), em Raciocínio lógico da Matemática e Panlexia. Atualmente é Psicopedagoga Clínica e Assessora de Edição na Atena Editora.

Antonella Carvalho de Oliveira - Licenciada em Pedagogia. Mestre em Engenharia de Produção e Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Atualmente é Professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná no CEEBJA Professor Odair Pasqualini que atende alunos com privação de liberdade na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa. É Editora Chefe da Atena Editora e tem entre suas principais atribuições: coordenar a equipe editorial, fixar o escopo das publicações, definir a política editorial, monitorar e auxiliar o trabalho dos editores e adequar a composição do conselho editorial aos propósitos da editora.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-103-9

