Organizador
Edilson Antonio Catapan

Discussões sobre os aspectos educacionais no Brasil

Vol. 02

São José dos Pinhais
BRAZILIAN JOURNALS PUBLICAÇÕES DE PERIÓDICOS E EDITORA
2020

Edilson Antonio Catapan

(Organizador)

Discussões sobre os aspectos educacionais no Brasil

Vol. 02

Brazilian Journals Editora
2020

2020 by Brazilian Journals Editora
Copyright © Brazilian Journals Editora
Copyright do Texto © 2020 Os Autores
Copyright da Edição © 2020 Brazilian Journals Editora
Editora Executiva: Barbara Luzia Sartor Bonfim
Diagramação: Lorena Fernandes Simoni
Edição de Arte: Lorena Fernandes Simoni
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Profª. Drª. Fátima Cibele Soares – Universidade Federal do Pampa, Brasil
Prof. Dr. Gilson Silva Filho – Centro Universitário São Camilo, Brasil
Prof. Msc. Júlio Nonato Silva Nascimento - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil
Profª. Msc. Adriana Karin Goelzer Leining - Universidade Federal do Paraná, Brasil
Prof. Msc. Ricardo Sérgio da Silva - Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Prof. Esp. Haroldo Wilson da Silva - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Prof. Dr. Orlando Silvestre Fragata - Universidade Fernando Pessoa, Portugal
Prof. Dr. Orlando Ramos do Nascimento Júnior - Universidade Estadual de Alagoas, Brasil
Profª. Drª. Angela Maria Pires Caniato - Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Profª. Drª. Genira Carneiro de Araujo - Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. José Arilson de Souza - Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Profª. Msc. Maria Elena Nascimento de Lima - Universidade do Estado do Pará, Brasil
Prof. Caio Henrique Ungarato Fiorese - Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Profª Drª Silvana Saionara Gollo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil
Profª. Drª. Mariza Ferreira da Silva - Universidade Federal do Paraná, Brasil
Prof. Msc. Daniel Molina Botache - Universidad del Tolima, Colômbia
Prof. Dr. Armando Carlos de Pina Filho- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Brasil
Profª. Msc. Juliana Barbosa de Faria - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Profª. Esp. Marília Emanuela Ferreira de Jesus - Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C357d Catapan, Edilson Antonio

Discussões sobre os aspectos educacionais no Brasil **/** Edilson Antonio Catapan. São José dos Pinhais: Editora Brazilian Journals, 2020.
378 p.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui: bibliografia
ISBN: 978-65-86230-10-9

1. Educação 2. Desenvolvimento infantil e profissional I. Catapan, Edilson Antonio II. Título

Brazilian Journals Editora
São José dos Pinhais – Paraná – Brasil
www.brazilianjournals.com.br
editora@brazilianjournals.com.br

Ano 2020

APRESENTAÇÃO

A obra intitulada “Discussões sobre os aspectos educacionais no Brasil 2”, publicada pela Brazilian Journals, apresenta um conjunto de vinte e oito capítulos que visa abordar diversas temáticas ligadas à área da educação, possibilitando melhor entendimento a aqueles que desejam ampliar seus conhecimentos sobre os aspectos importantes relacionados ao âmbito educacional no Brasil: processos históricos, aspectos de desenvolvimento, transformações sociais, conflitos e características culturais. A seguir são apresentados os estudos que compõem os capítulos deste livro.

Logo, os artigos apresentados neste volume abordam: uma nova reforma do ensino médio e as oportunidades educacionais: ponderações recentes; estudo crítico propositivo de teste de avaliação da linguagem infantil; formação do professor: desconstruindo o paradigma tradicional para dar vez ao paradigma inovador; da leitura à produção textual: relato de uma prática pedagógica possível; deficiências múltiplas e inclusão na escola comum entre outros.

Dessa forma, agradecemos aos autores por todo esforço e dedicação que contribuíram para a construção dessa obra, e esperamos que este livro possa colaborar para a discussão e entendimento de temas relevantes para a área de educação, orientando docentes, estudantes, gestores e pesquisadores à reflexão sobre os assuntos aqui apresentados.

Edilson Antonio Catapan

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....**1**
RELATOS DE EXPERIÊNCIA: O FILME COMO UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO
Inalda Maria de Oliveira Messias
Júlio Brando Messias
Adriano Gomes Ferreira
João Ferreira da Silva Filho
Mônica Simões Florêncio
DOI 10.35587/brj.ed.0000270

CAPÍTULO 2.....**13**
DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE AULAS POR LICENCIADOS
Gabriela Teles
Deyse Mara Romualdo Soares
Luciana de Lima
Robson Carlos Loureiro
DOI 10.35587/brj.ed.0000271

CAPÍTULO 3.....**27**
ENSINO SUPERIOR, AVALIAÇÃO E PONTOS DE TENSÃO: UMA ANÁLISE NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (2016-2017)
Ekristayne Medeiros de Lima Santos
Juliano Bernardino de Godoy
DOI 10.35587/brj.ed.0000272

CAPÍTULO 4.....**39**
UMA NOVA REFORMA DO ENSINO MEDIO E AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: PONDERAÇÕES RECENTES
Simone da Costa Silva
Elione Maria Nogueira Diógenes
DOI 10.35587/brj.ed.0000273

CAPÍTULO 5.....**50**
A CARTOGRAFIA SOCIAL E OS PCT'S NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DAS COMUNIDADES CAIÇARAS DO POUSO DA PRAIA DO SONO (PARATY-RJ)
Matheus Gouveia
Mara Edilara Batista de Oliveira
DOI 10.35587/brj.ed.0000274

CAPÍTULO 6.....**65**
O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E PROJETOS DE MODELAGEM NO ENSINO DE ESTATÍSTICA
Dilson Henrique Ramos Evangelista
Cristiane Johann Evangelista
Roziane Sobreira dos Santos
DOI 10.35587/brj.ed.0000275

CAPÍTULO 7.....**78**
ESGOTAMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Paula Melo Carvalho
Aline Silva Moraes Alves
Mayra Borges de Oliveira Rezende
Ransued Rodrigues Batista
Caroline Martins Gomes Pio
Beatriz Regina Fernandes Rodrigues
Fabiana Santos Franco
DOI 10.35587/brj.ed.0000276

CAPÍTULO 8.....**91**
RELAÇÃO DA DUALIDADE DE GENEROS NO AMBIENTE ESCOLAR E SUAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR E A VIDA PROFISSIONAL, CAPANEMA-PA
Aline Oliveira da Silva
Ismael de Jesus Matos Viégas
Camila Nunes Sagais
Socorro de Fátima Souza de Silva Viégas
Diocléa Almeida Seabra Silva
DOI 10.35587/brj.ed.0000277

CAPÍTULO 9.....**104**
PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE JOGO EDUCACIONAL DENOMINADO SOS MEIO AMBIENTE DIRECIONADO AO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM FOCO NO COMBATE AO LIXO DOMESTICO NAS RUAS
Emerson Santos Farias
Raphael Magalhães Hoed
DOI 10.35587/brj.ed.0000278

CAPÍTULO 10.....**114**
ESTUDO CRÍTICO E PROPOSITIVO DE TESTES DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM INFANTIL
Jadson Justi
Edrilene Barbosa Lima Justi
Jamson Justi
Heloisa Bruna Grubits Freire
Victor Antunes de Souza Serrão
DOI 10.35587/brj.ed.0000279

CAPÍTULO 11.....**124**
EQUOTERAPIA NOS TRANSTORNOS LINGUISTICOS DE ESCOLARES
Jadson Justi
Edrilene Barbosa Lima Justi
Jamson Justi
Heloisa Bruna Grubits Freire
Victor Antunes de Souza Serrão
DOI 10.35587/brj.ed.0000280

CAPÍTULO 12.....**138**
PORTFOLIO COMO POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS
Carolina de Castro Nadaf Leal
Helenice Maia Gonçalves
DOI 10.35587/brj.ed.0000281

CAPÍTULO 13.....**153**
ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: ANALISE EMPIRICA DO CRESCIMENTO COM DADOS EM PAINEL (1995-2017)
Fabiano Roberto Santos de Lima
Marcelo Cosme da Silva Maria
Jódiney Benedito Marques
DOI 10.35587/brj.ed.0000282

CAPÍTULO 14.....**171**
DA LEITURA A PRODUÇÃO TEXTUAL: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA POSSÍVEL
Alexandra Ferronato Beatrici
Cheila Daniane Marianoff Milczarek
Paula Maria Zanotelli
Samile Drews
DOI 10.35587/brj.ed.0000283

CAPÍTULO 15.....**182**
O PERCURSO FORMATIVO NA NARRATIVA DE PROFESSORES
Raquel Lazzari Leite Barbosa
Sergio Fabiano Annibal
Rosaria F. Boldarine
Rosemary Trabold Nicacio
DOI 10.35587/brj.ed.0000284

CAPÍTULO 16.....**194**
CLASSE HOSPITALAR: UM PONTO DE APOIO NA LUTA PELA SAUDE E NA VONTADE DE VIVER
Cristina Bressaglia Lucon
Mara Fernandes Alves Ortiz
Maria Celeste Ramos da Silva
Daniela Almeida de Souza
Franciele Aparecida da Silva Laureano
Gabriela do Prado
Sabrina Aparecida de Almeida Broleze
Thaís Maranhão Leme
DOI 10.35587/brj.ed.0000285

CAPÍTULO 17.....**212**
UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE CONCIENTIZAÇÃO SOBRE O LIXO INTEGRANDO: UNIVERSIDADE, ESCOLA E COMUNIDADE
Josiane da Costa
Alvaro Barcellos
DOI 10.35587/brj.ed.0000286

CAPÍTULO 18.....**221**
DEFICIENCIAS MULTIPLAS E INCLUSAO NA ESCOLA COMUM
Camila de Oliveira Resende
Layla Karoline Alves Teixeira Flores
Pauline Rodrigues Resende
Vanderlei Balbino da Costa
DOI 10.35587/brj.ed.0000287

CAPÍTULO 19.....**231**
DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
Andréa Ramires Alves
DOI 10.35587/brj.ed.0000288

CAPÍTULO 20.....**243**
UMA PESQUISA DO ESTADO DA ARTE NO BRASIL SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGOGICA DO PROFESSOR NO *STRICTO SENSU* COM UTILIZAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM
Deise Maria Marques Choti
DOI 10.35587/brj.ed.0000289

CAPÍTULO 21.....**260**
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURSO A DISTANCIA: UMA EXPERIÊNCIA POSSIVEL
Deise Maria Marques Choti
DOI 10.35587/brj.ed.0000290

CAPÍTULO 22.....**277**
FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DESCONSTRUINDO O PARADIGMA TRADICIONAL PARA DAR VEZ AO PARADIGMA INOVADOR
Zélia Maria Freire de Oliveira
Maria das Graças Viana Bragança
Eunice Maria Lima Soriano de Alencar
DOI 10.35587/brj.ed.0000291

CAPÍTULO 23.....**294**
VALORES UNIVERSAIS EM DESENHOS ANIMADOS JAPONESES - ANIMES
Carlos Alberto Machado
DOI 10.35587/brj.ed.0000292

CAPÍTULO 24.....**314**
ESTUDANTES ESTRANGEIROS EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR: TRAJETORIAS ACADEMICAS INICIAIS
Hercules Guimarães Honorato
Juliana Maria Póvoa A. Corrêa
Rosane Pinto Rodrigues
DOI 10.35587/brj.ed.0000293

CAPÍTULO 25.....**333**
PRATICAS DESMEDICALIZANTE EM EDUCAÇÃO E SAUDE NO MUNICIPIO DE VITORIA-ES: POSSIVILIDADES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
Elizabete Bassani
Jair Ronchi Filho
Simone Cardoso Lisboa Pereira
DOI 10.35587/brj.ed.0000294

CAPÍTULO 26.....**343**
PRATICAS PEDAGOGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO TRABALHO COM A CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL
Euzébio Roberta Paloma Rodrigues
Marco Antonio Melo Franco

DOI 10.35587/brj.ed.0000295

CAPÍTULO 27.....**354**
O ESPAÇO DE INTERAÇÃO DO IDOSO NA UNIVERSIDADE ABERTA DA TERCEIRA IDADE NA UEPG
Ana Paula Sabchuk Fernandes
Josemary Scos
Rita De Cássia Da Silva Oliveira
DOI 10.35587/brj.ed.0000296

CAPÍTULO 28.....**366**
A UTILIZAÇÃO DE POEMAS COMO PROPOSTA DIDÁTICA NO ENSINO DE QUIMICA - EVERTON DA PAZ SANTOS
Everton Da Paz Santos
Maria Irailde Teixeira Dos Santos Vieira
Givanildo Batista Da Silva
Gezyel Barbosa De Aquino
Vinicius Martins Dias Batista
DOI 10.35587/brj.ed.0000297

SOBRE O ORGANIZADOR.....**378**

CAPÍTULO 1

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O FILME COMO UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO

Inalda Maria de Oliveira Messias
Mestre em Engenharia de Sistemas pela Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco - POLI/UPE
Instituição: Universidade de Pernambuco - UPE Campus Petrolina
Endereço: Rodovia Br 203, Km 2 s/n - Vila Eduardo, Petrolina - Recife, PE, Brasil
E-mail: inalda.messias@upe.br

Júlio Brando Messias
Doutor em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Instituição: Universidade de Pernambuco - Campus Santo Amaro - ICB
Endereço: Rua Arnóbio Marques, n. 310 – Bairro: Santo Amaro, Recife, PE, Brasil
E-mail: julio.messias@upe.br

Adriano Gomes Ferreira
Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco
Endereço: Avenida Eurico Chaves, n. 472 – Bairro: Casa Amarela, Recife, PE, Brasil
E-mail: adrianogomes@ymail.com

João Ferreira da Silva Filho
Doutor em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana CienciasSociales - FICS – Asunción - Paraguay
Instituição: Universidade de Pernambuco - Campus Santo Amaro - ICB
Endereço: Rua Arnóbio Marques, n. 310 – Bairro: Santo Amaro, Recife, PE, Brasil
E-mail: joaoembrio@gmail.com

Mônica Simões Florêncio
Doutora em Biologia Molecular e Celular pela Fundação Oswaldo Cruz - FioCruz
Instituição: Universidade de Pernambuco - Campus Santo Amaro - ICB
Endereço: Rua Arnóbio Marques, n. 310 – Bairro: Santo Amaro, Recife, PE, Brasil
E-mail: monica.simoes@yupe.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo o relato de experiência de ensino do curso de enfermagem, no perioperatório, tendo como enfoque o desenvolvimento de competências e habilidades do aluno. O projeto foi desenvolvido na turma do 5º período de enfermagem, tendo como possibilidade seu uso como ferramenta capaz de melhorar a compreensão dos alunos quanto aos temas e abordagens trabalhados em sala de aula. Para tanto foram escolhidos filmes que tivessem relação com os conteúdos da disciplina. Objetivos: Avaliar como o uso de filmes em sala de aula pode ajudar no desenvolvimento de competências e habilidades em enfermagem. Metodologia: Foi realizada a escolha de filmes que pudessem servir como situações de ensino-aprendizagem para os enfermeiros. Resultados: Dos 57

alunos participantes todos responderam à pesquisa de opinião e foi unânime a opinião de que o filme introduziu uma melhor compreensão quanto à realidade de uma cirurgia; afirmando ainda que a metodologia foi didática, criativa, realista e que contribuiu para o enriquecimento de seus conhecimentos; 1,8% afirmou que não foi realista e 7,0% que o filme foi realista em parte. Conclusão: Todos os participantes aprovaram o uso do filme como recurso didático na disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem; Novas metologias; Enfermagem; Película.

ABSTRACT: The objective of this work is to report nursing teaching experience in the perioperative period, focusing on the students' development of skills and abilities. The project was developed in the 5th semester of nursing, with the possibility of its use as a tool capable of improving students' understanding of the themes and approaches worked in the classes. For that, films that were related to the contents of the discipline were chosen. Objectives: To evaluate how the use of films in the classroom can help in the development of nursing skills and abilities. Methodology: The selection of films that could serve as teaching-learning situations for nurses was performed. Results: Of the 57 participating students, all responded to the opinion poll and the opinion was unanimous that the film introduced a better understanding of the reality of a surgery; affirming also that the methodology was didactic, creative, realistic and that contributed to the improvement of their knowledge; 1.8% stated that it was not realistic and 7.0% that the film was realistic in part. Conclusion: All participants approved the use of films as a didactic resource in the discipline.

KEYWORDS: Teaching-learning; New methodologies; Nursing; Film.

1. INTRODUÇÃO

No ensino superior buscamos sempre ações proativas e inovadoras, com vista na formação de profissionais que possam atender às demandas sociais no campo da saúde. Para alcançar esse resultado, os discentes precisam estar continuamente envolvidos em atividades que instiguem uma postura ativa diante do mundo, da profissão e da vida. O processo educacional, no que diz respeito à formação de profissionais da saúde, deve ser articulado com as práticas sociais emancipadoras e transformadoras, relacionadas a uma abordagem de continuidade e de ruptura, ou seja, a continuidade do processo de evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida que hoje requerem flexibilidade e criatividade dos trabalhadores, bem como a ruptura com as práticas pedagógicas que não capacitam os indivíduos para agir diante da complexidade das situações do cotidiano (SILVA et al., 2010).

Nessa perspectiva, os cursos de graduação em enfermagem são instigados a investir na inovação metodológica do processo formativo, apostando em metodologias ativas eproblematizadoras, que ofereçam ao enfermeiro vivências na realidade social. Assim, o curso de Enfermagem possui em sua matriz organizacional disciplinas com potencial para gerar ideias inovadoras, capaz de desencadear em alguns profissionais a motivação para novas experiências (MEC, 2001).

Um possibilidade que permite ampliar o olhar dos alunos e a formação de profissionais proativos, dinâmicos e capazes de lidar com a desordens e as incertezas da sociedade contemporânea, é a utilização de filmes e séries de televisão para implementar sua dinâmica, buscando uma proposta diferenciada de ensino. O argumento é em vivenciar diferentes situações acadêmicas através de filmes e series de televisão que tratem a realidade do centro cirúrgico, observando de forma orientada e numa perspectiva de abordagem real, com investigação do tema, relacionando ao material didático a ser utilizado e o plano da disciplina como roteiro.

Os filmes e series de televisão trazem temas gerais, que envolvem muitos personagens e uma variedade de expressões artísticas e culturais do mundo todo, como a música, a poesia, a dança, a religião que possibilita uma mistura de sentimentos e maior realidade ao tema. É bem verdade que muitos professores não utilizam os filmes como recurso didático, pois alguns ainda o veem como instrumento superficial e subjetivo, contudo, os filmes e séries podem contribuir para fortalecer a comparação entre o real e o imaginário (DUARTE, 2002).

A linguagem cinematográfica pode desempenhar vários papéis na educação, cada professor deve sentir-se desafiado para utilizar esta ferramenta, adaptando-a ao conteúdo de sua disciplina para que, a cada filme/episódio exibido exista uma articulação, com os objetivos a serem alcançados.

Napolitano (2009, p. 165) acresce:

> Ao escolher um ou outro filme para incluir nas suas atividades escolares, o professor deve levar em conta o problema da adequação e da abordagem por meio de reflexão prévia sobre os seus objetivos gerais e específicos. Os fatores que costumam influir no desenvolvimento e na adequação das atividades são: possibilidades técnicas e organizativas na exibição de um filme para a classe; articulação com o currículo e/ou conteúdo discutido, com as habilidades desejadas e com os conceitos discutidos; adequação à faixa etária e etapa específica da classe na relação ensino-aprendizagem.

A atuação do professor é como mediador, ajudando e promovendo a evolução da discussão, efetuando uma análise dos elementos do texto fílmico,

sugerindo atividades que facilitem o entendimento da obra (THIEL, 2009, p. 13). Por ser um recurso interdisciplinar, o filme/série estimula a imaginação, envolvendo os alunos nas discussões e dilemas trazidos no enredo. Convergindo nessa mesma ideia, Veiverberg (2012, p. 76) afirma que "o filme é uma ferramenta didática, mas não apenas; é também um objeto cultural, que exige contextualização e justificação de seu uso".

No mundo já é reconhecida a necessidade de mudança na educação de profissionais de saúde frente às inadequações vivenciadas na formação para responder às demandas da sociedade. O desafio foi utilizar o filme para ensinar a rotina hospitalar de um centro cirúrgico. Ao utilizamos o filme como recurso didático se quer propor uma forma de levar a realidade para dentro da sala de aula construindo uma mudança na visão do aluno, ajudando-o a interpretar o mundo de sua futura profissão com um olhar diferenciado.

Assim, este trabalho relata a experiência do uso de filmes em sala de aula na disciplina Cuidar de Enfermagem no Perioperatório do curso de Enfermagem da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina, buscando uma metodologia alternativa e, por que não dizer, inovadora para a formação do enfermeiro, que esteja articulada às novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Enfermagem, ou seja, uma formação profissional que prepare o aluno para os desafios das transformações da sociedade, do mercado de trabalho e da atuação profissional (MEC, 2011).

2. METODOLOGIA

No primeiro momento foi realizada a seleção do material cinematográfico de caráter ficcional, relativo a temas trabalhados em sala de aula; levantamento dos principais filmes e séries de televisão que abordassem casos clínicos e cirúrgicos, baseados em evidencias; de temas pertinentes ao curso de Enfermagem.

Foi dada orientação aos alunos na condução da dinâmica sistematizada durante e após cada sessão, de forma a garantir o aprendizado, correlacionando a experiência vivenciada pelo filme/episódio com informações existentes na literatura da disciplina.

O docente elaborou um instrumento de avaliação para ser usado pelo aluno para expressar seu aprendizado durante a exposição do filme. Esse instrumento servirá também como um “relatório” do que foi abordado, discutindo a exposição do filme como também o que foi apreendido com a experiência didática proposta, além de ser um instrumento que poderá nortear estratégias futuras diante da dinâmica proposta.

Atualmente o Curso de Enfermagem conta com aproximadamente 150 alunos em períodos do ciclo profissional. A oferta dessa dinâmica aos alunos, aliada ao acompanhamento dos mesmos, através de uma banca de estudos, proporcionará uma estratégia de ensino capaz de envolver os discentes matriculados na disciplina Cuidar de Enfermagem no Perioperatório e Central de Material e Esterilização.

A disciplina cuidar de enfermagem no perioperatório do Curso de enfermagem da Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina, é ministrada a cada ano no sexto período. Seu objetivo é introduzir as atividades do enfermeiro no período pré, trans e pós operatório da assistência de enfermagem dada aos pacientes que irão ser submetidos aos diversos processos cirúrgicos. Porém, a passagem do aluno dentro desse setor é rápida, o que dificulta a compreensão de todos os processos relacionados ao centro cirúrgico de um hospital.

Para operacionalizar a execução da proposta deste trabalho foi elaborada uma sequência dos filmes/episódios que seriam exibidos, sendo utilizado um roteiro de atividades, com o objetivo de facilitar a compreensão/discussão do conteúdo do filme e dos temas abordados em sala de aula, o conteúdo da disciplina foi nosso elemento norteador, criando uma relação entre o roteiro do filme/episódio e sua contribuição na construção das competências e habilidades dentro das situações vivenciadas pelos enfermeiros que pudessem servir como situações de ensino-aprendizagem.

Para a criação do roteiro e o planejamento de atividades, seguimos as sugestões básicas dadas por Napolitano (2009, p. 79-87):

Fase 1: Planejando as atividades

1. Pense no emprego do filme dentro de um planejamento geral;

2. Selecione uma sequência de filmes a serem trabalhados;

3. Antes de trabalhar com o filme em sala de aula, procure algumas informações básicas;

4. Procure conhecer a cultura cinematográfica da classe.

Fase 2: Analisando o filme

1. Não inicie o trabalho de análise exibindo o filme em classe;

2. Forneça um roteiro de análise para os alunos;

3. Selecione, se for preciso, textos de apoio;

4. Forme grupos de discussão com base nos relatórios;.

5. Organize uma síntese da discussão grupal, relacionando-a com o conteúdo trabalhado.

Com as sugestões de Napolitano (2009), foi elaborado o roteiro utilizado neste estudo, e que, por se tratar de uma aplicação destinada a área da saúde, necessitou de ajustes, quanto à motivação e regionalização do mesmo. Conforme Piletti (2013, p. 31-32) a motivação precisa ter uma relação muito intima com o querer aprender, sendo assim, é necessário um conhecimento prévio do gosto por estilos de filmes do aluno.

De acordo com Veiverberg (2012, p. 76)

> Cada indivíduo desenvolverá uma compreensão diferente dos elementos presentes na obra fílmica, ou seja, o aluno espectador do filme é um agente, não passivo, dede que haja um impacto e uma interpretação pessoal e que ela possa ser compartilhada, seja através da fala, da escrita ou de algum tipo de produção.

A estrutura do roteiro utilizado neste trabalho é demonstrada no Quadro 1, que é composta de quatro partes: 1. Informativa, interpretativa, formativa e avaliativa.

Quadro 01: Roteiro de aula criado para a disciplina.

Constituição do Roteiro / antes da Exibição
1. Informativa: Nosso objetivo neste momento foi fornecer informações técnicas a respeito do filme que será exibido ao aluno a ficha técnica, o elenco, onde o aluno vai conhecer os personagens envolvidos no drama, e um pequeno resumo trazido ou preparado pelo próprio professor ou sinopse.
2. Durante a exibição: Seguiremos nesse momento os quatro passos didáticos de Gallo (2012): Sensibilização; Problematização;

Investigação e Conceituação.
Depois da exibição
3. Formativa: Este momento é o mais importante, é nele que o professor vai relacionar o conteúdo da disciplina com o filme. No nosso caso, fizemos uma leitura previa da aula, utilizando o material de apoio da disciplina e o livro.
Depois da exibição
4. Avaliativa: Após as discussões sobre o filme exibido e sua relação com o conteúdo da disciplina, foi solicitado que o aluno respondesse uma pesquisa de opinião, de forma livre, espontânea e sigilosa, para ajudar nas estratégias em turmas futuras da disciplina.

Fonte: Organização e criação pelos autores, a partir de elementos sugeridos de Napolitano (2009) e Gallo (2012).

Quadro 02: Lista de episódios de séries e filmes exibidos.

House, MD: Ou simplesmente *House* (no Brasil, *Dr. House)* é uma clamada série médica norte-americana criada por David Shore e exibida originalmente nos Estados Unidos pela Fox de 16 de novembro de 2004 a 21 de maio de 2012. Seu personagem principal é o Dr. Gregory House, interpretado pelo ator inglês Hugh Laurie.A série passa-se num hospital universitário fictício chamado Princeton-PlainsboroTeaching Hospital, na cidade de Princeton no estado de Nova Jersey, nos Estados Unidos, com 177 episódios.
Grey's Anatomy: (A anatomia de Grey no Brasil) é uma série de televisão norte-americanade drama médico exibida no horário nobre da rede ABC. A série é protagonizada por Ellen Pompeo, que interpreta Meredith Grey, residente do fictício hospital cirúrgico Seattle Grace (mais tarde Hospital Memorial Grey-Sloan), em Seattle, Washington, um dos programas de residência em cirurgia médica mais rígidos do país. O título do seriado é uma brincadeira com Gray'sAnatomy (Anatomia de Gray), o famoso livro de anatomia de Henry Gray. A série, exibida nos EstadosUnidos. No Brasil a série é exibida pelo canal Sony em horário nobre.
Patch Adams - O Amor é Contagioso: é um filme norte americano de 1998, do gênero comédia dramática, dirigido por Tom Shadyac e baseado em livros e na vida de Patch Adams e MaureenMylander. O filme é protagonizada por Robin Williams que interpreta Patch Adams que após uma tentativa de suicídio e voluntariamente ser internado em um hospital psiquiátrico, Hunter "Patch" Adams descobre um belo dom de poder ajudar as pessoas usando o bom humor. Dois anos depois, Patch entra em uma universidade de medicina para se formar como um respeitável médico e ajudar o mundo colocando alegria no coração de seus pacientes.
Quase Deuses: O filme conta a história de Vivien Theodore Thomas, que foi um técnico cirúrgico americano que auxiliou no desenvolvimento de procedimentos usados para o tratamento da síndrome dos bebês azuis na década de 1940. Foi o assistente do Dr. Alfred Blalock (famoso por ter descorbeto à cura para tetratologia de Fallot) na Universidade de Vanderbilt em Nashville, Tennessee e, posteriormente, na Universidade Johns Hopkins, em Baltimore, Maryland.A história

de Vivien Thomas é contada no filme Quase Deuses, baseado no artigo jornalístico "SomethingtheLordMade", escrito por Katie McCabe e publicado no Washingtonian. Um documentáriosobre Vivien Thomas foi produzido em 2004 pela HBO.
Contágio: é um filme dirigido por Steven Soderbergh e protagonizado por Matt Damon, Jude Law, Kate Winslet, Laurence Fishburne, Marion Cotillard e Gwyneth Paltrow. Estreou no Brasil em 2011. O filme conta a história de um vírus letal, altamente contagioso e transmitido pelo contato com pessoas infectadas ou com objetos que estas tenham tocado, se espalha rapidamente pelo planeta, enquanto aComunidade Científica tenta descobrir uma possível cura.
The Doctor (no Brasil **Golpe do Destino**): é um filme americano de 1991, dirigido por RandaHaines e estrelado por William Hurt como um médico que sofre uma transformação em suas visões sobre a vida, a doença e as relações humanas após se tornar paciente. Um dia, após um jantar, Jack tem um acesso de tosse. Eles ficam espantados após ele apresentar hemoptise. Ele vai ao médico e realiza uma biópsia, constatando câncer de laringe. Ele percebe, então, o quão frio é o tratamento ao paciente dentro dos hospitais e o quão ruim pode ser o tratamento dos médicos, seu colegas. Ele se torna amigo de June Ellis, uma paciente que possui um tumor inoperável no cérebro. Enquanto que o câncer de Jack é tratado e curado, June morre.A experiência muda Jack para sempre. Quando ele volta a trabalhar, ele começa a ensinar aos internos a importância de mostrar compaixão e sensibilidade aos pacientes, tornando-os, assim, médicos melhores.
Still Alice **(Para Sempre Alice):** É um filme de drama, baseado no romance homônimo de Lisa Genova, dirigido e escrito por WashWestmoreland e Richard Glatzer. A Dra. Alice Howland, interpretada por Julianne Moore, sempre foi uma mulher de certezas.Professora e pesquisadora bem-sucedida, não havia referência bibliográfica que não guardasse de cor. Perto dos cinquenta anos, Alice Howland começa a esquecer. No início, coisas sem importância, até que ela se perde na volta para casa.Mas não é o que acontece. Ironicamente, a professora com a memória mais afiada de Harvard é diagnosticada com um caso precoce de mal de Alzheimer, uma doença degenerativa incurável. Poucas certezas aguardam Alice. Ela terá que se reinventar a cada dia, abrir mão do controle, aprender a se deixar cuidar e conviver com uma única certeza: a de que não será mais a mesma.Enquanto tenta aprender a lidar com as dificuldades, Alice começa a enxergar a si própria, o marido (Alec Baldwin), os filhos (Kate Botsworth, Hunter Parrish e a queridinha de Hollywood, Kirsten Stewart) e o mundo de forma diferente.
Lorenzo's Oil **(O Óleo de Lorenzo)** É um filme de 1992, do gênero drama, dirigido por George Miller. O filme é uma história real de um casal, Augusto e Michaela Odone, cujo filho mais jovem, Lorenzo, começa a apresentar hiperatividade, surdez, desequilíbrio e vários outros sintomas. Lorenzo levava uma vida normal até os seis anos de idade, quando passou a ter diversos problemas. O diagnóstico foi de adrenoleucodistrofia (ALD), uma doença degenerativa extremamente rara e incurável, em que ocorre o desgaste da mielina (presente no neurônio), provocado pelo acúmulo de gorduras saturadas. Os pais do menino não se conformaram com o fracasso dos médicos e com a falta de medicamentos para a doença. Assim, decidiram estudar e pesquisar sozinhos, na esperança de descobrir algo que pudesse deter o avanço dadoença, de caráter hereditário, transmitida geneticamente pela mãe.

Mar Adentro: É um filme espanhol (com co-produção francesa e italiana) de 2004, do gênero Drama, dirigido pelo chileno radicado na Espanha Alejandro Amenábar. O filme é baseado em eventos da vida real e relata a história de Ramón Sampedro, um marinheiro que ficou tetraplégico após um acidente de mergulho, mostrando sua luta pelo direito de se matar, a eutanásia.Contando com a ajuda de sua família e amigosalém de uma advogada que pegou o caso gratuitamente.
***Gifted Hands: The Bem Carson Story (*Mãos Talentosas):** é um filme de 2009 dirigido por Thomas Carter, estrelando Cuba Gooding Jr. E Kimberly Elise. Ben é mundialmente conhecido por separar gêmeos ligados pela cabeça sem problemas. Ben via imensa televisão, por isso a sua mãe propôs que Ben e Curtis, o seu irmão mais velho, vissem menos televisão e que lessem. Obrigava os filhos a escolher 2 livros bem gordos para ler em cada semana.No final da semana, os irmãos tinham que entregar o resumo dos livros. Os filhos iam evoluindo como seres humanos e começavam a ter melhores notas. Até que foi-lhe proposto ajudar uns gêmeos siameses que estavam ligados pela cabeça desde que nasceram. Descobriu processos que se aplicavam ecomplementavam-se todos juntos. Planejou uma operação em que incluiu vários tipos de médicos e cirurgiões.A operação foi feita em algumas horas, porém foi um sucesso, mas Ben teve de parar o sangue da cabeça dos pequenos para que ocorresse com sucesso. Os gêmeos sobreviveram à perigosa operação, que envolvia paragem decorações e muito mais e ele foi muito reconhecido pelo seu esforço.
***Der Medicus (O* Físico):** é um filme alemão do género aventura, realizado por PhilippStölzl, e baseado no romance homónimo de Noah Gordon. Estreou-se no Brasil em2014.O filme apresenta a história do "barbeiro-cirurgião" Rob J. Cole, que aprende a cuidar de pessoas ao longo de sua infância e adolescência, mas deseja se tornar um profissional. Em pleno século XI, viaja da Inglaterra para a Pérsia para aprender a exercer a Medicina.

Fonte: Proprios autores.

Para a avaliação do aprendizado utilizamos a avaliação informal, sendo realizada durante a exibição do filme. Foi avaliado o desempenho do aluno através de sua participação, frequência, questionamentos e desenvolvimento de habilidades e competências. No final de cada sessão, o aluno fez um Relatório descritivo da atividade desenvolvida, que além de abordar o que foi visto no filme, deve conter uma contextualização na prática profissional do enfermeiro.

No final de cada sessão foi realizada uma pesquisa de opinião (não obrigatória) e sem identificação, com os alunos, para verificar possíveis fragilidades na dinâmica utilizada, como também elogios, críticas e sugestões para possibilitar ajustes em aulas posteriores. Essa pesquisa abordou como o filme contribuiu com o tema da aula, para a aprendizagem na disciplina e como estratégia pedagógica.

3. RESULTADOS

57 alunos participaram da pesquisa (Todos responderam aos questionamentos). 100% dos alunos responderam que o filme abordou os assuntos da aula teórica; 100% responderam que o filme introduziu uma melhor compreensão quanto à realidade de uma cirurgia; 100% dos alunos afirmaram que o filme foi didático e contribuiu para o enriquecimento de seus conhecimentos; 100% dos alunos afirmaram que o filme foi criativo; 91,2% afirmaram que o filme foi realista, 1,8% que não foi realista e 7,0% que o filme foi realista em parte; 100% dos alunos afirmaram que o entendimento do processo cirúrgico foi maior após assistirem o filme/episódio; 100% dos alunos aprovaram o uso do filme como recurso didático da disciplina.

4. CONCLUSÃO

Ao usar o filme como recurso didático, nosso objetivo foi trazer a realidade para dentro da sala de aula. Aprender sobre o processo cirúrgico apenas por letras não é fácil, porém, ao acrescentamos voz, efeitos visuais e imagens, estamos oportunizando ao aluno uma maneira de se transportar para a sala de cirurgia e vivenciar o momento cirúrgico. A cada filme, vídeo e imagem utilizada, vivemos uma experiência única, abordando pontos relevantes que podem ainda contribuir em outras disciplinas correlatas ou em temas multiprofissionais (DE LIMA,2005).

A escolha do filme foi também uma boa contribuição dos alunos, mostrando o preparo prévio do aluno e do professor também, assistindo de preferência o filme primeiro para conhecê-lo e saber intervir, quando necessário, para que o filme atinja os objetivos propostos e não seja apenas uma sessão de divertimento com a função de passatempo.

Acreditamos que essa experiência fortalece positivamente o ensino do conteúdo da disciplina, explorando a potencialidade do uso de um recurso valioso, como é o filme. Ajudando no desenvolvimento na sensibilidade, na problematização, na investigação cientifica e nas competências e habilidades necessárias para um futuro profissional da Enfermagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. A. Possibilidades pedagógicas do cinema em sala de aula. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 79, Mensal, Dezembro/2007.

DE LIMA, C. V. **Projeto Identidade: ninguém é igual a ninguém**. Colégio Santo Agostinho, Belo Horizonte, MG. 2005, p. 25.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HOINEF, N. **TV em Expansão**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1991. TORRES, E. C. **Ler televisão**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINHARES, R. N.; Vídeos na educação escolar; a experiência do vídeo escola em Aracaju.
MEYER, L. L. Lucia Meyer Website: roteiros de aula. Disponível em:<http://sites.google.com/site/meyerlucia/home>. Acesso em: 01 oct. 2017.

PILETTI, N. Aprendizagem: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (BR). **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 03, de 07 de novembro de 2001**. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Brasília (DF). Diário da República Federativa do Brasil, Brasília (DF), 09 nov 2001: Seção 1: 37.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27- 35, apr. 1995. Disponível em:<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>. Acesso em: 01 oct. 2017.doi:http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.
OLIVEIRA, P. M. P. et al. Uso do filme como estratégia de ensino-aprendizagem sobre pessoas com deficiência: percepção de alunos de enfermagem. Escola Anna Nery, v. 16, p.297-305, 2012.

REDYSON, D. **A versão cinematográfica do Fausto de Goethe do Opus Summumao cinema mudo**. In: ALMEIDA, Jorge Miranda de; AGUIAR, Itamar Pereira de. (Orgs.). **Filosofia, Cinema & Educação**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 121-132. DALE, E. **Métodos de Enseñanza Audiovisual**. México: Editorial
Reverte Mexicana, 1966. MAIA, J D. **Português - Novo Ensino Médio**. Volume único. 10 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
Revisa **Pixel-bit, Sevilla**, n.12, 1999. Disponível em:<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n12/n12art/art121.htm> Acesso em:01 oct. 2017.

SILVA, R. V.; OLIVEIRA, E. M. **As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano**. In: V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL, Maceió-AL, 2010.

SILVA, J. L. et al. A Utilização de vídeos didáticos nas aulas de química do ensino médio para abordagem histórica e contextualizada do tema vidros. **Química Nova da Escola**, v. 34, n 4, p. 189-200, nov. 2012.

Silva, M.G. et al. Processo de formação da(o) enfermeira (o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Texto&ContextoEnferm**., v. 19, n. 1, p. 176-84, 2010.

THIEL, Grace Cristiane. **Movie takes**: a magia do cinema na sala de aula. Curitiba: Aymará, 2009.

VEIVERBERG, F de O. Cinema e Filosofia. In: TOMAZETTI, Elisete M. (Org.). **Filosofia no ensino médio**: experiências com cinema, teatro, leitura e escrita a partir do PIBID. São Leopoldo: Oikos, 2012.

CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE AULAS POR LICENCIADOS

Gabriela Teles
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Endereço: Av. Humberto Monte, s/n - Pici, Fortaleza – CE, Brasil
E-mail: gabiteles2s.as@gmail.com

Deyse Mara Romualdo Soares
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas
Instituição: Universidade Federal de Alagoas
Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n – Tabuleiro do Martins, Maceió – AL, Brasil
E-mail: deysemarasoares@gmail.com

Luciana de Lima
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Endereço: Av. Humberto Monte, s/n - Pici, Fortaleza – CE, Brasil
E-mail: luciana@virtual.ufc.br

Robson Carlos Loureiro
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Endereço: Av. Humberto Monte, s/n - Pici, Fortaleza – CE, Brasil
E-mail: robson@virtual.ufc.br

RESUMO: O objetivo desse trabalho consiste em analisar como os licenciandos atuantes em disciplina optativa, no segundo semestre de 2018, planejaram e executaram aulas com a utilização das tecnologias digitais. Foi realizado Estudo de Caso, no qual os planos de aula e as aulas desenvolvidas por dois grupos interdisciplinares foram triangulados, tendo por base o referencial teórico que compõe o estudo. Verificou-se que os licenciandos conseguiram executar a maior parte do que planejaram, havendo o predomínio do instrucionismo nos planejamentos e aulas. Pretende-se dar prosseguimento à pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Tecnologias Digitais. Formação de Professores. Licenciatura. Planejamento de Aulas.

ABSTRACT: The goal of this paper is to analyze how the undergraduates, working in an elective course, semester 2018, planned and executed classes using digital technologies. A Case Study was carried out, in which the lesson plans and the classes developed by two interdisciplinary groups were triangulated, based on the theoretical reference that composes the study. It was found that the undergraduates were able to

execute most of what they planned, with the predominance of instructionism in the planning and classes. It is intended to continue the research.

KEYWORDS: Teaching. Digital Technology. Teacher Formation. Planning. Undergraduate.

1. INTRODUÇÃO

A utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em diversos contextos e com diferentes funcionalidades faz parte do cenário vivenciado na contemporaneidade. Os smartphones, tablets, notebooks estão amplamente distribuídos pelo mundo, sendo utilizados cotidianamente pelos indivíduos.

Assim, percebe-se que a tecnologia digital se constitui em parte inerente à vida dos seres humanos hoje, não sendo mais possível desconsiderá-la em nenhum âmbito, inclusive no educacional. Diante disso, Públio Júnior (2018) enfatiza a necessidade de que as escolas e, consequentemente, os professores, repensem os processos de ensino, aprendizagem e avaliação nos quais se pautam, desenvolvendo práticas inovadoras, a partir da utilização das TDICs.

Baptista e Vieira (2015 p.197), ao desenvolverem estudos sobre a utilização das TDICs no contexto da Docência, perceberam que a tecnologia digital "[…] desperta o interesse do aluno, dinamiza as atividades escolares, favorece a formação de alunos críticos, capazes de analisar o contexto social no que está inserido".

Sabe-se que, historicamente, a Docência foi planejada, executada e avaliada com base em um modelo expositivo, no qual o professor apresenta os seus conhecimentos e os alunos devem absorvê-los, mecanicamente e, com base, na repetição acrítica. Nessa proposta, a Docência tem se ocupado em adequar os indivíduos ao contexto que os cerca, na busca pela formação de um "bom" cidadão e um "bom" trabalhador [Loureiro e Lima 2018].

Este modelo de ensino, aprendizagem e avaliação, pauta-se na seguinte dinâmica: "[…] alguém diz o que fazer e alguém repete ou faz o que foi dito, e por isso aprende" [Becker 1993 p.101]. Assim, de certo modo, apenas a capacidade de memorização do indivíduo é ativada, sem que sejam considerados os seus conhecimentos prévios, o contexto no qual está inserido, a sua capacidade de criar e de construir conhecimentos.

Dessa forma, diversos problemas têm permeado este modelo docente, que tem sido utilizado indiscriminadamente, conforme Becker (1993). Um destes problemas está relacionado ao fato de que os professores têm experimentado muitas dificuldades para ensinar, bem como os alunos para aprender. Entende-se, assim, que esta proposta vigente, há séculos, não consegue mais dar conta da realidade na qual está inserida.

Outro fato é que a realidade contemporânea tem exigido mais do que a formação de um “bom” cidadão e “bom” trabalhador. Hoje, demanda-se à formação de um indivíduo e um profissional criativo, autônomo, crítico, inovador, que possua as habilidades necessárias para não se ocupar apenas em executar mecanicamente o que é proposto, mas que consiga ir além, criando algo novo.

Sibilia (2012) alerta para o fato de que a Docência precisa ser amplamente repensada, desde o seu processo de formação. Nesse sentido, Lima e Loureiro (2016) ressaltam em seus estudos que os professores precisam ser formados para compreenderem, em âmbito teórico e prático, como é possível planejar, executar e avaliar aulas com base no processo de integração entre Docência e TDICs.

Nesse caminho, é preciso que, ainda durante os seus processos formativos iniciais, os licenciandos se deparem com situações desafiadoras que desequilibrem as suas estruturas cognitivas, e os possibilitem planejar, executar e avaliar aulas contextualizadas, criativas, de modo que eles sejam mobilizados a vivenciarem, de fato, outras formas de Docência, inclusive no que se refere à utilização das TDICs.

Essa é a proposta da disciplina cursada pelos licenciandos que compõem o presente estudo, de modo que estes foram desafiados quando organizados em grupos heterogêneos, a planejarem, executarem e avaliarem aula com utilização das TDICs, tendo por base os preceitos construcionistas de Papert (2008). Ressalta-se que a formação de grupos heterogêneos está associada ao fato de que a disciplina é optativa e aberta a todos os cursos de Licenciatura da IPES.

Nesse sentido, considera-se pertinente indagar: Como os licenciandos planejam e executam aulas com a utilização das TDICs? Assim, a pesquisa apresenta o objetivo de analisar como os licenciandos atuantes em disciplina optativa que contempla a integração das TDICs em IPES, no segundo semestre de 2018, planejaram e executaram aulas com a utilização das tecnologias digitais.

2. PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE AULA COM TDICs

O planejamento se constitui em um instrumento necessário e significativo do trabalho docente. Conforme Castro, Tucunduva e Arns (2008), ao planejar, o professor organiza o seu trabalho, sistematizando as atividades a serem desenvolvidas, levando em consideração o tempo disponível para a prática docente.

Assim, mesmo tendo sido originado como uma demanda da governamentalidade, com a finalidade de controlar o que o professor realiza em sala de aula, o planejamento corresponde a uma possibilidade de o professor estabelecer previamente os aspectos teóricos, éticos, políticos, culturais e metodológicos que nortearão o seu fazer.

Padilha (2001 p.63) descreve o planejamento como "[…] uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade". Nessa acepção, a atividade de planejar está para além do cumprimento de mera formalidade, sendo parte constituinte do fazer profissional docente, carregada de saberes teóricos e práticos.

Dessa forma, ao acessar o plano de aula de um professor é possível ter uma relativa ideia do que este profissional compreende sobre Docência e, no caso da previsão da utilização das TDICs, como percebe a relação entre o fazer docente e as tecnologias digitais.

Ademais, é relevante que planejamento, execução e avaliação estejam conectados, de maneira que, apesar dos imprevistos que compõem a dinâmica da sala de aula, o professor tenha condições de executar o que planejou e de desenvolver uma avaliação conectada ao que entende por Docência.

A Docência consiste, de acordo com Veiga (2006), como uma construção social que deve, portanto, ser refletida, questionada, repensada, considerando o contexto que a cerca. Nessa perspectiva, os processos que compõem o fazer docente (planejamento, execução e avaliação) não são estanques, mas, pelo contrário, consideram a realidade em que docentes e discentes estão inseridos.

Assim, tendo em vista o cenário de ampla utilização das TDICs em uma sociedade, descrita por Lévy (1996) como cibercultural, a conexão entre Docência e as tecnologias digitais pode representar uma possibilidade significativa de dinamizar e contextualizar as práticas didático-metodológicas, atendendo às demandas sinalizadas por professores e estudantes.

Considera-se pertinente enfatizar, com base em Papert (2008), que a questão em debate não está centrada somente na utilização ou não das TDICs durante as aulas. Mas, para além disso, na intencionalidade e no modo como esta utilização é efetivada. Joly, Silva e Almeida (2012) apontam que saber manusear as tecnologias digitais não é o suficiente, de modo que é preciso utilizá-las de maneira crítica, refletindo sobre as informações disponibilizadas a partir delas.

É nesse sentido que Papert (2008) estabelece os conceitos de instrucionismo e de construcionismo, destacando que, na primeira concepção, os artefatos e recursos utilizados na Docência são modificados, em uma espécie de troca do quadro negro para a lousa digital, por exemplo. Assim, no instrucionismo as tecnologias digitais aparecem como responsáveis por repassar os conhecimentos aos estudantes, de modo que estes permanecem somente como receptores ocupados em tentar absorver e memorizar conteúdos.

No construcionismo, as TDICs aparecem de maneira direcionada à construção, e não à transmissão do conhecimento, com o entendimento de que os estudantes devem ser protagonistas dos seus próprios processos de aprendizagem. Nesse sentido, o que se tem é a mobilização por parte do professor, de maneira integrada às TDICs, para que os estudantes desenvolvam os seus produtos, criem, resolvam desafios cognitivos, vivenciando o processo de desequilibração.

Nessa perspectiva, nega-se a compreensão de que o conhecimento está pronto e acabado, devendo ser somente repassado ao aluno, sem considerar os seus conhecimentos prévios, o seu contexto, os seus interesses. Assim, o professor atua como um mediador que deve incentivar o desenvolvimento da descoberta pelo próprio estudante [Papert 2008].

A partir disso, compreende-se a relevância de que os docentes vivenciem, desde os seus processos formativos iniciais, situações nas quais as TDICs sejam integradas à Docência de maneira construcionista, percebendo, em âmbitos teórico e prático, como estas tecnologias podem compor o planejamento, execução e avaliação de aula.

A proposta não está centrada no uso acrítico das tecnologias digitais como meio de atender a anseios governamentais e mercadológicos, mas como um caminho a partir do qual os licenciandos, futuros professores, tenham condições efetivas de se apropriarem crítica e intencionalmente da tecnologia [Kenski 2007].

Nesse caminho, Sampaio e Leite (2013) destacam a necessidade do desenvolvimento de uma formação docente marcada pelo conhecimento, interpretação, utilização, reflexão e dominação crítica da tecnologia, de modo que, em suas futuras práticas profissionais, os docentes utilizem as TDICs com intencionalidade ética, social, cultural, política, pedagógica, cientes de que não está apenas deixando de escrever no quadro negro para escrever em uma lousa digital, por exemplo.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um Estudo de Caso, considerando que se debruça sobre a análise de um fenômeno contemporâneo, sob o qual não se tem controle, tendo sido utilizadas evidências diretas para a compreensão do que está sendo pesquisado. Ressalta-se que esta base metodológica é marcada pela ausência de clareza em relação aos limites entre o fenômeno em estudo e o seu contexto [Yin 2010].

Levando-se em consideração o cumprimento dos componentes éticos que norteiam a realização de pesquisas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado aos licenciandos que cursaram a disciplina no segundo semestre de 2018. Em tal documento constavam aspectos como os objetivos da pesquisa, bem como ressaltava-se a não identificação dos sujeitos pesquisados.

A unidade de análise da pesquisa é composta pelos planejamentos e pelos vídeos contendo as aulas desenvolvidas por dois grupos interdisciplinares, compostos por licenciandos da disciplina investigada. Ressalta-se que, no semestre analisado, contou-se com a participação de seis grupos interdisciplinares, entretanto, foram escolhidos, de maneira aleatória, dois deles para compor a presente pesquisa.

Contou-se, assim, com a participação de sete (7) licenciandos das seguintes áreas: Ciências Biológicas (2); Música (2); Letras (1); Letras-Libras (1); e Pedagogia (1), todos vinculados à modalidade presencial. Destes, 50,0% era do sexo masculino e 50,0% do sexo feminino. A maioria (60%) encontrava-se na faixa etária entre os vinte e um (21) e vinte e cinco (25) anos de idade.

Com relação aos semestres em que estavam matriculados, obteve-se que 60,0% dos licenciandos cursavam do quinto semestre em diante, revelando um

cenário em que a maioria dos estudantes já havia vivenciado uma parte considerável de seu processo formativo.

A pesquisa foi realizada com base em três etapas: planejamento, coleta e análise de dados. Na primeira, desenvolvida durante o mês de junho de 2018, procedeu-se com a produção dos protocolos, dos instrumentos e da política de armazenamento, elementos que nortearam a coleta e a análise de dados.

A coleta de dados ocorreu após o final do segundo semestre de 2018, durante o mês de dezembro, de modo que os planos de aula, produzidos no Google Drive foram baixados, bem como os vídeos contendo as aulas foram assistidos.

Ressalta-se que as aulas são planejadas no decorrer de todo o semestre, sendo executadas, com base nos planejamentos finalizados e avaliados pelos docentes da disciplina, com alunos de Ensino Médio de escola pública parceira.

Na terceira e última etapa, relativa à análise de dados, foi desenvolvida a triangulação metodológica, com base interpretativa, de maneira que os dados obtidos a partir dos planos de aula, dos vídeos contendo a execução das aulas e do arcabouço teórico foram comparados, de acordo com a proposta metodológica de Yin (2010).

O foco de análise norteador da triangulação realizada consiste no modo como os licenciandos compreendem a utilização das TDICs, ao planejarem e executarem as suas aulas, sendo observado sob qual perspectiva estes sujeitos baseiam as suas ações: instrucionismo, construcionismo, instrucionismo/construcionismo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados e analisados serão apresentados, com base no trabalho desenvolvido por cada grupo que compõe o estudo, utilizando-se para tal os seguintes códigos: G1 e G2.

4.1. PLANO E AULA DO G1.

O G1 estava composto por alunos dos cursos de Ciências Biológicas, Letras e Música que escolheram o tema “Jogos Digitais” para o planejamento e execução da aula. Os conteúdos propostos para serem trabalhados a partir do tema foram: Fisiologia do Cérebro; Narrativas; e, Trilha Sonora.

Diante disso, o G1 propôs em seu planejamento a execução de uma aula dividida em três períodos, sendo o primeiro (de oito minutos) destinado à exposição de um vídeo produzido pelo grupo, bem como para a organização dos alunos da escola pública em equipes.

O segundo momento, proposto para ser executado em vinte e dois (22) minutos, foi destinado à utilização dos jogos digitais pelos alunos da escola pública.

Os jogos digitais propostos no planejamento da equipe foram: Get Out, Running Men, StormCross, Dank Tomb, Bearied Treasure, Celeste Classic, XenoPunch, Myst, Califórnia Jane, Pico Racer.

No último período da aula (de dez minutos), conforme o planejamento, os alunos da escola pública, ainda organizados em equipes, deveriam gravar vídeos analisando os jogos utilizados, com base em pelo menos dois dos conteúdos trabalhados. Tais vídeos deveriam ser gravados por meio da utilização de tablets.

Sobre o processo de execução, observou-se que o G1 iniciou a aula, conforme o que consta no plano, exibindo o vídeo que havia produzido e organizando os alunos da escola pública em seis equipes, tendo-se como base, portanto, o instrucionismo. Para esse primeiro momento, foi utilizado o tempo de seis (6) minutos.

Com as equipes formadas, os alunos passaram a utilizar os jogos digitais propostos, a partir dos computadores da escola. Verificou-se, nesse momento, que a maioria dos alunos permaneceu engajada na atividade, aparentemente tendo entrado no que Czikszentmihalyi (1990) denomina como estado de fluxo.

Assim, os alunos demonstraram interesse em prosseguir utilizando os jogos digitais, mesmo quando os componentes do G1 sinalizaram que o tempo para esta atividade tinha finalizado. Salienta-se que, no plano de aula, havia sido destinado vinte e dois (22) minutos para a realização deste momento, mas na prática, foram necessários cerca de trinta e cinco (35) minutos.

Tal dado corrobora com os estudos de Almeida (2000), em que é reconhecido o potencial dinamizador das TDICs no contexto educacional, diante de um cenário no qual os discentes contemporâneos aparecem como nativos digitais. Nesse sentido, a utilização das tecnologias digitais aparece como um possível caminho de aproximação entre professores e estudantes, favorecendo a construção de conhecimentos.

O último momento durou oito (8) minutos, de modo que os licenciandos, utilizando os tablets, gravaram as compreensões de cada equipe de alunos sobre os

jogos utilizados, observando-se novamente a perspectiva instrucionista. Considera-se pertinente salientar que a proposta constante no plano é que os próprios alunos da escola deveriam gravar estes vídeos, fazendo uma análise do jogo, a partir dos conteúdos abordados.

Entretanto, observou-se que não foram os próprios alunos que fizeram a gravação e que as suas respostas ficaram centradas em aspectos, de certo modo, superficiais acerca do jogo, não sendo percebido o estabelecimento de conexões com os conteúdos.

Dessa forma, foi possível perceber que o G1 desenvolveu uma aula pautada no instrucionismo, mesmo com a solicitação por parte dos docentes da disciplina, de que o construcionismo se fizesse presente.

Acerca de tal fato, Lima e Loureiro (2015) destacam a falta de uma formação inicial de professores que promova vivências teóricas e práticas de utilização das TDICs na Docência, sob a perspectiva construcionista. Desse modo, considerando que estes licenciandos foram e continuam sendo formados na direção da não utilização ou da (sub)utilização das tecnologias digitais, a tendência é que, em suas futuras práticas profissionais, prossigam executando somente o instrucionismo.

4.2. PLANO E AULA DO G2.

O G2 contou com a atuação de licenciandos de Letras-Libras, Pedagogia, Música e Ciências Biológicas. Em seu plano de aula, o grupo estabeleceu os seguintes conteúdos para serem abordados, a partir do tema “O Auto da Compadecida”, tratando dos seguintes conteúdos: Como os surdos escutam; Musicalidade nordestina; Espaço educacional não escolar; e Sistema auditivo.

Com isso, o G2 realizou o seu planejamento de aula com base em quatro períodos. No primeiro deles, previsto para ser realizado em sete (7) minutos, sugeriu-se a apresentação dos componentes do grupo e de suas áreas, bem como a exibição do vídeo desenvolvido pelos licenciandos em momento anterior da disciplina.

Para o segundo período, foi destinado o tempo de quinze (15) minutos, em que os componentes do G2 deveriam apresentar, brevemente, aspectos relativos à música do Auto da Compadecida, a ser estudada, bem como deveriam auxiliar os alunos da escola pública, organizados em equipes, para a execução do processo de reconstrução da música, utilizando instrumentos diversos.

No terceiro período, propôs um momento de “experiência sensorial”, em que os alunos seriam convidados a ouvirem a música a partir de um instrumento denominado de “cachimbo sonoro”, em que os alunos ouviriam a música não pelos ouvidos, mas pelo estímulo da mandíbula. Para tal atividade, foi destinado o tempo de dez (10) minutos.

Para o quarto e último período, o G2 reservou o tempo de oito (8) minutos, em que seria desenvolvida uma roda de conversa sobre as atividades vivenciadas no transcorrer de toda a aula, em uma ação avaliativa.

Assim como no caso do G1, o G2 também executou a aula planejada, no mês de novembro de 2018, tendo iniciado, conforme previsto no plano, por meio da apresentação dos seus componentes e exibição do vídeo, guiando-se pelo instrucionismo. Foram utilizados nove (9) minutos nesse período inicial.

Em seguida, o G2 solicitou que os alunos se organizassem em duas equipes, destacando que em uma seriam abordados mais os aspectos musicais, enquanto na outra o foco seria as tecnologias digitais.

Dessa forma, durante vinte e cinco (25) minutos, cada equipe contou com o auxílio de dois licenciandos para organizar o processo de reprodução da música estudada, de modo que em uma, a música foi reproduzida, utilizando-se de palmas e alguns instrumentos musicais, enquanto a outra equipe conversava sobre o funcionamento do “cachimbo sonoro”, sem ser percebido o desenvolvimento de nenhum produto a partir das TDICs.

No período seguinte, que durou cerca de oito (8) minutos, a equipe responsável pela abordagem das tecnologias digitais explicou para a outra como o “cachimbo sonoro” funcionava, vivenciando-se a “experiência sensorial” proposta.

No último momento, o G2 procedeu com um breve resumo acerca dos conteúdos trabalhados durante a aula, não realizando o processo de avaliação, por meio de roda de conversa, conforme previsto no plano.

Ressalta-se a participação dos alunos na realização das atividades, com destaque para o segundo período, no qual estes sujeitos precisaram reproduzir a música, a partir de diferentes meios, momento em que a atividade de exposição por parte dos licenciandos foi menor.

Com isso, é possível verificar uma relação com o que foi vivenciado no G1, de maneira que nos momentos em que as aulas foram menos expositivas, houve maior

envolvimento por parte dos alunos, corroborando-se a compreensão de Sibilia (2012) sobre a associação entre o fracasso escolar e a utilização de somente um modelo docente, o expositivo.

Entretanto, mesmo diante de propostas que proporcionaram maior interação entre professores e estudantes, o instrucionismo vigorou durante toda a aula, de modo que os estudantes não foram desafiados, por nenhum dos grupos de licenciandos, a desenvolverem produtos, por meio da utilização das TDICs [Papert 2008].

Assim como no caso do G1, as tecnologias digitais apareceram como meios para auxiliar o professor a apresentar os conteúdos, guiando-se pelo entendimento de que ensinar está relacionado somente à tarefa de transmitir o que se sabe.

Diante disso, considera-se que os resultados obtidos a partir da realização da presente pesquisa revelam um cenário passível de reflexões e questionamentos no que se refere à relação entre Docência e TDICs na formação inicial de professores. A análise do modo como os licenciandos planejam e executam aulas com as TDICs, fornece elementos indicativos de como tem se desenvolvido os seus processos formativos, bem como de possíveis caminhos a serem trilhados na busca por mudanças consideradas como necessárias.

5. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como ponto de partida o seguinte questionamento: “Como os licenciandos planejam e executam aulas com a utilização das TDICs?”. Assim teve0se como objetivo analisar como os licenciandos atuantes em disciplina optativa que contempla a integração das TDICs em IPES, no segundo semestre de 2018, planejaram e executaram aulas com a utilização das tecnologias digitais.

Diante dos dados obtidos, a partir dos planejamentos e das aulas realizadas pelos dois grupos de licenciandos, verificou-se um cenário no qual a relação estabelecida entre Docência e TDICs apareceu pautada, eminentemente, pelas bases instrucionistas. Papert (2008) ressalta o fato de que a história estabelecida entre estas áreas é marcada por esta perspectiva, de maneira que as tecnologias foram inseridas em sala de aula como meios para informatizar o processo educacional, sem modificar as suas bases.

Apesar da disciplina cursada prever a integração entre Docência e TDICs, tendo como um de seus subsídios teóricos, o construcionismo, no momento em que os licenciandos pensam e realizam aulas, ainda se evidenciou consideráveis dificuldades para conceber um processo, a partir do qual, o aluno apareça como protagonista, no sentido de construir os seus próprios conhecimentos.

Santos (2002) aponta para a necessidade premente, no contexto contemporâneo, de que as práticas curriculares desenvolvidas sejam ressignificadas, tendo como ponto de partida relevante para tal, o desenvolvimento de transformações na formação docente.

De acordo com Lima e Loureiro (2016), a formação inicial dos professores tem ocorrido de maneira descontextualizada, fragmentada e sem estabelecer a conexão necessária entre teoria e prática. Nesse sentido, a abordagem das TDICs tem ficado a cargo do que a governamentalidade exige, não representando mudanças, de fato. Assim, por mais que a escola conte com uma lousa digital, por exemplo, os professores prosseguem sem compreender criticamente possibilidades didático-metodológicas diferenciadas a serem desenvolvidas a partir de tal ferramenta.

Como um dos elementos considerados relevantes para uma modificação desse cenário, tem-se a vivência teórica e prática das perspectivas instrucionista e construcionista, de tal modo que os futuros professores percebam como cada uma destas perspectivas ocorre também no âmbito do fazer, sendo mobilizados a planejarem, executarem e avaliarem outras possibilidades pedagógicas a partir das TDICs. Desse modo, entende-se que mais disciplinas, projetos, estágios, direcionados para a abordagem desta relação podem ser significativos.

Salienta-se a pretensão em dar prosseguimento à pesquisa, de maneira a aprofundar os dados observados, bem como obter novos dados a partir da oferta da disciplina em semestres subsequentes.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. E. B. (2000) “Informática e Formação de Professores”. Ministério da Educação, Brasília.

Baptista, B. T. e Vieira, M. de. F. (2015) “A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nos projetos educacionais interdisciplinares”. Anais do XXI Workshop de Informática na Escola, Maceió.

Becker, F. (1993) “A Epistemologia do Professor: O Cotidiano da Escola”. Editora Vozes, Petrópolis.

Castro, P. A. P. P. e Tucunduva, C. C. e Arns, E. M. (2008) “A Importância do Planejamento das Aulas para Organização do Trabalho do Professor em sua Prática Docente”. Revista Científica de Educação, Rio Grande do Norte, v. 10, n. 10, p. 49-62.

Czikszentmihalyi, M. (1990) “A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana”. Rocco, São Paulo.

Joly, M. C. R. A. e Silva, B. D. da. e Almeida, L. da. S. (2012) “Avaliação das Competências Docentes para Utilização das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação”. Revista Currículo Sem Fronteiras, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 83-96.
Kenski, V. M. (2007) “Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação”. Papirus, Campinas.

Lévy, P. (1996) “As tecnologias da inteligência”. Editora 34, São Paulo.

Lima, L. de. e Loureiro, R. C. (2016) “O Desenvolvimento de Materiais Autorais Digitais Educacionais na Compreensão de Licenciandos sobre Docência em Contexto Interdisciplinar”. Anais do XXII Workshop de Informática na Escola, Uberlândia.

Lima, L. de. e Loureiro, R. C. (2015) “A integração entre Docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Formação de Licenciandos”. Anais do XXI Workshop de Informática na Escola, Maceió.

Loureiro, R. C. e Lima, L. de. (2018) “Tecnodocência: Integração entre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Docência na Formação do Professor”. Amazon, Fortaleza.

Padilha, P. R. (2001) “Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola”. Editora Cortez, São Paulo.

Papert, S. (2008) “A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática”. Artmed, Porto Alegre.

Públio Júnior, C. (2018) “Formação Docente frente às Novas Tecnologias: desafios e possibilidades”. Revista Intermeio, Campo Grande, v. 24, n. 47, p. 189-210.

Sampaio, M. N. e Leite, L. S. (2013) “Alfabetização Tecnológica do Professor”. Editora Vozes, Petrópolis.

Santos, E. O. dos. (2002) “O currículo e o digital: Educação presencial e a distância”. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador.

Sibilia, P. (2012) “Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão”. Contraponto, Rio de Janeiro.

Veiga, I. P. A. (2006) “Docência universitária na educação superior”. In Ristoff, D. e Sevegnani, P. Docência na Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília.

Yin, R. K. (2010) “Estudo de Caso: planejamento e métodos”. Bookman, Porto Alegre.

CAPÍTULO 3

ENSINO SUPERIOR, AVALIAÇÃO E PONTOS DE TENSÃO: UMA ANÁLISE NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (2016-2017)

Ekristayne Medeiros de Lima Santos
Doutoranda do PPGE/UNIMEP – Bolsista CAPES
Instituição: Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) – Campus Taquarai
Endereço: Rodovia do Açúcar, km 156 , 13.400-911 - Piracicaba (SP)
E-mail: ekristayne@hotmail.com

Juliano Bernardino de Godoy
Doutorando do PPGE/ UNIMEP
Instituição: Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) - Campus Taquaral
Endereço: Rodovia do Açúcar, km 156 , 13.400-911 - Piracicaba (SP)
E-mail: julianobgodoy@gmail.com

RESUMO: O trabalho que segue, apresenta resultados de uma revisão bibliográfica, a partir da base de dados da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, disponíveis em seu endereço eletrônico (http://rbep.inep.gov.br). Essa revisão contempla a produção dos anos de 2016 e 2017. Tomando como escopo duas palavras chaves: Ensino Superior e Avaliação. Esse estudo teve como objetivo principal, obter créditos na disciplina optativa, Educação da Metodologia do Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da Universidade Metodista de Piracicaba, oferecida pelo professor Dr. Thiago B. de Aguiar. Todavia, pela sua importância ao longo dessa redação, notamos que o mesmo poderia significar uma introdução de pesquisa para essa temática. A escolha dessa base bibliográfica, considerou a relevância do periódico na área educacional e pedagógica do Brasil e suas contribuições históricas na pesquisa do Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Revista. Avaliação.

ABSTRACT: The work that follows, presents results of a bibliographic review, from the database of the Brazilian Journal of Pedagogical Studies, available at its electronic address (http://rbep.inep.gov.br). This review contemplates the production of the years 2016 and 2017. Taking as its scope two keywords: Higher Education and Evaluation. This study had as main objective, to obtain credits in the optional discipline, Education of the Methodology of Higher Education of the Postgraduate Program in Education - Doctorate of the Methodist University of Piracicaba, offered by Professor Dr. Thiago B. de Aguiar. However, due to its importance throughout the writing, we note that the same could mean an introduction to research on this topic. The choice of this bibliographic base, considered the relevance of the journal in the educational and pedagogical area of Brazil and its historical contributions in Higher Education research.

KEYWORDS: Higher Education. Magazine. Evaluation.

1. INTRODUÇÃO

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, foi lançada em julho de 1944 e tem como base publicar artigos originais, resultantes de pesquisas que apresentam consistência, precisão e originalidade na abordagem do tema e que contribuem para a construção do conhecimento na área da Educação, seja no campo histórico ou da atualidade. A revista também publica relatórios e análises de experiências:

> (...) órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira a congregar os estudiosos dos fatos educacionais no país, e a refletir o pensamento do seu magistério. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação. (ROTHEN,2005, p. 197)

A revista configura-se em quatro fases: a primeira, de 1944 a 1951, com ênfase nas questões da Nova Pedagogia; a segunda fase de 1951 a 1964, com ênfase na democratização do ensino, a terceira, posterior a 1964, com ênfase nos assuntos da administração do ensino e a quarta, a partir de 1983, fase que a revista se ressignificou, constituindo novos objetivos, aproximando-se da produção oriunda da comunidade acadêmica.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO

A proposta de trabalhofoi de fazer uma revisão bibliográfica a partir de alguma bibliografia, indexador, revista ou congresso, tomando como base as palavras-chaves: Ensino Superior e outra de nossa escolha considerando a temática da disciplina. Nesse sentindo, escolhemos a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – impresso pedagógico de relevância nacional – delimitando as buscas no último bimestre de produção entendo 2016 e 2017, recorte temporal eleito, pertinente dentro do limite deste trabalho. Localizamos seis números:

REVISTAS / 2016	REVISTAS / 2017
v. 97, n. 247 (2016)	v. 98, n. 250 (2017)
v. 97, n. 246 (2016)	v. 98, n. 249 (2017)
v. 97, n. 245 (2016)	v. 98, n. 248 (2017)

Observando o quadro, é possível dizer que nesse período a revista era periodicamente publicada quadrienalmente, o seja, três números a cada quatro meses. Tendo utilizando como critério de busca as palavras-chaves: Ensino Superior e Avaliação,foram localizados 9artigos científicos:

REVISTA	**ARTIGO**
N. 245jan./abr. 2016.	A abordagem da AvaliaçãoEducacional em Larga Escala noscursos de graduação em Pedagogia
N. 247, set./dez. 2016.	Avaliação da aprendizagem deestudantes com deficiência naeducação superior
N. 248, jan./abr. 2017.	Os professores no ensino superiorbrasileiro: transformações dotrabalho docente na última década
N. 248, jan./abr. 2017.	Aqui em casa a educação é muitobem-vinda": significado do ensinosuperior para universitários bolsistas
N. 248, jan./abr. 2017.	Trajetória escolar de estudantes dasclasses populares e acesso ao ensinosuperior
N.249, maio/ago. 2017.	Argumentos para a formaçãodo professor de ensino religiosono projeto pedagógico do cursode Ciências das Religiões da UFPB:que docente se pretende formar?
N. 250, set./dez. 2017.	Didática e docência no ensinosuperior
N. 250, set./dez. 2017.	Desenvolvimento profissionaldocente: desafios e tensionamentosna educação superior na perspectiva de coordenadores de área
N. 250, set./dez. 2017.	Avaliação do letramento digitalde alunos ingressantes doensino superior: uma abordagemexploratória do conhecimentocomputacional, comunicacional einformacional

A partir dos artigos que localizamos, separamos e lemos, apresentaremos aqui, do que cada um desses textostrata. Ou seja, qual a discussão que cada um intenta?

O primeiro texto a ser apresentado é o intitulado "A abordagem da Avaliação Educacional em Larga Escala nos cursos de graduação em Pedagogia", publicado na revista n.245 na edição de Jan/Abr de 2016. Assinado por : Marcela Mara dos Santos Silva, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestranda em Educação pela

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Carolina Reihn, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Especialista em Gestão de Educação Pública pelo Centro de Políticas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Andressa Soares, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E Tufi Machado Soares, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Doutor em Teoria Matemática de Controle e Estatística e em Engenharia Elétrica, ambos os títulos obtidos na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Trata-se de uma pesquisa sobre a abordagem do conteúdo de Avaliação Educacional em Larga Escala (Aele) nos cursos de Pedagogia presenciais do Brasil. A pesquisa apresentada no artigo aferiu “como que os professores e coordenadores entendem a relevância desse instrumento de avaliação de larga escala.

> É válido ressaltar que essa Aele surgiu da necessidade de identificar toda a diversidade e especificidade das escolas, de modo a suprir as deficiências detectadas em cada escola. Além das ferramentas aplicadas pelo Governo em âmbito nacional, há as Aele desenvolvidas e aplicadas pelos estados, as quais tiveram início a partir dos anos 1990, devido ao interesse em realizar avaliações mais detalhadas, que se aproximassem mais das necessidades e características de suas redes de ensino. [...],contudo, o índice de IES participantes que ministram o conteúdo Aele foi baixo, devendo-se atentar para tal ocorrência, uma vez que essa abordagem está prevista na legislação específica dos cursos de graduação em Pedagogia. Acredita-se que a formação dos futuros pedagogos deve levar em consideração a Aele, que se tornou um marco por ser capaz de fornecer e identificar os problemas de cada escola e passou a ser usada no contexto brasileiro como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais e a elevação dos padrões de desempenho. (RBEP, n. 245, p. 65, jan./abr. 2016.)

Para os autores, os profissionais pesquisados tanto consideram importante que o conteúdo seja contemplado, quanto acompanhados os resultados nacionais e estaduais, inserindo-os em sala de aula.As Palavras-chave apontadas pelos autores: programas de avaliação educacional; instituições deensino superior; curso de Pedagogia.

O segundo texto tem como título “Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior”, Tania Mara ZancanaroPieczkowskiI, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. Doutora em Educação pela (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Segundo a autora, esse texto, originalmente, está publicado em uma das

edições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Porém, foi reestruturado para a versão da REBP. Palavras-chave da autora: inclusão na educação superior; estudantes com deficiência; docência universitária.

A autora faz uma reflexão acerca da avaliação de estudantes com deficiência na educação superior a partir da experiência da diferença, tendo em vista os aspectos das relações de poder e saber, presentes nas práticas avaliativas, que necessariamente precisam ser ressignificadas.

> Na conjuntura atual, a avaliação e a regulação assumem grande prestígio, e as instituições são comparadas e estimuladas a competir entre si na busca por melhores colocações. Qual o lugar, nesse cenário, das pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, que também estão freqüentando cursos superiores, com acentuadas lacunas em habilidades básicas como leitura, escrita, cálculo, interpretação etc.? Não é o caso de problematizar os próprios currículos dos cursos superiores se desejamos incluir todos os estudantes? O uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade "para todos" a uma simples introdução "de todos" num mesmo espaço físico. (RBEP, n. 247, p. 597, set./dez. 2016.)

Nesse texto é apresentado as questões que os docentes enfrentam acerca das concepções predominantes de avaliação, vivendo o dilema diário de ter que mensurar e classificar o diferente, posto pelo movimento da educação inclusiva, em instrumentos de avaliação de educação tradicional que exclui o diferente.

O artigo "Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década" Cleomar Locatelli, daUniversidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantinópolis, Tocantins, Doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil. Palavras-chave do autor: reestruturação produtiva; trabalho docente; ensino superior.

Apresenta uma analisarsobre a estruturação do trabalho docente entre 2003 e 2013.O autor utilizou o banco de dados do Censo do Ensino Superior, como base do estudo apresentado no artigo. Informações como: as funções docentes no ensino superior, sua diferenciação em relação ao regime de trabalho, grau de formação, sexo, e a relação matrícula/função – observando a organização acadêmica administrativa.

> De forma que o processo de reestruturação produtiva, com todas as suas implicações para as relações de trabalho, continua sendo determinante para definição do trabalho docente no ensino superior. Porém, conforme os dados coletados junto ao Censo do Ensino Superior, nessa última década, alguns elementos com potencial contraditório chamam atenção, entre eles o crescimento do número de professores dos centros tecnológicos de educação, o aumento de contratos de tempo integral, a diminuição de horistas e o aumento do número de doutores, ainda que, em sua maioria, em instituições públicas. As causas e conseqüências desses fatos são questões importantes para novas pesquisas. Por fim, em relação ao trabalho docente

> no ensino superior, para que possam ser discutidas suas condições atuais, de precarização, profissionalização ou realização enquanto atividade humana autorrealizadora (RBEP, n. 248, p. 91, jan./abr. 2017.)

O autor apresenta muitos gráficos, onde representaos dados em percentual, para melhor compreensão de sua problematização. Texto para compreender os avanços, ganhos e percas no “processo de reestruturação produtiva no conjunto das determinações do trabalho docente na universidade.

No artigo “Aqui em casa a educação é muito bem-vinda: significado do ensino superior para universitários bolsistas”. Ana Karina Brocco, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), aponta que o texto foi publicado na Anped, edição de 2005. Agora com algumas modificações. A autora elenca como palavras-chave: ensino superior; bolsa de estudo; democratização da educação; universidade comunitária. O texto apresenta dados quantitativos sobre o aumento dos estudantes do ensino superior de uma certa universidade de Chapecó-SC, e de modo qualitativo a autora fala dos significados que os estudantes bolsistas constituem, a partir dos benefícios provenientes de políticas de democratização do Ensino Superior, com a concessão de bolsas de estudos integral ou parcial. Ou seja, qual a utilidade que esses estudantes vêem na possibilidade de cursar o ensino superior? Segundo ela:

> O sentido do ensino superior para os universitários bolsistas pesquisados situa-se, como sugeriu a teoria thompsoniana, em torno de adaptações, necessidades, expectativas e interesses, constituindo-se, principalmente, como uma vontade de mudar de vida, o que inclui melhorar as condições individuais, e muitas vezes coletivas, abrangendo em maior proporção suas famílias e em menor proporção sua classe social de origem. (RBEP, n. 248, p. 106, jan./abr. 2017.)

A autora propõe, uma ampliação da discussão e a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, para que os estudantes do Ensino Superior, saia da universidade, compreendendo e valorizando o “saber esse que vai além das preocupações utilitárias, como apertar um botão, que tenha um sentido eminentemente social e resgate a ideia de universidade como promotora e divulgadora do conhecimento”, a universidade sobre tudo, forma ou fortalece o senso crítico nas pessoas, habilidade necessária e em falta, é esse senso que nos ajuda a nos posicionar como cidadãos.

Ainda no número 248,jan./abr. 2017, teve mais um artigo, intitulado “Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior”. Regina

Lúcia Cerqueira Dias, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), BeloHorizonte,Minas Gerais. As palavras-chaves da autora são: acesso ao ensino superior; estudantes das classes populares; pré-vestibulares populares. A autora, fala da iniciativa popular de organizar pré-vestibulares comunitários e da força de vontade dos sujeitos em superar as adversidades da classe desfavorecida educacionalmente, em grande maioria com vidas escolares acidentadas, com grandes rupturas.

> Os cursos pré-vestibulares populares vêm cumprindo um importante papel ao possibilitar que indivíduos das classes desfavorecidas socialmente consigam ter acesso ao ensino superior. No entanto, tal contribuição prestada por esses cursos ainda permanece bastante desconhecida por grande parte da sociedade, e os estudos sobre eles ainda são insuficientes para os compreendermos. Tal compreensão nos tornará mais conscientes dos limites e dos desafios referentes ao acesso das classes populares ao ensino superior e às possibilidades de intervenção nesse campo. (RBEP, n. 248, p. 227, jan./abr. 2017.)

A Dias, chama a atenção para o estudo e a valorização dos elementos comportamentais que fazem esses sujeitos superarem tantas adversidades para alcançar o ensino superior e da necessidade de investimento em iniciativas como pré-vestibulares populares, segundo ela, são de fundamentais importância para ajudar essas pessoas a sanarem as deficiências de conteúdo e ampliarem o desejo de ingresso no ensino superior.

Já no número seguinte, revistaN.249, maio/ago. 2017. Foi localizado um artigo intitulado:“Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar?” de autoria e co-autoria: Daniela Patti do Amaral da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Renato José de Oliveira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro. Evelin Christine Fonseca de Souza, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro. Os autores apresentam as seguintes palavras-chaves: ensino religioso; laicidade do Estado; formação docente; Ciências da Religião.A discussão apresentada no texto é sobre a situação do ensino religioso como disciplina na rede educacional do Brasil, e sobre o sentindo do Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências das Religiões da UFPB.

> A investigação dos principais argumentos arrolados no PPP do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB se propôs a compreender em que medida o referido curso contribui ou não para a formação de professores de ensino religioso voltada a uma concepção verdadeiramente pluralista e não proselitista da disciplina, fundamental para a efetivação do direito à liberdade de crença de todos os cidadãos garantida pelo princípio da laicidade do Estado. Em uma análise inicial, levantamos algumas questões que nos levam a pensar que a autonomia do campo educacional – considerada a partir da premissa da laicidade – pode estar sendo ameaçada, o que se configura como um problema extremamente grave, pois se trata de um curso oferecido por uma universidade federal. Embora as influências religiosas sobre a educação brasileira existam desde o período colonial, no Brasil republicano a separação entre Igreja e Estado é um princípio constitucional, o que sem dúvida deve ser considerado pelas instituições públicas de ensino. Nessa perspectiva, as universidades públicas, na condição de centros que atuam na produção de saberes e na formação de professores para a educação básica, têm a responsabilidade de garantir que os PPPs de seus cursos não adotem discursos cujos fundamentos venham a comprometer os princípios basilares da laicidade. Ainda que o presente artigo tenha como foco a discussão acerca do PPP de um curso de formação de professores para o ensino religioso, é importante mencionar uma espécie de onda conservadora que tem permitido o surgimento de outros movimentos que, por meio de diferentes atores e estratégias, têm contribuído para o recuo da autonomia do campo educacional e da laicidade da educação. Conferimos destaque, brevemente, ao projeto Escola Sem Partido, que tem mobilizado a sociedade, além dos Poderes Executivo e Legislativo, e se autoproclama uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação políticoideológica das escolas brasileiras em todos os níveis: do ensino básico ao superior. O movimento Escola sem Partido teve origem em São Paulo há mais de uma década e tem dado subsídios à apresentação de projetos de lei em âmbito nacional e em diversos entes federados. (RBEP, n. 249, p. 286, maio/ago. 2017.)

Os autores colocam em vogo a questão de ter um curso formado de professores para atuar sobre uma legislação que não os acomodam. A discussão vai além do PPP do curso e da legislação posta. Mas, gira em torno de tomarmos um posicionamento como área do conhecimento científico sobre o curriculum aplicado ao sistema educacional do Brasil.

O próximo artigo localizado em nossa busca foi, “Didática e docência no ensino superior”, escrito por Giseli Barreto da Cruz, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e aponta como palavras-chaves de seu texto: didática; docência; ensino superior. A autora coloca a problemática sobre a relação do professor do Ensino Superior e as concepções e práticas didáticas:

> [...] três traços – conceituais, contextuais e de pesquisa – ajudaram a entrelaçar a argumentação sobre a relação entre didática e docência no ensino superior. Conceitualmente, parte-se da compreensão de que a didática constitui campo investigativo, disciplinar e profissional sobre o ensino, produzindo saberes essenciais para a formação e a prática de professores de todos os níveis, incluindo o ensino superior. (RBEP, n. 250, p. 686, set./dez. 2017.)

De fato, a autora traz a discussão as preocupações com o tempo mínimo destinado para aperfeiçoamento das práticas didáticas no ensino superior. Sendo necessário que os professores entendam que o tempo dedicado a didática é mais do que saber sobre métodos e técnicas, para ensinar o conteúdo, é preciso saber as razões pelas quais as áreas do conhecimento se estudam e constituem pesquisas de modos diferentes. Conseqüentemente, o domínio da didática em sua concepção conceitual melhoraria o envolvimento dos alunos com o mundo da pesquisa e da extensão no âmbito da universidade.

O penúltimo texto localizado em nossa busca, tem o título “Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área”, de autoria de Eliane de Lourdes Felden, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Santo Ângelo, Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, ela destaca como palavras-chaves: educação superior; docência universitária; desenvolvimento profissional docente. Apresenta um discussão a partir do olhar dos coordenadores de área que continuam desempenhado a função de docente.

> [...] busca constante pela formação que possibilite o debate e o estudo dessas questões, com a finalidade de avançar e qualificar a educação superior. O campo do ensino pressupõe a procura pelo saber, entretanto, ela não se dá somente de forma solitária, mas coletiva, implicando compromissos individuais e institucionais. Nesse contexto, a tese apresentada neste estudo se consolidou reforçando a compreensão de que o compromisso da formação continuada dos professores está nas instâncias administrativas das universidades, mas ela precisa ser planejada com base nas necessidades dos professores e de seus respectivos departamentos. O que se observa é que aprender a ensinar se vincula, em definitivo, à construção do conhecimento profissional docente(RBEP, n. 250, p. 759, set./dez. 2017.)

No trabalho a autora apresenta uma analise a partir de entrevistas semiestruturadas com coordenadores de áreas, e compreende a descontinuidade no processo de ensinar e aprender, na perspectiva de qualificar o trabalho docente na universidade.

O último texto é “Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional einformacional”, um artigo assinado por: Hélio Hiroshi Suguimotol, da Universidade Norte do Paraná, (Unopar), Londrina. Doutor em Ciência de Alimentos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Anderson Teixeira Rolim, da

Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina. Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina(UEL). Bernadete Lema Mazzafera Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina. Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. Flavio Aparecido Antonio Franco de Moura, da Universidade Norte do Paraná, (Unopar), Londrina. Mestre em Ensino pela Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina. Palavras-chaves do texto: alunos; ensino superior; letramento digital.Os autores apresentam analise acerca do letramento digital de alunos que entram no ensino superior e destacam que:

> "O ensino superior apresenta situações que demandam um processo de construção de conhecimento que proporcione autonomia no processo de apreender, para que se efetivem as finalidades desse nível no Brasil, em conformidade com o que está preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/1996). Nesse cenário, o conhecimento e o domínio de ferramentas de TI são fundamentais para o desenvolvimento de estratégias de ensino que se traduzam na formação de profissionais capazes de atuar na construção e no aprimoramento da sociedade brasileira. De modo específico, numa sociedade que se quer moderna, são imperativas as ações para a diminuição dos índices de dificuldades computacionais, comunicacionais e informacionais. informacional. (RBEP, n. 250, p. 759, set./dez. 2017.)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores trazem, bastantes dados sobre a falta de domínio de alunos e professores com asferramentas como: computadores, programas e aplicativos,conhecimento que exigido pelos órgãos que regulam e fomentam a educação superior. Eles apresentamdados que indiciam a deficiênciaem diferentes graus dependendo das regiões do Brasil. Mais um aspecto do ensino superior que temos de pensar e discutir na direção de construirmos soluções.

O que encontramos na visitação dos textos encontrados em nosso levantamento bibliográfico, fez todo sentindo com o conteúdo que foi trabalhado na disciplina Metodologia do Ensino Superior, pois na disciplina tivemos a oportunidade de compreender o papel do docente de ensino superior em suas dimensões políticas e sociais, a intencionalidade atribuída as práticas cotidianas desenvolvidas na universidade, o papel do professor na formação humana/cidadã e técnica dos alunos, o planejamento do seu próprio aperfeiçoamento profissional, como pesquisado, professor e técnico, além, do compromisso quando se pensa em avaliação, no processo de ensino-aprendizagem na relação professor-aluno, professor-instituição, aluno-sistema de educação superior. Em outras palavras, esse trabalho bibliográfico,

nos oportunizou a vivenciar experiências de pesquisa e estudos que tantos autores de lugares e universidades diferentes relataram, e que corroboram para a compreensão ampliada de nossas questões de disciplina. De fato, foi de grande valor esse exercício em busca de compreender de modo mais profundo a atuação de um professor do ensino superior.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de e SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de ciências das religiões da UFPB: que docente se pretende formar?.Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online), vol.98, n.249, pp.270-292. maio/ago. 2017.

BROCCO, Ana Karina. “Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online), vol.98, n.248, p.94-109. jan./abr. 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online), vol.98, n.250, pp.672-689. set./dez. 2017

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online), vol.98, n.248, p.212-229.jan./abr. 2017.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online), vol.98, n.248, p.77-93. jan./abr. 2017.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online), Brasília, vol.97, n.247, p.583-601, set./dez. 2016.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online), Brasília, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

SILVA, M. M. dos Santos; REIHN, Carolina; SOARES, Andressa;SOARES,TufiMachado.A abordagem da Avaliação Educacional em Larga Escala nos cursos de graduação em Pedagogia. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016.

SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi; ROLIM, Anderson Teixeira; MAZZAFERA, Bernadete Lema and MOURA, Flavio Aparecido Antonio Franco de.Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2017, vol.98, n.250, p.805-822. set./dez. 2017

CAPÍTULO 4

UMA NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: PONDERAÇÕES RECENTES

Simone da Costa Silva
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL)
Instituição: Universidade Federal de Alagoas.
Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió – AL, Brasil
E-mail:simonecostaufal@gmail.com

Elione Maria Nogueira Diógenes
Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL
Instituição: Universidade Federal de Alagoas
Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió – AL, Brasil
E-mail: elionend@uol.com.br

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar, com base em uma investigação bibliográfica, reflexões iniciais de uma pesquisa de doutorado que analisa as implicações da nova reforma do Ensino Médio para a educação brasileira, sobretudo, para oferta dessa última etapa da Educação Básica. Nesse sentido, este trabalho faz uma análise a partir de autores, como Sfredo e Silva (2016) e Carrano (2017), que avaliam os impactos dessa e de outras reformas voltadas para essa etapa educacional, instauradas ao longo da história, que partiam de perspectivas semelhantes a atual proposta. Desse modo, é possível considerar a partir das discussões aqui levantadas, que a reformulação prescrita pela lei 13.415 reforça o processo de desigualdade educacional, ao mesmo tempo, em que intensifica a natureza e o caráter dual atribuído a essa etapa de ensino pelas diferentes políticas promulgadas no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Nova Reforma. Oportunidades Educacionais.

ABSTRACT: Este artículo tiene por objetivo presentar, con base en una investigación bibliográfica, reflexiones iniciales de una investigación de doctorado que analiza las implicaciones de la nueva reforma de la Enseñanza Media para la educación brasileña, sobre todo, para la oferta de esta última etapa de la Educación Básica. En este sentido, este trabajo hace un análisis a partir de autores, como Sfredo e Silva (2016) y Carrano (2017), que evalúan los impactos de esa y otras reformas orientadas hacia esa etapa educativa, instauradas a lo largo de la historia, Perspectivas similares a la actual propuesta. De este modo, es posible considerar a partir de las discusiones aquí planteadas, que la reformulación prescrita por la ley 13.415 refuerza el proceso de desigualdad educativa, al mismo tiempo, en que intensifica la naturaleza y el carácter dual atribuido a esa etapa de enseñanza por las diferentes políticas promulgadas en Brasil.

KEYWORDS: Enseñanza media. Nueva Reforma. Oportunidades Educativas.

1. INTRODUÇÃO

Em uma conjuntura de um capitalismo financeiro internacional e nacional, o Estado vem sofrendo redefinições em seu papel para atender ao projeto mais recente de sociedade burguesa, que passa a requerer um novo tipo de homem/mulher e trabalhador (a). Nesse sentido, segundo Neves (2005), o aparelho estatal vem intensificando, com seus instrumentos legais e ideológicos, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de confirmação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa, de modo que programa posturas e práticas condizentes com essa lógica capitalista.

Emerge desse contexto um redirecionamento das políticas educacionais, para os diversos níveis e etapas, a fim de atender a nova lógica de recomposição do sistema do capital, priorizando assim, uma formação de sujeito adaptados as novas demandas de produtividade e competitividade em tempos de reestruturação produtiva do capital.

Sob essa ótica, na década de 1990 organismos multilaterais, como Banco Mundial, em uma conferência denominada “Conferência de Educação para Todos” formularam algumas orientações para os rumos da educação nos países da América Latina, incluindo o Brasil, e Caribe que limitou a Educação Básica “a conteúdos mínimos - saber ler, escrever e calcular, necessários para a empregabilidade e a formação de atitudes para o trabalho, ou seja, qualificar minimamente o trabalhador” (ZORZETTI; BARROS, 2009, p.3286). Além disso, esses organismos internacionais elegeram a educação como instrumento primordial para a melhoria da rentabilidade econômicas desses países, bem como para justificar a ineficácia quanto ao crescimento econômico deles.

Nessa perspectiva, no Brasil, recentemente, foi sancionada pelo presidente Michel Temer a lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, implantada sem consulta pública aos sujeitos envolvidos com a tarefa educacional, que institui a mais nova reforma do Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica. Com base nisso, é importante ressaltar a necessidade de que a natureza e as configurações dessa mais nova reforma devam ser analisadas nessa conjuntura de propostas educacionais iniciadas na década de 1990, uma vez que elas caminham em perspectivas convergentes, atendendo as diretrizes que buscam uma formação do trabalhador referenciada nas novas demandas de produção.

Entre as diversas alterações previstas a partir dessa lei está à redefinição da oferta das áreas de conhecimento, de acordo com o artigo 36, em que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, o que poderá aprofundar as desigualdades das oportunidades educacionais, tendo em vista que a escolha dos itinerários por parte dos estudantes estará condicionada a oferta apresentada pelas redes de ensino, que não terão incumbência de ofertá-los em sua totalidade.

Com base nisso, a partir de uma pesquisa bibliográfica, esse trabalho tem por objetivo analisar as implicações da nova reforma do Ensino Médio instituída pela Lei 13.415, considerando os impactos de outras reformas voltadas para essa etapa educacional, instauradas ao longo da história, que partiam de perspectivas semelhantes às propostas da atual reforma.

2. O ENSINO MÉDIO E AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Apesar da Emenda Constitucional número 59/2009 estabelecer a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos, assegurando assim, o Ensino Médio como uma etapa obrigatória da Educação Básica, esse ainda não foi universalizado, conforme demonstram os dados estatísticos apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com o IBGE apenas 61,4% dos jovens brasileiros estão matriculados no Ensino Médio, quando o Plano Nacional de Educação (2014-2024) entre as suas metas fixou a universalização da escola para os jovens com 15 a 17 anos até 2016. No entanto, esse cenário tende agravar-se a partir da reforma implantada pela lei 13.415, que em vez de enfrentar a raiz do problema, institui uma reestruturação nessa etapa da Educação Básica que:

> [...], além de atropelar processos de discussão consolidados em lei (PNE, LDB, Diretrizes Curriculares, a própria Constituição Federal) ou mesmo aqueles em curso na sociedade e na Câmara dos Deputados, quer nos fazer crer que a “crise de audiência” de jovens no ensino médio é devida ao “excesso de disciplinas” no currículo do ensino médio e ao “desinteresse” dos jovens pela escola atual. Há muito mais complexidade e desafios estruturais intra e extraescolares no ensino médio brasileiro do que o atual governo federal considera para justificar este verdadeiro atropelo que foi reconfigurar

> o ensino médio brasileiro por Medida Provisória em quatro meses. (CARRANO, 2017, p. 1)

A partir disso, fica claro essa reestruturação vigente tende a reforçar as disparidades no que diz respeito às oportunidades educacionais por centrar em uma oferta educacional baseadas em itinerários formativos, promovendo uma oferta parcial das áreas de conhecimento, “que pode ampliar as desigualdades de acesso ao conhecimento e intensificar as dificuldades para o ingresso no ensino superior para os mais pobres da sociedade” (CARRANO, 2017, p.1), como se por meio dessa proposta fosse possível atrair aqueles que evadiram da escola.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que o Ensino Médio ao longo da história foi alvo de diversas metamorfoses, sendo uma etapa de ensino que aglutinam interesses conflituosos. Essas transformações implicadas na configuração de reformas promoveram alterações profundas nessa última etapa de ensino. Dentre elas, a que foi promovida pela LDB de 1961, que tornava algumas áreas de conhecimento optativas, como a atual reforma, e a promulgada pela lei 1971, que centralizava uma educação profissionalizante. Daí fica evidente que as propostas da atual reforma do Ensino Médio já foram implementadas em outros contextos.

Em virtude disso, a análise dos processos históricos que culminaram nas sucessivas reformas do Ensino Médio no Brasil, dentre as quais está situado a que foi sancionada pela lei 13.415, justifica- se por se tratar de uma possibilidade de ampliar a compreensão sobre o projeto educacional que está posto para a educação brasileira, sobretudo, para a última etapa da Educação Básica.

Além disso, essa temática é pouca estudada. Em uma consulta online realizada ao portal do Observatório do Ensino Médio, realizada no início de 2017, foi evidenciado que não há muitos trabalhos feitos nessa área, constando apenas 318 trabalhos.

Com base nisso, a tabela a seguir sintetiza as temáticas sobre as quais as pesquisas foram desenvolvidas ao selecionar o Ensino como objeto de estudo.

Tabela 01: Pesquisas de Mestrado e Doutorado sobre o Ensino Médio

TEMAS PESQUISADOS SOBRE O ENSINO MÉDIO
1 – Juventude, escola e trabalho
2 – Abandono escolar
3 – O currículo no Ensino Médio

4 – Financiamento
5 – Formação docente
6 – O ensino Médio e competências (o novo ENEM)
7 – PROEJA
8 - PRONATEC

Fonte: Observatório do Ensino Médio (2017)

A partir da tabela é possível notar que os trabalhos levantados não levaram em consideração os processos históricos que culminaram com as diferentes políticas educacionais promulgadas nos diversos contextos brasileiro.

Sob essa ótica, torna-se evidente a necessidade de apreensão dos processos históricos da política educacional para o Ensino Médio nos diferentes contextos, pois "historicamente, a trajetória do Ensino Médio é marcada por um conjunto de reformas que se acentuaram na última década" (SFREDO; SILVA, 2016, p.882).

Vale enfatizar que o Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica tem sido alvo de diversos interesses, por isso apresenta-se como espaço de tensões, como a de uma formação mais geral e de uma formação profissionalizante, como ocorreu na década de 1970 com a implementação Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692, que dentro de um contexto de um Estado de exceção, de ditadura militar, uma formação geral não condizia com os interesses hegemônicos dessa conjuntura, por isso, sob o nome de Ensino de 2º grau foi priorizada uma formação técnica.

Nesse sentido, é preciso ressaltar ainda, que desde o contexto de uma educação jesuítica essa etapa de ensino não era acessível a todos os sujeitos, pois conforme Saviani (2008) o ensino intermediário, correspondente ao ensino da gramática latina, que daria acesso ao ensino superior no Brasil Colônia era reservado à nobreza. Enquanto que ao indígena cabia apenas o ensino da língua dos colonizadores, a catequização e o estudo profissional agrícola.

No contexto imperial brasileiro, mediante ao processo de consolidação de um novo modelo de Estado, em que "[...] O movimento de ordenação social se dá intima relação com a escrita, visto que é por meio do texto escrito que os dirigentes imperiais buscaram instituir uma ordem [...]" (VAGO, 2009, p.20), daí resulta a necessidade de se facilitar o acesso ao ensino. Apesar disso, a primeira constituição brasileira foi

omissa quanto a essa etapa intermediária, apresentando apenas em seu último artigo que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos, lembrando, porém, que nesse período nem todos os sujeitos eram considerados cidadãos. Sendo assim,

> [...] cabe reiterar que o processo de democratização da escola pública brasileira tem início no período republicano, intensificando-se a partir da década de 1930. Neste período, a partir do que apresenta Souza (2008), a educação passou a assumir mais importância no cenário nacional, especialmente em termos de adequação dos cidadãos à nova realidade política e econômica vivenciada pelo país. Uma breve digressão histórica vai permitir que sejam vislumbrados alguns dos principais deslocamentos contidos nas políticas educacionais propostas para este nível de ensino (SFREDO; SILVA, 2016, p.883).

Com base nisso, como aponta os autores Sfredo e Silva (2016), é preciso fazer uma digressão histórica para compreender como as políticas educacionais foram conduzidas. Segundo esses autores dentre as diversas reformas promovidas no período está à reforma de Francisco Campos, que caracteriza “uma nova organização do ensino, tanto em sua estruturação em séries, quanto por uma nova configuração curricular. Em torno desse período, começamos a encontrar um compromisso mais efetivo com esta etapa da escolarização” (idem, p.8840), apesar de promover uma dualidade entre um ensino propedêutico e outro profissionalizante.

É possível notar que as reformulações empreendidas nessa etapa da Educação Básica só poderão ser compreendidas em sua profundidade se forem analisadas dentro da conjuntura que elas surgem, considerando os seus determinantes histórico-sociais.

Cabe ainda considerar que, na história das políticas educacionais brasileiras voltadas para o Ensino Médio algumas reformas também buscaram empreender a centralização de alguns campos de saber, em detrimento de outros, como propunha a Lei de Diretrizes e Bases de 4.02/61 que centraliza a formação em oito áreas, das quais duas poderiam ser optativas. Já a lei nº 5.692/71 centralizou a formação técnica e profissional. Desse modo, é possível analisar que a reforma do Ensino Médio implantada recentemente, apesar de ser construída nas bases conjunturais da década de 1990, retoma as configurações de políticas que foram implementadas em outros contexto, que resultaram em um “ruidoso fracasso”, pois “não formou técnicos qualificados para o mundo do trabalho, como também não desenvolveu o gosto pela cultura geral na juventude brasileira” (LIMA; CABRAL; GASPARINO, 2009, p.11122).

Dentro dos interesses da atual conjuntura a educação passa a assumir um caráter mais pragmático e racional, em que a formação mais geral e técnica passam

a possuir um caráter mais interessado e imediatista, pautando-se na intensificação da teoria do capital, o que corrobora com a ideologia da educação/qualificação como condição para ingresso e permanência no mercado de trabalho.

Sob essa ótica, a mais recente reforma do Ensino Médio propõe a ampliação da carga horária, para sete horas diárias de estudo, e a organização curricular conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por meio de itinerários formativos, sendo o ensino técnico uma dessas alternativas, o que leva a crer que tal proposta reforçará a dualidade que persiste historicamente ser parte da oferta dessa etapa de educação, uma vez que, tendencialmente devido as suas necessidades emergenciais de sobrevivências, os jovens mais carentes optarão por uma formação técnica.

Além disso, conforme Bourdieu (2006) observa, que mesmo os estudantes da classe popular tendo o acesso aos bens culturais valorizados hegemonicamente pela sociedade, a vivência para esses ocorrerá de maneira distinta daqueles que desde cedo foram preparados para esta prática cultural, pois para os mais desfavorecidos tal cultura não constitui uma prática familiar, por isso não possuem bagagem suficiente para aspirar esta cultura.

Frente a isso, ainda é possível analisar uma contradição posta na lei que advoga uma educação integral, ao mesmo tempo, que departamentaliza o conhecimento em itinerários formativos que deverão ser organizados conforme as possibilidades dos sistemas de ensino, cuja oferta poderá representar um agravamento nas desigualdades educacionais, visto que de acordo com a lei no quinto parágrafo “os sistemas de ensino, mediante **disponibilidade de vagas na rede**, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo” (BRASIL, 2017, grifo nosso), por isso as oportunidades educacionais estarão condicionadas a oferta desses itinerários pelo sistema de ensino, que não tem a incumbência de ofertar todos eles, mantendo assim, a dualidade de um Ensino Médio voltado para a classe trabalhadora, uma educação mais pragmática e racional, outro reservado a elite brasileira, com a oferta de uma educação geral.

Vale ressaltar, que tal lei, além de representar um ataque à valorização docente uma vez que ela assume “flexibilidade” com a formação dos professores para a educação profissional, aceitando o notório saber de profissionais para atuar especificamente na educação profissional.

Essa reforma emerge em uma conjuntura de congelamento dos gastos público, o que reforça o desmonte da educação pública, é o que reflete Carrano:

> A aprovação da PEC 55, que aprovada se tornou a Emenda Constitucional 95 (EC95), ainda que sob o pretexto de controlar o déficit público, compromete o desenvolvimento das políticas sociais, notadamente de saúde, educação e infraestrutura, durante 20 anos. Isso, por si só, deveria nos desconfiar das intenções de um governo que pretende ampliar a oferta da escolarização em horário integral. Ao que sabemos que exigirá mais e não menos recursos. (CARRANO, 2017, p.2)

Como enfatiza o autor Carrano (2017), o contexto em que surge a recente reforma a torna ainda mais problemática, pois de forma contraditória a Emenda aprovada congelará os gastos públicos com as políticas sociais, ao mesmo tempo em que essa reestruturação do ensino médio prescreve a implementação do ensino em tempo integral.

Desse modo, portanto, fica evidente que essa reforma, instituída pela 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tendencialmente, poderá trazer um grande retrocesso para as oportunidades educacionais, uma vez que ela foi estruturada sob a égide de redução de gastos, o que representa um ataque à universalização do Ensino Médio, com igualdade de condições para o acesso e permanência, já que a oferta do ensino em tempo integral, como prescreve essa lei, deverá ser ampliada nessa etapa e isso exigiria uma ampliação de recursos e não a sua redução.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, a partir das reflexões levantadas nesse trabalho é possível perceber que, a mais recente reforma do Ensino Médio converge com interesses neoliberais de redução dos gastos públicos e que, por isso, tende a reduzir a formação dos sujeitos a uma escolarização mínima, saber ler, escrever e contar.

Assim, tal reforma pode representar a intensificação de uma formação técnica, em detrimento de uma formação geral, uma vez que é possível inferir, a partir de isenção dos sistemas de ensino em ofertar todos os itinerários e do contexto de congelamento dos gastos públicos, as redes de ensino primarão pela oferta do ensino técnico, sendo uma ameaça à concepção, conquistada desde a Lei de Diretrizes e Bases 93.94/96, que prima pelos conhecimentos científicos, éticos e estéticos que devem ser adquiridos ao longo da educação básica.

Além disso, o novo ensino médio retoma a dualidade que esteve presente em outros contextos da história da educação brasileira, ao centrar a organização curricular em itinerários formativos, que em sua totalidade não são obrigatórios, o que permite aos sistemas de ensino flexibilizar a oferta conforme a sua possibilidade, dissimulando tal realidade com o discurso da pseudo escolha dos estudantes.

Por fim, diante de todos esses limites analisados, torna-se evidente que essa nova reestruturação do ensino médio representará uma intensificação das desigualdades de oportunidades educacionais.

REFERÊNCIAS

BARROS, Lara Ângela Mara de; ZORZETI, Maroneze Luciane Francielli. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. In: IX Encontro nacional de Educação: PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br. Acesso em: 16 de setembro de 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Los Herderos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Lei 13.415 de 17 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017.

CARRANO, Paulo. Um novo ensino médio é “imposto” ao jovem no Brasil. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil. Acesso em: 22 de junho de 2017

CURY, C R J A educação nas constituintes brasileiras. IN: STEPHANOU, M e BASTOS, H C.Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol III – século XX.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os projetos de brasis e a questão da instrução no nascimento do império. In: VAGO, et. al (orgs). Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GONDRA, J. G. e SCHUELER, A. Educação, poder e sociedade no império brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LIMA, Claúdia R.; CABRAL, Vera Lúcia M; GASPARINO, Elisandra. Políticas Públicas Educacionais Brasileira: O Ensino Médio no contexto da LDB, PNE, PDE. IX Congresso de Educação Nacional. II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

MELO, Adriana Almeida Sales de. A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁRÓS. István. Para Além do Capital: rumo à teoria de transição. Tradução: Paulo César. Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil com espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p.85-125.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 16, n. 50, p. 70-92, abr. 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 16ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SFREDO, Marta Luiza; SILVA, Roberto Rafael Dias. Políticas Educacionais para o Ensino Médio: Conhecimento ou capacitação. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, set./dez. 2016 SOUZA, Lanara Guimarães de. Avaliação de Políticas Educacionais: Contexto e Conceitos em Busca da Avaliação Pública. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho.

UNESCO. Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe. La cabana, Cuba, 2002. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/.

VAGO, et. al (orgs). Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX E XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CAPÍTULO 5

A CARTOGRAFIA SOCIAL E OS PCT'S NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DAS COMUNIDADES CAIÇARAS DO POUSO DA PRAIA DO SONO (PARATY – RJ)

Matheus Gouveia
Mestrando em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF)
Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)
Endereço: rua Casimiro de Abreu, 26 apto 1103 - ingá, Niterói- RJ, Brasil.
E-mail: matheusgouveia19@gmail.com

Mara Edilara Batista de Oliveira
Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Instituição: Professora Adjunta Universidade Federal Fluminense (UFF)
Endereço: rua Casimiro de Abreu, 26 apto 1103 - ingá, Niterói- RJ, Brasil.
E-mail: Edilaramara@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo relatar e analisar a experiência cartográfica vivenciada pelas escolas das comunidades caiçaras da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba, ambas localizadas na Baía da Ilha Grande, Rio de Janeiro. Essas experiências cartográficas surgiram a partir do envolvimento da Cartografia Social como parte de um projeto pedagógico das escolas intitulado "Guia Turístico". A partir de uma abordagem decolonial este texto visa contribuir com o debate em torno das representações espaciais e suas implicações sócio-territoriais, discutindo sobretudo as etapas de produção, uso e interpretação de mapas, desde a escola e dos seus sujeitos. Tenta-se explicitar a proveitosa aproximação entre o cotidiano das comunidades e os processos de produção de representações espaciais através da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Cartografia Social; Guia Turístico Escolar; Comunidades Tradicionais.

ABSTRACT: This article aims to report and analyze the cartographic experience lived by schools in the Caiçara communities of Praia do Sono and Pouso da Cajaíba, both located in the Ilha Grande Bay, Rio de Janeiro. These cartographic experiences emerged from the involvement of Social Cartography as part of a school pedagogical project called "Tourist Guide". Based on a decolonial approach, this text aims to contribute to the debate around spatial representations and their socio-territorial implications, mainly discussing the stages of production, use and interpretation of maps, from the school and its subjects. We try to make explicit the fruitful approximation between the daily lives of the communities and the processes of production of spatial representations through the school.

KEYWORDS: Social Cartography; School Tourist Guide; Traditional Communities.

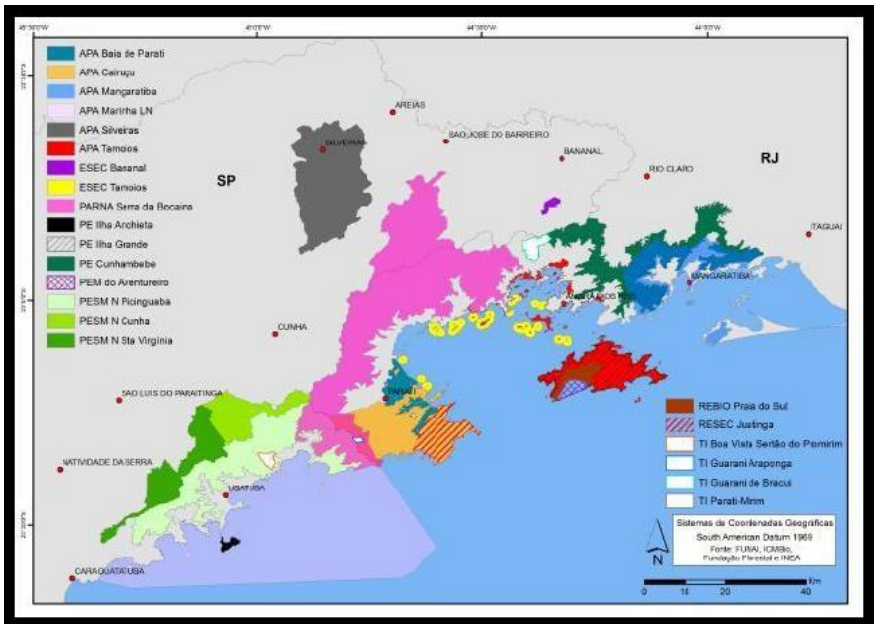
1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência de Cartografia Social dentro do contexto educativo escolar de comunidades tradicionais na região costeira de Paraty-RJ. Todavia, compreendemos que seja de fundamental importância uma ampliação do “olhar”, um certo distanciamento da experiência em si, para que seja possível tecer uma reflexão sobre o contexto em que se encontra inserida. Deste modo, decidiu-se pelo recorte da Baía da Ilha Grande devido a uma série de elementos que serão expostos a seguir.

A Baía da Ilha Grande está localizada no litoral sul do estado do Rio de Janeiro, em área limítrofe com o estado de São Paulo. Encontra-se contida na mesorregião da Costa Verde, que é composta pelos municípios de Angra dos Reis, Paraty e Mangaratiba conforme publicação da Fundação Centro Estadual de Estatística, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro (CEPERJ) de 20141.

Um primeiro elemento considerado fundamental para a compreensão do contexto em que estão inseridas as experiências analisadas, são as sobreposições das Unidades de Conservação (UC). A baía da Ilha Grande compreende uma boa parcela do Mosaico-Bocaina, um mosaico de UC da região da Serra da Bocaina, conferido pela portaria n° 349 de dezembro de 2006 – que sofreu alterações nos anos seguintes – e pode ser observada no mapa a seguir:

Mapa 01: Mapa da disposição das Unidades de Conservação do Mosaico – Bocaina, 2015.



Fonte: Costa (2015).

A importância deste elemento pode ser entendida segundo as considerações de Costa (2015), quando propõe que existam diversos pontos deste mosaico em que as UC's se sobrepõem em fragmentos específicos das paisagens, que em muito, atravessam os territórios indígenas, caiçaras e quilombolas, ainda não reconhecidos pela legislação. O Mapa ainda expõe uma complexidade territorial, de caráter, sobretudo gerencial, pois, além da sobreposição de UC's ocorre também a presença não reconhecida – em sua maioria – de territórios tradicionais. O próprio autor exemplifica tal complexidade quando demonstra que atualmente, "[...] Das 18 UCs que compõem o Mosaico, 11 são de uso indireto, ou proteção integral (1 Parna, 4 Parest, 2 Esec, 1 Rebio e 1 Resec) e 7 de uso direto, ou uso sustentável (6 APAs e 1 RDS)" (COSTA 2015, p. 141), fazendo com que as sobreposições dependam de um conselho consultivo que promova as discussões relacionadas aos usos.

Destaca-se que no ano subsequente à portaria que cria o Mosaico-Bocaina, ocorreu um outro fato histórico elencado como pertinente ao recorte proposto neste trabalho, que é a promulgação da Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais - PNPCT de 2007, considerada uma (re) conquista simbólica e um avanço jurídico importantíssimos para os PCT's.

> Pouco tempo depois, em meio a reuniões e decisões gerenciais relacionadas ao uso e manejo do mosaico recém criado, aconteceu o I Encontro de Comunidades Tradicionais e Áreas Protegidas do Mosaico Bocaina (2007), que culminou, dentre outros aspectos importantes, na criação do Fórum de Comunidades Tradicionais do mosaico Bocaina (FCT) que, "fortaleceu a posição das comunidades agora organizadas numa mesma instância de representação" (CASTRO, 2015, p. 139).

Compreendendo a relevância desta iniciativa, entende-se que a criação do FCT seja um terceiro elemento fundamental do contexto dos PCT's da baía da Ilha Grande, pois, fora criado com o intuito de garantir e promover o uso sustentável dos territórios tradicionais, assim como lutar pelo reconhecimento dos direitos territoriais dos PCT's dentro do Mosaico-Bocaina. Gomes (2016) expõe objetivamente a premissa do FCT:

> [...] promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições (GOMES, 2016, p.16).

Dando continuidade a exposição dos elementos que foram elencados como importantes pontua-se a criação do Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS) em 2009. Fruto de uma parceria entre o FCT, A

fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), o OTSS é definido no trabalho de Gomes (2016) através de seu coordenador Edmundo Gallo:

> O OTSS é uma pesquisa-ação na qual a aproximação ao objeto científico realiza-se integrada à prática. Adota a ecologia de saberes, a interação entre os conhecimentos científicos e tradicionais, para uma definição da hierarquia de prioridades do território. O OTSS estabeleceu um modo de governança que coloca comunitários e pesquisadores como protagonistas do processo decisório, garantindo que as decisões e a operacionalização das ações sejam realizadas considerando saberes científicos e tradicionais. Usa um desenho de gestão baseado em espaços de planejamento estratégico e núcleos que decidem estratégias e operações de forma articulada. Este formato de Governança dialoga com o território e constitui uma ecologia de saberes territorializada, promovendo a autonomia pessoal e coletiva e a sustentabilidade do Projeto - OTSS. (GALLO, et al., 2015. apud GOMES, 2016 p. 17)

Entende-se, portanto, o OTSS como um quarto elemento importante a ser destacado no contexto dos PCT's presentes na baía da Ilha Grande, por contribuir, fundamentalmente, com o FCT e, consequentemente, com a realidade de diversas comunidades da localidade. Neste sentido, realizou-se um levantamento junto ao site do OTSS dos PCT's presentes na Baía da Ilha Grande, e os apontamentos direcionam para um quinto elemento contextual importante, a quantidade e diversidade dos PCT's da área, sendo 60 comunidades no total, 21 em Angra dos Reis e 39 em Paraty, onde coexistem quilombolas, caiçaras, pescadores artesanais e indígenas.

Retomando brevemente as proposições expostas outrora, entende-se que os elementos salientados até aqui como fundamentais para a compreensão do contexto dos PCT's na Baía da Ilha Grande, sejam: 1. A dificuldade gerencial promovida pela existência de um mosaico de 18 UC's distintas e sobrepostas; 2. A consolidação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) de 2007; 3. A criação do Fórum de Comunidades Tradicionais da Bocaina entre 2007 e 2008; 4. A criação do OTSS em 2009; 5. A quantidade e a diversidade de PCT's nesta região.

Não obstante, ressalta-se também a consolidação de um polo da Universidade Federal Fluminense no Município de Angra dos Reis, a partir do ano de 2009. Que através dos cursos de Pedagogia, Políticas Públicas e Geografia, vem ampliando as pesquisas e reflexões sobre os PCT's da baía da Ilha Grande. Mais do que isso, a ampliação da atuação da UFF na região, tem auxiliado na luta por garantia de direitos

desses Povos, por meio de projetos de extensão, pesquisa e ensino, tais como os analisados a seguir.

2. O PROJETO PEDAGÓGICO DO GUIA TURÍSTICO NAS ESCOLAS CAIÇARAS: DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS EM TERRITÓRIOS TRADICIONAIS

Para a elaboração deste texto utilizou-se como referência um artigo apresentado no VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária (SINGA), em 2017, por bolsistas do CARTONOMIA2, com o título “A Cartografia Social como Parte da Construção Curricular de Educação Diferenciada em Escolas Caiçaras na Zona Costeira de Paraty-RJ”. Outra base de referência importante foi o “Caderno Pedagógico para Projetos de Educação Escolar Diferenciada e Intercultural: a produção do Guia Turístico Local nas Escolas municipais Martins de Sá, na Praia do Sono, e Cajaíba, no Pouso da Cajaíba, Paraty-RJ”, elaborado também em 2017.

Este caderno reúne a descrição das atividades de Cartografia Social realizadas junto ao Projeto Pedagógico intitulado “Guia Turístico” nas escolas atendidas pelo “Projeto de Reorientação Curricular das escolas da Zona Costeira de Paraty – RJ”, e é coordenado por professores da UFF de Angra dos Reis, por meio de um acordo de cooperação técnica firmado entre o Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR-UFF) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Paraty desde 2016. Soma-se a esse processo de reorientação curricular ainda as importantes contribuições do “Coletivo de Educação Diferenciada” da região, o que permitiu a elaboração de uma proposta de currículo “interdisciplinar e diferenciado, por meio de metodologia de rede temática e da pedagogia de projetos” (MONTEIRO, et al, 2016, p. 05)

O artigo mencionado acima é fruto das pesquisas e projetos de extensão, intitulados respectivamente “A Cartografia Social como parte da Construção Curricular de Educação Diferenciada em Escolas Caiçaras na Zona Costeira de Paraty-RJ”, e “Educação do Campo nas Comunidades Caiçara de Paraty: implantação do segundo segmento do Ensino Fundamental na Zona Costeira de Paraty – RJ”, ambos coordenados pelo CARTONOMIA com o objetivo de apoiar e analisar o processo de reorientação curricular elaborado e executado por este conjunto de atores.

Cabe salientar ainda, que todo o processo de construção e disputa para que se assegurassem a implementação efetiva de um currículo diferenciado para estas escolas, foi de fundamental importância e exibe uma fundamentação muito bem articulada pelos profissionais responsáveis e envolvidos durante esse processo. Todavia, a Cartografia Social é o objeto de análise neste trabalho, principalmente no que tange a sua relação com o Ensino de Geografia e os PCT's. Por este motivo, não haverá aprofundamento nessas outras dimensões importantíssimas, mas que fogem à proposta central do trabalho.

Dessa forma, o enfoque consiste na análise desta experiência da Cartografia Social inserida em uma proposta de reorientação curricular das escolas de educação diferenciada da Zona Costeira do Município de Paraty-RJ. Norteadas por esse projeto pedagógico, as escolas das comunidades do Pouso da Cajaíba e Martins de Sá (Praia do Sono), ambas comunidades caiçaras localizadas na península da Juatinga, utilizaram este projeto como direcionador das atividades durante cerca de cinco meses de trabalho, desenvolvendo uma série de atividades, como: coleta de dados e informações, trabalho de campo, oficina de saberes, oficina de fotografia e oficinas de Cartografia Social.

Mapa 02: Guia Turístico Pouso da Cajaíba, 2017

Mapa 03: Guia Turístico Praia do Sono, 2017.

3. AS ATIVIDADES

Considerando que a Cartografia Social exerça o papel, tanto de metodologia, quanto de espaço de aprendizagem, destacam-se três atividades, sendo elas: 1. Cartografia Social: Reconhecimento e representação do Espaço vivido (Prof.ª Drª Mara Edilara Batista de Oliveira); 2. Fotografia: um exercício do olhar (Fotógrafa Rita Rocha); 3. Trazendo os saberes da comunidade para dentro da escola (Prof. Dr. Lício Monteiro Rego, Prof.ª Iaci Sagnori de Mattos e Prof.ª Nelza Galosse).

A atividade “Cartografia Social: Reconhecimento e representação do Espaço vivido” propunha a elaboração do mapa do guia turístico das comunidades, e tinha como principal objetivo identificar e promover condições para a efetivação de um turismo de base comunitária, visto que o turismo local desordenado era considerado uma dificuldade enfrentada pelos Caiçaras destas áreas. Partindo de uma premissa que subverte o processo mais comum de mapeamento, a proposta endereçava a responsabilidade de todo o processo aos próprios sujeitos, compreendendo que estes são os maiores conhecedores de suas realidades e cotidianos, e assim sendo, a representação deve ser, assim como o território, caracterizada a partir da existência.

A atividade foi dividida em quatro etapas. A primeira foi a de “sensibilização da comunidade sobre o tema” (MONTEIRO, et al, 2017, p. 08) que a partir de um vídeo

introduziu a discussão das diferenças entre a Cartografia Social, e as cartografias mais convencionais ou oficiais. Foram destacadas como diferenças:

> 1)ela representa aspectos da realidade das comunidades que não estão representados nas cartografias “oficiais”; 2) é construída pela comunidade de forma coletiva e diante de suas demandas e interesses; 3) é utilizada como um documento pela luta por direitos sociais; 4) dá ênfase à cultura e aos saberes dos nossos povos e comunidades tradicionais/originários. (MONTEIRO et al., 2017. p.8)

Logo em seguida, foi possível extrair a problemática do turismo desordenado e, por conseguinte, salientar a importância do Guia Turístico. Aqui, entendem-se que exista uma conexão frutuosa entre o processo de sensibilização e as oficinas de fotografia. A atividade “Fotografia: um exercício do olhar” conduzida pela fotógrafa Rita Rocha, além de contribuir para as ilustrações que acompanhariam o guia turístico, propunha à comunidade a captura de fotos “[...] com o seu olhar de morador com todo o seu contexto histórico e cultural local, pois de fato é o que movimenta o interesse do turismo onde vivem” (MONTEIRO et al. 2017, p.12).

De certo modo, considera-se que para além deste exercício de “olhar” através da fotografia como um importante fortalecedor e valorizador da cultura caiçara, exista um importante convite a se refletir sobre o espaço e seus sentidos e significados. Assim como propõe Rita Rocha, a oficina de fotografia pretende identificar os sentidos e significados que cada elemento espacial adquire segundo sua interação com a comunidade, e, isso deve ser percebido e tratado para que desperte o interesse dos visitantes, mas que ao mesmo tempo, contribui para a retomada, fortalecimento e promoção das práticas e culturas locais.

Isto nos remete a continuação da atividade de representação espacial, que em sua segunda etapa desenvolveu um mapa “croquí’ que representasse diversos pontos elencados pelos alunos como turísticos. Todavia, a autora nos demonstra a capacidade da Cartografia Social de articular dimensões em seu método de construção da representação espacial, pois, “este mapa dava destaque aos pontos turísticos, entretanto, representava toda a comunidade a partir dos seus olhares” (MONTEIRO et al. 2017, p.9).

Partindo do tema guia turístico, a Cartografia Social permite que a comunidade de forma coletiva represente inúmeros e distintos espaços, assim como práticas, fazendo com que o produto final seja, para além de outras coisas, situacional, conforme indicam Almeida (2013) e Santos (2016). Assim, compreendemos que a

Cartografia Social estimula o conhecimento “histórico-geográfico” dos Caiçaras sobre cada lugar, objeto ou feição específica de seu território, contribuindo para uma ampliação da percepção e do olhar sobre sua própria cultura, alinhando-se com as proposições de Girardi (2008).

Diante disso, explicita-se a relevância da atividade “Trazendo os saberes da comunidade para dentro da escola”, descrita no caderno pedagógico pelo prof. Dr. Lício Monteiro, e pelas professoras Iaci Sagnori de Mattos e Nelza Galosse. Compreende-se a possibilidade de aproximação entre o caráter desta atividade e algumas considerações de Cruz (2014), sobretudo no que tange às questões de justiça cognitiva citadas anteriormente. A retomada e valorização de formas de saber não escolar exigem uma reflexão mais aprofundada, assim como os autores expõe no trecho:

> Ao trazer para a experiência escolar os saberes da comunidade podemos trazer junto não só as habilidades e conhecimentos, mas também o próprio modo não-formal de aprendizagem que de diferentes formas se manifesta na transmissão desses saberes. Explorar os conhecimentos difusos numa comunidade é uma maneira de constatar que o conhecimento é social, depende da interação entre as pessoas e muitas vezes se transmite de forma tácita, através da imitação e da colaboração. (MONTEIRO et al, 2017, p.21)

Uma série de atividades foram levantadas como potenciais temas de oficinas a serem realizadas, como por exemplo, “a contação de histórias, a culinária, a pesca, a construção de embarcações e instrumentos de pesca e a ciranda caiçara. “(p.21). Contudo, as oficinas realizadas foram quatro, sendo elas: “duas de bordado (uma em cada praia), uma de cestaria (no Sono) e outra de roça caiçara e agrofloresta (no Pouso), “ que são entendidos como “uma amostra dos conhecimentos locais que podem ser valorizados tanto na educação quanto no turismo de base comunitária” (MONTEIRO et al. 2017, p.21).

As oficinas, segundo os relatos do caderno pedagógico, foram completamente dinâmicas, explorando todas as etapas de cada prática, retomando sua importância histórica, sua relação com a cultura caiçara, apresentando todos os momentos do processo através de moradores mais antigos das próprias comunidades. Entende-se que tal iniciativa possa ser interpretada como importantíssima nesta disputa por justiça cognitiva, funcionando como um mecanismo de retomada, valorização, transmissão e perpetuação das práticas e sentidos culturais, ao mesmo tempo em que inscreve as formas de saber e aprender caiçaras em uma posição equivalente aos conhecimentos transmitidos na escola.

Produzindo assim, uma “sub-versão”3 dos discursos que constroem o mundo caiçara, (re)alocando seu centro difusor no cerne da existência caiçara. Pode-se observar tais proposições no trecho que define a Cartografia Social:

> [...]enquanto espaço de aprendizagem dentro da escola, mas também como modo de refletir sua própria existência, inserindo os jovens no contexto dos conflitos territoriais e políticos vividos pela comunidade e estimulando com que eles próprios construam métodos e mecanismos que os ajudem a fomentar as discussões e amplie o processo de resistência, recuperando e valorizando seus saberes e suas práticas (RIBEIRO NETO, et al, 2017. p. 10).

Voltando às últimas duas etapas do processo de representação, destaca-se a contribuição fundamental de algumas geotecnologias, como os SIG’s (Sistema de Informação Geográfica) e os GPS (Global Position System), e de como estas podem promover um novo momento experimentado tanto pelo ensino de geografia, quanto pelas pessoas para com seus espaços. Neste sentido, Fitz (2008), nos convida a refletir sobre um novo paradigma da Geografia estabelecido através do avanço das geotecnologias, um novo momento em que o objeto desta ciência possa ser trabalhado sobre novas possibilidades.

Na experiência da Cartografia Social com o Guia Turístico, estas ferramentas possibilitam não só o desenvolvimento da abstração que permite olhar o espaço de cima, importante para a formação dos alunos e entendimento do território, como também contribuíram para um produto final que atenda a todas as “especificidades” impostas pelas regras de representação cartográfica. É concebida segundo uma inversão no sentido de quem representa.

Outrora, profissionais que nem ao menos visitaram o território produziram mapas com diversos temas e informações, que por vezes, invisibilizaram, marginalizaram, excluíram, diversas comunidades, assim como apontam Rodrigues (2006) e Harley (2009). No entanto, com este advento das tecnologias e este novo paradigma da ciência geográfica, os processos de representação espacial podem ser acessados por povos historicamente apagados pelo modelo de representação cartográfico mais difundido socialmente.

É a partir deste entendimento que se identifica uma inversão no sentido das representações espaciais, seja pela forma como valoriza, retoma e encrava as práticas e a cultura no território, ou pela capacidade de se equivaler a qualquer representação “oficial” ou “científica” fazendo ecoar o discurso do oprimido,

desmascarando e revelando toda a perversidade, contida não só nas representações, mas também na própria ciência geográfica e “cultura” eurocêntrica moderna.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a condição enfrentada por diferentes nações e povos ao redor do mundo, que, a partir da expansão colonial europeia experimentaram longos anos de apagamento, exclusão e marginalização, das mais distintas ordens – cultural, politica, econômica, entre outras – torna-se possível afirmar que os efeitos deste período sejam muito mais significativos do que aparentam. A consolidação de um sistema em escala global, de caráter econômico e predatório, atravessou esferas culturais e espaciais de tal forma que, praticamente, naturalizou um modelo específico de organização político-territorial. Este modelo encobriu não apenas outras formas de organização espacial, como também, aniquilou modos de vida, subalternizou conhecimentos e saberes, além de usurpar recursos e riquezas. Travestido de progresso, este projeto de mundo europeu avançou de forma avassaladora por espaços e épocas, se fazendo presente há mais de cinco séculos e sendo fortemente perceptível nos dias de hoje4.

No contexto brasileiro, estes povos historicamente marginalizados e apagados pelo avanço do mundo colonial, participaram de importantes alterações no curso dos conflitos gerados a partir das relações assimétricas que caracterizam a gênese da dominação colonial. Sobretudo após os anos 1980 uma série de comunidades se organizam e começam a reivindicar direitos sociais e cognitivos, desejam instituir maneiras de reparar os danos causados ao longo de décadas e décadas de submissão. Neste período ocorre uma importante aproximação entre a Geografia brasileira, sobretudo a corrente crítica, e os movimentos de Povos e Comunidades Tradicionais, que, apresentam esta especificidade histórica, epistêmica e política. A partir disso, diversos autores propõe a aproximação das interpretações científicas ao cotidiano e formas de existir destas comunidades, contribuindo assim, para suas pautas de reivindicação e para a valorização de seus saberes e práticas.

A Geografia, no período, pretendia evidenciar a relação fundamental entre essas comunidades e seus espaços, que resultaram em novas propostas de abordagens e definições, principalmente, acerca do conceito de território. Destacando

a necessidade do território para a sua reprodução, a Geografia propõe contribuições que endereçam a estes movimentos sociais uma particularidade significativa, a de que o território se encontra no cerne das disputas e conflitos.

Desde então, importantes avanços aconteceram na esfera política destes conflitos, como é o caso da promulgação da PNPCT e a criação da CNPCT, que buscam justamente legitimar esta relação mútua de existência entre PCT's e seus territórios.

No entanto, como salientado anteriormente, os desdobramentos e efeitos deste sistema mundo moderno colonial europeu perpassa outras esferas além da política, se fazendo muito presente nas ciências e em suas técnicas. A própria Geografia se sistematiza em meio a um projeto político e econômico, com função e propósito específicos, fazendo com que fosse ao decorrer das épocas apropriada e utilizada em prol dos interesses, preferencialmente capitalistas. Assim como apresentado por alguns autores, a Geografia e seu ensino foram, e são, importantes elementos para a reprodução e manutenção do ideário colonial europeu5.

Assim, entende-se que uma abordagem decolonial seja imprescindível no sentido de expor as colonialidades que são inerentes as mais diversas escalas e esferas. Elucidando o processo de apagamento e exclusão de alguns povos, mas que também seja capaz de questionar as bases epistêmicas, os serviços prestados pelos diferentes conhecimentos, e o principal, apresentar alternativas ou possibilidades de superação.

Neste ponto, é que entendemos como positiva a aproximação entre decolonialidade, a Geografia e a Cartografia Social, onde esta última é concebida como uma alternativa e, também, como possibilidade de reparo histórico. Esta que pode ser entendida enquanto uma metodologia que inverte totalmente o sentido dos processos de representação espacial, e que extrai do cerne da existência a confecção dos mapas, promove uma retomada, seguida de valorização e fortalecimento, que subvertem a narrativa sobre o mundo e revela a possibilidade de valorização de uma nova base epistêmica.

Este "novo" não se restringe apenas aos processos de mapeamento, ele avança sobre as utilizações dos conhecimentos geográficos, atribuindo ao Ensino de Geografia uma função relevante dentro destas comunidades. Desta forma, a Geografia, e por consequência o seu ensino, tornam-se ferramentas importantíssimas

de resistência e reivindicação dos PCT’s, contribuindo para reflexões tanto internas quanto externas às comunidades.

Neste sentido entende-se que a apropriação da Geografia e seu ensino desde uma abordagem decolonial permite aos PCT’s alternativas e possibilidades de, através da Cartografia Social, construir e utilizar como instrumentos didáticos, versões de mundo elaboradas a partir da valorização de suas próprias formas de vida. Deste modo, a Cartografia Social, associada ao Ensino de Geografia, altera drasticamente todo o processo de representação espacial, desde as tomadas de decisão que levam até a necessidade de mapeamento e se estendem até o uso e veiculação dos mapas produtos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. Nova Cartografia Social da Amazônia. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; JUNIOR, Emmanuel de Almeida Farias. (Org.) Povos e comunidades tradicionais: nova cartografia social. Manaus, 2013.

CRUZ, V. C. Movimentos sociais, identidades coletivas e lutas pelo direito ao território na Amazônia. In: Onildo Araújo da Silva; Edinuzia Moreia Carneiro Santos; Agripino Souza Coelho Neto. (Orgs.). Identidade, Território e Resistência. 1ªed. Rio de Janeiro: Consequência, 2014, v. 1, p. 37-72.

COSTA, A. J. F. da. Mosaicos de áreas protegidas e unidades de conservação. Dificuldades e desafios num arranjo de governança híbrida: o caso do Mosaico Bocaina, 2015. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo – SP.

FITZ, Paulo Roberto. Geoprocessamento sem complicações. São Paulo: Oficina de Textos, 2008. GALLO, E; et al. Território, Governança e Autonomia: o caso do Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS). In: Anais do Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva, nº 11. Goiania: ABRASCO, 2015.

GIRARDI, E. P. Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária. Tese (Doutorado em Ciência e Tecnologia). Unesp, Presidente Prudente, 2008.

GOMES, Lília Maria Valente Seidensticker. Projeto de Intervenção - Revitalização do conhecimento e uso das plantas medicinais em uma comunidade tradicional do mosaico da bocaina. 2016. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Instituto de Tecnologia em Fármacos/Farmanguinhos, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2016.

HARLEY, J. Brian. Mapas, saber e poder. In: Revista Confns, nº. 5. (jan./jun. 2009). Disponível
<http://conFns.revues.org/index34html>. Acesso em 24 de agosto de 2018.

MARTINELLI, M. Os mapas da Geografia. In: Anais do Congresso Brasileiro de Cartografia, nº 22. SBC: Macaé, 2005, p. 1-12.

MONTEIRO, Licio Caetano do Rego; NOBRE, Domingos Barros. OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de (Orgs.). Caderno Pedagógico para Projetos de educação escolar diferenciada e Intercultural: a produção do Guia Turístico Local nas Escolas Municipais Martin de Sá, na Praia do Sono e Cajaíba, no Pouso da Cajaíba. Parceria: UFF, Projeto Ojumoran, OTSS, FCT, e PME-Paraty, 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter Porto. A reinvenção dos territórios na América Latina/Abya Yala. Conceptos y fenômenos fundamentales de nuestro tiempo. In: Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, Mayo, 2012.

RIBEIRO NETO, Luiz Gonzaga; GOUVEIA, M.; OLIVEIRA, M. E. B. A Cartografia Social Como Parte Da Construção Curricular De Educação Diferenciada Em Escolas Caiçaras Na Zona Costeira De Paraty. In: Anais VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional De Geografia Agrária. Curitiba. Geografia das Redes de Mobilização Social na América Latina. Curitiba: UFPR, 2017

RODRIGUES, Fátima da Cruz. Mapas: (Re)Cortes Coloniais. In: O Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e Doutoramento do CES/ FEUC/ FLUC, No 1, 2006. SANTOS, Dorival dos. Cartografia Social: o estudo da cartografia social como perspectiva contemporânea da Geografia. In: InterEspaço, Grajaú/MG, v. 2, n. 6, p. 273-293, maio/ago. 2016,

CAPÍTULO 6

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E PROJETOS DE MODELAGEM NO ENSINO DE ESTATÍSTICA

Dilson Henrique Ramos Evangelista
Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista
Instituição: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Endereço: rua Geraldo Ramalho s/n, Centro, Santana do Araguaia – PA, Brasil
E-mail: dilsonh@gmail.com

Cristiane Johann Evangelista
Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista
Instituição: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Endereço: rua Geraldo Ramalho s/n, Centro, Santana do Araguaia – PA, Brasil
E-mail: cristiane.eva@gmail.com

Roziane Sobreira dos Santos
Doutora em Meteorologia Agrícola pela Universidade Federal de Viçosa
Instituição: Universidade Federal de Rondônia
Endereço: rua rio Amazonas, 351, Jardins dos Migrantes, Ji-Paraná – RO, Brasil
E-mail: roziane.dsantos@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões e discussões em torno do ensino e aprendizagem de Estatística com uso de modelagem e tecnologias digitais no Ensino Superior. Através de projetos de modelagem e uso de softwares, o foco do ensino de Estatística pode ser desviado do produto para o processo, privilegiando a análise e interpretação dos dados ao invés das técnicas estatísticas. Esta pesquisa de abordagem qualitativa tem como objetivo discutir e analisar o impacto do trabalho com projetos de modelagem e tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem da Estatística na formação do Engenheiro Ambiental, considerando a perspectiva sócio-crítica de educação. Com a análise dos resultados foi possível perceber que, num ambiente com modelagem e tecnologias digitais é possível praticar o exercício da cidadania na sala de aula, suscitando condições para o desenvolvimento de capacidades e da construção da identidade pessoal e social dos envolvidos. Observou-se o rompimento definitivo com a visão didática puramente algorítmica, centrada no professor e descontextualizada, oportunizando o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico nos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos; Ensino de Estatística; Tecnologias digitais.

ABSTRACT: This article presents reflections and discussions about the teaching and learning of Statistics using digital technologies in Higher Education. Through software modeling and use projects, the focus of Statistics education can be diverted from the product to the process, privileging the analysis and interpretation of data rather than statistical techniques. This qualitative research aims to discuss and analyze the impact of work with modeling projects and digital technologies in the teaching and learning

process of Statistics in the training of Environmental Engineer, considering the socio-critical perspective of education. With the analysis of the results it was possible to perceive that in an environment with modeling and digital technologies it is possible to practice the citizenship exercise in the classroom, provoking conditions for the development of capacities and the construction of the personal and social identity of those involved. It was observed the definitive disruption with the purely algorithmic didactic vision, centered on the teacher and decontextualized, allowing the development of autonomy and critical sense in the students.

KEYWORDS: Projects; Statistics Teaching; Digital technologies.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente é inegável a contribuição de softwares, vídeos, dentre outros materiais online para o ensino e aprendizagem da Estatística, entretanto as potencialidades das tecnologias digitais têm sido pouco aproveitadas nas aulas de Estatística (CAMPOS; WODEWOTZKI; JACOBINI, 2011). Ademais, a Estatística deve transcender a ideia de um conhecimento isolado, pronto e acabado, desempenhando um papel mais abrangente na sociedade, capaz de contribuir na formação de indivíduos autônomos, críticos e participativos.

Para que isso ocorra, é necessário que o ensino e aprendizagem de estatística abranjam o contexto histórico, social, econômico, político e ambiental dos educandos. Neste ínterim, trabalhar com projetos de modelagem e tecnologias digitais inserindo elementos das demandas locais pode contribuir para que os educandos desenvolvam autonomia, criatividade e espírito de coletividade.

Apesar disso, Campos, Wodewotzki e Jacobini (2011) revelam que, a Estatística em cursos universitários costuma dar maior ênfase aos aspectos técnicos e operacionais da disciplina. Esse procedimento é voltado predominantemente para resolução de problemas desvinculados da realidade do aluno, que privilegia a repetição de exercícios e técnicas apresentadas a priori pelo professor.

O uso de tecnologias digitais pode trazer mudanças no ensino, conforme aponta Miskulin (2008, p. 219) “a inserção da tecnologia na educação deve ser compreendida e orientada no sentido de proporcionar aos indivíduos o desenvolvimento de uma inteligência crítica, mais livre e criadora.”

Entre as maiores vantagens do uso de Tecnologias Digitais estão a possibilidade de ganhos na autonomia dos alunos, em que “as tecnologias representam uma oportunidade para mudanças na educação, em especial da prática

docente, da centrada no professor (ou tradicional) para a centrada nos alunos, de forma a atender os anseios e demandas de conhecimento destes" (MALTEMPI, 2008, p. 60).

Borba, Scucuglia e Gadanidis (2014) analisam quatro fases das tecnologias digitais, que abrangem desde a fase marcada pela programação até a fase em que vivemos hoje, caracterizada pelo aprimoramento da internet e pela vasta disponibilidade de recursos online que podem ser utilizados em aulas de Matemática, entre eles: GeoGebra, WolframAlpha, plataformas de aprendizagem, vídeos e YouTube. Segundo esses autores, após esse avanço, as tecnologias digitais "podem trazer melhorias para a educação, para expandir a sala de aula, ou mudar a noção do que entendemos por sala de aula" (BORBA; SCUCUGLIA; GADANIDIS, 2014, p. 13).

Os projetos de Educação Estatística podem colaborar para romper com o ensino baseado em resolução de exercícios, pois destaca a investigação e a reflexão como elementos essenciais no processo de construção do conhecimento. Trata-se de um ensino centrado no aluno, em que ele é convidado a explorar problemas de seu interesse, elaborar questões, coletar dados, escolher os métodos estatísticos apropriados, refletir, discutir, analisar criticamente os resultados, considerando a variabilidade e a incerteza.

Nessa direção, esta pesquisa busca compreender como o trabalho com projetos de Modelagem Estatística e Tecnologias Digitais no curso de Engenharia Ambiental na Universidade Federal de Rondônia pode contribuir para promover uma aprendizagem de conceitos e procedimentos estatísticos que possibilitem ao futuro engenheiro ambiental desenvolver investigações, fazer previsões e atuar sobre a realidade que nos cerca, com o objetivo maior de modificá-la na busca do bem-estar de todos os indivíduos que nela estão inseridos.

2. MODELAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA

Novos recursos tecnológicos são desenvolvidos nos dias de hoje, com foco educacional, a partir de duas vertentes. A primeira refere-se à necessidade de aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem na Educação Matemática. A segunda diz respeito à necessidade de se aparelhar e modernizar o ensino, tanto o

presencial quanto a distância (SALLUM; CAVALARI JUNIOR; SCHIMIGUEL, 2011, p.107).

Para Kenski (2008, p. 44), as tecnologias podem ser utilizadas para auxiliar no processo educativo e, além disso, “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino”.

Batanero (2002) afirma que é evidente que os professores de diversos níveis educativos têm que aceitar a rapidez das mudanças tecnológicas e suas implicações, se quiserem seguir a Educação Estatística, criando uma cultura estatística na sociedade, de modo que devem também suprimir cálculos e demonstrações que possam desestimular os estudantes, sendo estes incapazes de utilizar os conhecimentos estatísticos em sua vida profissional.

Campos et al (2011) consideram que educadores e pesquisadores estão em busca de mudanças no ensino da Estatística procurando incluir novas técnicas de exploração de dados e o uso de tecnologia para formar cidadãos críticos, capazes de interpretar e compreender as informações provenientes de dados reais. Esta abordagem está associada a uma educação voltada para a formação de uma cidadania crítica.

A incorporação das tecnologias digitais nas aulas de Estatística, juntamente com a Modelagem, permite aos alunos a “possibilidade de experimentar, de visualizar e de coordenar de forma dinâmica as representações algébricas, gráficas e tabulares” (ALMEIDA; SILVA; VERTUAN, 2013, p. 31)

Consideramos que o uso de tecnologias digitais nas aulas de Estatística é muito útil, pois proporciona mais velocidade na realização dos cálculos, o que gera maior disponibilidade de tempo para a realização das análises. No entanto, torna-se importante fazer uma avaliação do que esses softwares produzem, ou seja, não podemos utilizá-los como se fossem detentores do saber. É preciso que tenhamos o hábito de julgar e avaliar seus resultados.

Nesse sentido, cabe ao professor elaborar estratégias pedagógicas que possam envolver os alunos e engajá-los em sua própria aprendizagem de modo mais autônomo. Isso evidencia a necessidade de uma diversificação metodológica que seja capaz de promover habilidades tais como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração, a exploração, a comunicação, a criatividade, entre outras.

Segundo Valente (2014), as tecnologias digitais são capazes de atrair a atenção do aluno, pois muitos têm interesse e interagem cotidianamente como o computador e a internet e tais recursos podem favorecer atividades colaborativas e integradas que contribuem para que o aluno seja capaz de raciocinar criticamente nos diversos ambientes em que está inserido. A importância das tecnologias digitais para o ensino reside muito nos benefícios potenciais que trazem ao fazer pedagógico. Dentre os benefícios está a oportunidade de os alunos construírem os próprios conhecimentos (VALENTE, 2014).

Para Campos, Wodewotzki e Jacobini (2011) uma educação Estatística que se proponha a seguir os princípios da Educação Crítica deve envolver alguns aspectos como:

a) Problematizar o ensino, trabalhar a estatística por meio de projetos, permitindo aos alunos que trabalhem individualmente e em grupos, valendo-se dos princípios da modelagem matemática, usando tecnologias digitais e exemplos reais, contextualizados dentro de uma realidade condizente com a do aluno;

b) Favorecer e incentivar o debate e o diálogo entre os alunos e entre eles e o professor, assumindo uma postura democrática de trabalho pedagógico e delegando responsabilidades aos alunos;

c) Incentivar os alunos a analisar e interpretar os resultados, valorizar a escrita, promover julgamentos sobre a validade das ideias e das conclusões, fomentar a criticidade e cobrar dos alunos o seu posicionamento perante os questionamentos;

d) Tematizar o ensino, ou seja, privilegiar atividades que possibilite o debate de questões sociais e políticas relacionadas ao contexto real de vida dos alunos, incentivando a liberdade individual, a justiça social e valorizando a reflexão sobre o papel da Estatística nesse contexto;

e) Utilizar bases tecnológicas no ensino, valorizando competências de caráter instrumental para o aluno que vive numa sociedade eminentemente tecnológica;

f) Adotar um ritmo próprio, um tempo flexível para o desenvolvimento dos temas;

g) Evidenciar o currículo oculto, debater o mesmo com os estudantes permitindo que eles participem das decisões tomadas e do controle do processo educacional;

h) Avaliar constantemente o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento e da literacia, desmistificando esse processo de avaliação do aluno, permitindo que ele participe das decisões e assuma responsabilidades sobre esse processo.

O uso de projetos de modelagem e tecnologias digitais favorece o uso de dados reais de problemas elaborados pelos alunos, o que corrobora com a corrente sociocrítica ao considerar que “a educação, tanto como prática quanto como pesquisa, seja crítica, ela deve estar a par dos problemas sociais, das desigualdades, [...] e deve tentar fazer da educação uma força social progressivamente ativa” (SKOVSMOSE, 2001, p. 101).

3. METODOLOGIA

Este estudo insere-se na pesquisa-ação, que “pode ser vista como uma modalidade de pesquisa que torna o participante da ação um pesquisador da sua própria prática e o pesquisador um participante que intervém nos rumos da ação” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 114). A pesquisa-ação pode ser compreendida como um processo de investigação de intervenção nas quais as práticas investigativa, reflexiva e educativa caminham juntas (FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

O desenvolvimento do trabalho com projetos de modelagem e tecnologias digitais ocorreu na disciplina de Estatística II no curso de Engenharia Ambiental da Universidade Federal de Rondônia.

Inicialmente, os alunos foram convidados a escolher temas que fossem de seu interesse, formar grupos e construir estratégias que os auxiliassem a compreender o fenômeno investigado, a estabelecer hipóteses, problematizar e investigar. Nesse processo, deveriam utilizar seus conhecimentos prévios para criar estratégias e selecionar variáveis, e buscar tecnologias digitais que os auxiliassem na realização das atividades necessárias à compreensão do fenômeno em estudo. Os alunos, então se empenham para realizar projetos em concordância de interesses e objetivos da Educação Estatística com projetos de modelagem e com a Educação Crítica.

A pesquisa é qualitativa, pois enfatiza mais o processo do que o resultado. Lüdke e André (1986) concebem a pesquisa qualitativa contendo uma coleta de dados descritivos, obtidos diretamente na fonte, através do contato do pesquisador com a

situação, preocupando-se mais com o processo do que com o produto, de modo a retratar as perspectivas dos participantes.

Pretendeu-se utilizar a modelagem e a Educação Matemática Crítica conforme pressupostos teóricos de maneira que os alunos tenham liberdade para investigar o tema escolhido e permita um olhar crítico ao papel da estatística na sociedade. Para isso, preocupamo-nos em encontrar meios para questionar e criticar o tema a ser trabalhado, conforme a uma perspectiva sóciocrítica defendida por Barbosa (2001).

Os materiais elaborados pelos alunos, suas discussões e apresentações gravadas em áudio e vídeo foram utilizadas para analisar o desempenho dos grupos pelo professor-investigador responsável pela implementação do projeto.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os temas propostos pelos grupos privilegiaram temas relevantes para eles, ligados ao seu cotidiano e a sua formação profissional. Os projetos de modelagem incentivaram a participação ativa dos estudantes em discussões em temas de seu interesse, utilizando a estatística. Conforme os pressupostos teóricos adotados, problematizou-se o ensino, trabalhando a Estatística por meio de um projeto, utilizando os princípios da modelagem matemática e na corrente sociocrítica. Os alunos trabalharam individualmente e em grupos. Eles utilizaram dados reais, da sua área de interesse, obtidos pelo grupo em trabalho de campo. Utilizaram tecnologias digitais escolhidas por eles para compreender e analisar os dados, a saber: vídeos, excel, R commander, SPSS. Essas favoreceram o debate e o diálogo entre os alunos e com o professor responsável pelo projeto.

O uso de pacotes computacionais proporcionou que os alunos fossem poupados do “tédio provocado pela excessiva atividade braçal em executar um grande número de cálculos irrelevantes que não acrescentavam nada em termos de aprendizagem” (VIALI, 2001, p. 292). Todos os grupos utilizaram o Excel, o que vem ao encontro da afirmação de Viali (2001, p. 292) que as planilhas “vão se firmando cada vez mais como um recurso instrucional em laboratórios de Estatística. Além dos procedimentos típicos, elas fornecem um grande número de funções estatísticas e probabilísticas, se bem que bastante limitados”.

Uma postura democrática de trabalho pedagógico foi assumida, delegando responsabilidades aos alunos, que buscaram construir seu conhecimento ao analisar

e interpretar os resultados encontrados. Ocorreu o debate de questões sociais e ambientais relacionadas ao contexto real de vida dos alunos, realizando julgamentos sobre a validade das ideias e das conclusões. O aluno percebeu a importância da estatística para interpretar o mundo, e reconheceu sua missão maior de aperfeiçoar a sociedade em que vive praticando o discurso da responsabilidade social, da liberdade individual e a justiça social.

Um ritmo flexível para o desenvolvimento dos temas foi adotado, para possibilitar que competências de caráter instrumental fossem desenvolvidas a partir da busca do aluno em materiais diversos e do uso de softwares estatísticos. Sobretudo, foi valorizado o conhecimento reflexivo para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o papel da Estatística no contexto ambiental e social no qual o estudante se encontra inserido.

Pelas manifestações presentes na pesquisa, destaca-se o grande envolvimento e empenho dos alunos nos projetos, de maneira que, este trabalho proporcionou aos estudantes a capacidade de realizar pesquisa, desenvolver competências na expressão escrita e oral, habilidade de utilizar softwares, analisar e interpretar a solução encontrada. Os alunos refletiram sobre as soluções encontradas, criticaram as interpretações uns dos outros e promoverem julgamentos sobre as conclusões quando realizaram a validação do modelo.

Ao refletir sobre sua prática, o professor pesquisador decidiu realizar novas experiências de ensino utilizando modelagem, para melhorar o ensino e aprendizagem de estatística, pois conforme Freire afirma: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2006, p. 39).

O trabalho com projetos de modelagem envolveu problematização, a partir de uma situação do interesse dos alunos, dando origem à comunicação, diálogo, perguntas, curiosidades e partindo para a formulação e resolução do problema em questão. Envolveu o cognitivo, porque levou o aluno a pensar para formular, buscar estratégias de solução, usar softwares para resolver a situação-problema de origem em questão; e o afetivo, pois nesse movimento, o gosto e prazer pelo trabalho com a estatística ocorreram através de uma atividade que envolveu o aluno integralmente.

A modelagem proporcionou uma oportunidade para os alunos indagarem situações, sem procedimentos fixados previamente, através da qual podiam utilizar diversas possibilidades de encaminhamento. Dessa forma, os conceitos e ideias foram introduzidos à medida que os alunos desenvolveram a atividade (BARBOSA, 2001).

Os alunos compreenderam a estatística segundo percepção de Gonçalves (2004, p. 20) como o "conjunto de métodos que se destina a possibilitar a tomada de decisões acertadas, face às incertezas". O estudo da Estatística através de projetos de modelagem e tecnologias digitais contribuiu para desenvolver, nos indivíduos, uma visão crítica dos acontecimentos, ajudando-os a fazer previsões e tomar decisões que influenciam sua vida pessoal e coletiva. Desse modo, pode-se dizer que o ensino de Estatística ajudou a preparar o aluno para exercer a cidadania, ou seja, para atuar conscientemente na sociedade em que está inserido.

Ao pesquisar em grupo, trabalharam colaborativamente, desenvolvendo as competências e habilidades necessárias à aplicação dos métodos e das técnicas estatísticas imprescindíveis no exercício de sua futura profissão além de desenvolverem autonomia e senso crítico. Esta forma de trabalho priorizou o entendimento dos conceitos e das técnicas estatísticas mais adequadas a cada situação, ao invés da memorização de fórmulas e "receitas" e do uso de técnicas muitas vezes sem significado para o aluno.

Nessa perspectiva, o professor teve um papel extremamente importante enquanto mediador entre o aluno e o conhecimento, facilitando, incentivando e motivando a aprendizagem. Ao desenvolver um conteúdo de forma a permitir que o estudante colete, relacione, organize, manipule, discuta e debata as informações com seus colegas e com o professor, produzindo um conhecimento significativo que se incorpore ao seu mundo, possibilitou o desenvolvimento de uma compreensão da sua realidade humana e social e proporcionou uma educação transformadora.

Os alunos relacionaram a Estatística a problemas ambientais e sociais, associados aos temas estudados: resíduos sólidos orgânicos, preenchimento de falhas, vazão ecológica, curva de permanência, queimadas e desflorestamento, coleta seletiva, quantificação da erosão pluvial, prática da queimada urbana, densidade populacional, sensoriamento remoto, extração de areia, tratamento de água, consumo

consciente de água, percepção da erosão, disposição final dos resíduos sólidos, disposição final do óleo de cozinha e malária.

Os alunos participaram ativamente durante todo o projeto, confrontando resultados obtidos com ideias de senso comum, exploraram software estatístico, passaram a perceber a importância da estatística em sua futura profissão e para entender, poder se posicionar e intervir diante de problemas sociais e ambientais. Houve aquisição de vários conceitos e estratégias de resolução, mas destacam-se as indagações e reflexões sobre os problemas iniciais, o que oportunizou a aquisição de conhecimentos técnicos e reflexivos, além de explorar os papéis que a estatística exerce na sociedade contemporânea.

Essa modalidade de trabalho mostrou-se muito positiva ao dar espaço para os alunos construírem e socializarem conhecimentos relacionados a situações problemáticas ambientais significativas, considerando-se suas vivências, observações, experiências, inferências e interpretações.

Os grupos de trabalho apresentaram formas diferenciadas de coleta dos dados estatísticos. Os alunos utilizaram tanto coleta direta, através de questionário, mensuração; como coleta indireta, obtendo os dados disponibilizados por órgãos públicos ou por empresas.

Todos os grupos buscaram aumentar seu conhecimento sobre o tema escolhido em pesquisas recentes na internet, artigos publicados em congressos, revistas ou trabalhos de pós-graduação. Além disso, participaram do atendimento extra classe disponibilizado pelo professor da disciplina e tiveram auxilio de algum professor do curso em todas as fases dos projetos. Estes professores concordaram em participar do trabalho colaborativo para auxiliarem os grupos na realização dos projetos de modelagem, o que motivou ainda mais os alunos para realização e execução das pesquisas.

Os professores de diversas áreas contribuíram e tiveram o compromisso e o desafio permanente de trabalhar com projetos de modelagem visando construir uma educação de qualidade que, para além da apropriação conhecimentos específicos advindos das mesmas, possibilitaram ao aluno uma formação que o prepare para o exercício da cidadania e uma atuação competente no mundo do trabalho.

5. CONCLUSÃO

Os projetos ocorreram sob uma perspectiva mais investigativa em decorrência das potencialidades do uso de modelagem aliado às tecnologias digitais. Ele contou com o apoio de professores de outras áreas, o que proporcionou a realização de projetos interdisciplinares.

O estudante utilizou tecnologias digitais voltadas ao ensino e aprendizagem de Estatística, definiu o que pode ser feito de análise e interpretou os resultados obtidos. Neste sentido, as tecnologias digitais se mostraram uma aliada no processo de ensino e aprendizagem de Estatística. Nessa perspectiva, o aluno passou a deter mais controle sobre seu processo de aprendizagem.

A abordagem de projetos de modelagem propiciou a construção do conhecimento estatístico, de forma prazerosa. Os alunos se mostraram engajados na construção e aplicação dos modelos. Houve maior interesse e motivação dos alunos pela estatística.

Espera-se que esta pesquisa suscite o desejo de produzir novos estudos que tenham a intenção de aprofundar a compreensão das potencialidades de utilizar projetos de modelagem e tecnologias digitais nos processos de ensino de estatística, contribuindo para o avanço do conhecimento de novas alternativas para formar os estudantes críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. W.; SILVA, K. P.; VERTUAN, R. E. Modelagem matemática na educação básica. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BARBOSA, J. C. Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. Anais. Rio Janeiro: ANPED, p. 1-14, 2001.

BATANERO, C. Los retos de la cultura estadística. Anais... Jornadas Interamericanas de Enseñanza de la Estadística, 1., 2002, Buenos Aires. Conferência inaugural. Buenos Aires: IASI, 2002. p.1-11. Disponível em: <http://www.ugr.es/~batanero/ARTICULOS/CULTURA.pdf>

BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CAMPOS, C. R.; WODEWOTZKI, M. L. L.; JACOBINI, O. R. Educação Estatística - teoria e prática em ambientes de modelagem matemática. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006. 226p.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GONÇALVES, A. Estatística descritiva. São Paulo: Atlas, 2004.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação. Campinas (SP): Papirus, 2008.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALTEMPI, M. V. Educação matemática e tecnologias digitais: reflexões sobre prática e formação docente. Acta Scientiae: Revista de Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, v. 10, n. 1, p. 59-67, 2008.

MISKULIN, R. G. S. As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de letras, 2008. p. 217-248.

SKOVSMOSE, O. Educação matemática crítica: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

VALENTE, J.A. A comunicação e a educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Revista UNIFESO, v.1, n.1, p.141-166, 2014.

VIALI, L. Utilizando planilhas e simulação para modernizar o ensino de probabilidade e estatística para os cursos de engenharia. Congresso Brasileiro de educação em engenharia - COBENGE. 2001. Disponível em <http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/NTM061.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2018.

CAPÍTULO 7

ESGOTAMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Paula Melo Carvalho
Graduada em Fisioterapia
Instituição: Faculdade Morgana Potrich - FAMP
Endereço: Avenida Carlos Paniago, nº 75, Setor Mundinho, Mineiros - Goiás – Brasil
E-mail: paulamelocarvalho1006@gmail.com

Aline Silva Moraes Alves
Graduanda em Fisioterapia
Instituição: Faculdade Morgana Potrich - FAMP
Endereço: Avenida Carlos Paniago, nº 75, Setor Mundinho, Mineiros - Goiás – Brasil
E-mail: alinemoraesalves85@gmail.com

Mayra Borges de Oliveira Rezende
Graduanda em Fisioterapia
Instituição: Faculdade Morgana Potrich - FAMP
Endereço: Avenida Carlos Paniago, nº 75, Setor Mundinho, Mineiros - Goiás – Brasil
E-mail: mayratamfon@gmail.com

Ransued Rodrigues Batista
Graduando em Fisioterapia
Instituição: Faculdade Morgana Potrich - FAMP
Endereço: Avenida Carlos Paniago, nº 75, Setor Mundinho, Mineiros - Goiás – Brasil
E-mail: ransued.r.batista@outlook.com

Caroline Martins Gomes Pio
Graduada em Fisioterapia
Instituição: Faculdade Morgana Potrich - FAMP
Endereço: Avenida Carlos Paniago, nº 75, Setor Mundinho, Mineiros - Goiás – Brasil
E-mail: carolinemartinsgomes@hotmail.com

Beatriz Regina Fernandes Rodrigues
Docente Faculdade Morgana Potrich - FAMP
Mestre em Ciências Aplicas a Saúde – Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí
Instituição: Faculdade Morgana Potrich - FAMP
Endereço: Avenida Carlos Paniago, nº 75, Setor Mundinho, Mineiros - Goiás – Brasil
E-mail: beatrizregina@fampfaculdade.com.br

Michele Machado Resente
Docente Faculdade Morgana Potrich - FAMP
Mestre em Ciências Aplicas a Saúde – Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí
Instituição: Faculdade Morgana Potrich - FAMP

Endereço: Avenida Carlos Paniago, nº 75, Setor Mundinho, Mineiros - Goiás – Brasil
E-mail: micheleresende@fampfaculdade.com.br

Fabiana Santos Franco
Docente Faculdade Morgana Potrich - FAMP
Mestre em Ciências Aplicas a Saúde – Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí
Instituição: Faculdade Morgana Potrich - FAMP
Endereço: Avenida Carlos Paniago, nº 75, Setor Mundinho, Mineiros - Goiás – Brasil
E-mail: dra_fabianafranco@hotmail.com

RESUMO: O estresse ocupacional é a forma de estresse que ocorre dentro do ambiente de trabalho e pode se dar devido a variadas possibilidades, dentre elas, o excesso de atividades curriculares e a dificuldade em estabelecer horários para cumprir tarefas tanto pessoais quanto profissionais. Os professores, por estarem ligados fisicamente e emocionalmente aos alunos, além de outros fatores, estão altamente propensos a desenvolver o estresse ocupacional. Objetivo: Avaliar os níveis de exaustão de professores universitários de uma instituição de nível superior. Metodologia: O presente trabalho refere-se a um estudo do tipo transversal de caráter analítico descritivo. A coleta de dados ocorreu por meio dos questionários Sóciodemográfico e Maslach Burnout Inventory – educators survey aplicado a docentes exclusivamente de nível superior, que não exercem outra profissão, de ambos os gêneros e que não utilizavam medicamentos ansiolíticos, antidepressivos ou fitoterápicos. Resultados: Notou-se significância para a variável tempo de docência menor que dez anos para exaustão emocional 22,11 ±11,92 (P=0,00) e reduzida realização profissional 34,11 ± 4,88 (P= 0,00); maior que dez anos para reduzida realização profissional 42,50 ± 4,93 (P=0,00). Conclusão: Professores de nível superior estão predispostos ao estresse ocupacional.

PALAVRAS-CHAVE: Estresse ocupacional, professores universitários, esgotamento profissional.

ABSTRACT: Occupational stress is the form of stress that occurs within the work environment and can occur due to various possibilities, among them, the excess of curricular activities and the difficulty in establishing schedules to accomplish both personal and professional tasks. Teachers, because they are physically and emotionally connected to students, in addition to other factors, are highly prone to develop occupational stress. Objective: To evaluate the exhaustion levels of university professors at a higher education institution. Methodology: The present work refers to a cross-sectional study with a descriptive analytical character. Data collection was carried out using the Sociodemographic and Maslach Burnout Inventory - educators survey questionnaires applied to exclusively higher-level teachers, who do not practice any other profession, of both genders and who did not use anxiolytic, antidepressant or herbal medicines. Results: Significance was observed for the variable teaching time less than ten years for emotional exhaustion 22.11 ± 11.92 (P = 0.00) and reduced professional achievement 34.11 ± 4.88 (P = 0.00); greater than ten years for reduced

professional achievement 42.50 ± 4.93 (P = 0.00). Conclusion: Higher education teachers are predisposed to occupational stress.

KEYWORDS: Occupational stress, university professors, professional exhaustion.

1. INTRODUÇÃO

No princípio da civilização, o trabalho tinha como finalidade suprir necessidades básicas como alimentação e estadia. Com o tempo, o trabalho adquiriu outros objetivos, deixando de ser apenas fonte de renda para sobrevivência, mas status social, realização própria e reconhecimento. Este ocupa a maior parte do dia da população mundial, que deixa cada vez mais de conviver com familiares, amigos e de dispor de momentos de prazer[1].

Em resposta aos eventos ameaçadores do bem-estar geral do profissional surge o estresse[2].

Dentre a fisiologia humana, os sistemas hormonal e neuronal interagem e resultam em alterações fisiológicas e consequentemente comportamentais. Entretanto, diferenças nas respostas são notadas de acordo com a percepção do corpo frente a agressão[3].

Pioneiramente, o estudioso Dr. Hans Selye (1946), divide o estresse em três fases:1ª de alarme, quando o corpo é apresentado ao agente estressor de forma aguda e se ativa o estágio de alerta; 2ª resistência, quando o agente danoso permanece, mas o corpo tenta recuperar seu estado de equilíbrio; 3ª esgotamento, quando o agente estressor persiste levando o corpo a exaustão e possivelmente a falência4, 5.

A resposta ao estresse ocupacional é frustração e a exaustão que predominam e extenuam a capacidade de desempenhar com qualidade funções no emprego e na vida pessoal, dessa forma é conhecida a Síndrome de Burnout (SB)6.

A SB se desenvolve principalmente em profissionais que atendem seus clientes de forma direta, constante e emocional7. É constituída de quatro fatores: 1) Exaustão emocional: desgaste de energia emocional a ponto de não poder se doar como no princípio; 2) Despersonalização: atitudes negativas com características de depreciação, insensibilidade e desconexão com discentes e outros profissionais; 3) Falta de realização pessoal no trabalho: valorização negativa quanto ao próprio papel

profissional. 4) Culpa: sentimento desenvolvido por não conseguir convir com seu papel social e profissional8,9,10.

Os professores, por estarem ligados fisicamente e emocionalmente aos alunos, estão altamente propensos a desenvolver o estresse ocupacional11, já que é exigido do docente que se disponha a auxiliar nas dificuldades pessoais do discente sem que isso o torne terapeuta. Os docentes geralmente estão sujeitos a extensa carga horária de trabalho que invade o horário de descanso, atividades extracurriculares e dependendo do local de trabalho e cargo, até a gestões organizacionais e administrativas12. Exige comprometimento, tolerância, reflexão crítica e diversas outras qualidades13.

Por este profissional representar papel relevante na sociedade e apresentar maior prédisposição ao acometimento de estresse, que pode acarretar comprometimento de sua saúde e desempenho laboral, estudiosos se empenharam em desenvolver instrumentos para avaliar e quantificar o nível de estresse desses indivíduos. Um desses é o Maslach Burnout Inventory (MBI) desenvolvido pela psicológa Christina Maslach e sua colaboradora Susan Jackson, considerado o melhor método para avaliação da SB. Relaciona as variáveis exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal13,9. É composto por 22 itens no total e os examinados se expressam dentro de uma escala de 0: nunca e 6: todos os dias15.

Torna-se importante avaliar o nível de estresse dos professores bem como os fatores que corroboram para esta incidência, de forma que possa contribuir para o desenvolvimento de atividades profiláticas aos estresse ocupacional de professores, já que estes desempenham um papel estratégico na qualidade da educação de um país, equilibrando a vida pessoal e os desafios profissionais e minimizando o estresse dentro do ambiente laboral.

Este estudo teve como objetivo avaliar os níveis de exaustão de docentes de uma instituição de nível superior.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal de caráter analítico descritivo. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética do Centro Universitário de Santa Fé do Sul (UNIFUNEC) com número de parecer 3.381.270. Os participantes foram esclarecidos

em relação aos propósitos do estudo mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) atendendo a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde de preceitos éticos de pesquisas em seres humanos. Foi garantido aos participantes anonimato e liberdade para retirar o consentimento a qualquer tempo e sem penalidade alguma.

Foram inclusos exclusivamente docentes de nível superior, que não exercem outra profissão, de ambos os gêneros, com tempo de trabalho docente igual ou superior a seis meses, idade superior a vinte anos e que não utilizavam medicamentos ansiolíticos, antidepressivos ou fitoterápicos.

A coleta de dados se deu por atribuição e utilização de dois questionários para fins divergentes.

O Questionário Sociodemográfico é semiaberto e dispôs de questões abertas e de múltiplas escolhas que pontuaram dados pessoais e profissionais cruciais acerca dos critérios de inclusão e exclusão de participantes; e o Questionário Maslach Burnout Inventory – educators survey (MBI-ES) que atribuiu valores para quantificar a possível manifestação da síndrome em docentes quanto as variáveis exaustão emocional(EM), despersonalização(D) e reduzida realização pessoal(RRP)14,6. É composto por 22 itens no total, sendo 9 avaliando a dimensão exaustão emocional, 5 a dimensão despersonalização e os restantes a reduzida realização profissional. Dessa forma, para exaustão emocional o score máximo é 54 pontos, despersonalização 30 pontos e reduzida realização profissional 48 pontos. Para análise do score sabe-se que uma pessoa com Síndrome de Burnout deve apresentar no mínimo 50% das pontuações em exaustão emocional e despersonalização e no máximo 49% das pontuações em reduzida realização profissional. Os examinados se expressaram dentro de uma escala de 0: nunca e 6: todos os dias15,16.

Para a análise dos dados foi utilizado o software SPSS versão 20.0 para o Windows. Os dados são apresentados como média e (±) desvio padrão de acordo com a distribuição, normal e não normal dos dados. Para as análises de associação serão utilizados os testes de Spearman ou de Pearson e posteriormente de acordo com a distribuição de normalidade foi utilizado nas análises de comparação o teste T Student. Foi considerado como valor estatisticamente significante $p \leq 0.05$.

3. RESULTADOS

Após coleta de dados e análise estatística verificou-se que dos 140 professores cadastrados regularmente na Faculdade Morgana Potrich, 31 responderam aos questionários, destes, 11 foram excluídos do estudo devido a dupla jornada de trabalho, 4 por fazerem uso de medicamentos relaxantes e/ou fitoterápicos e outros 3 por fazerem uso de medicamentos ansiolíticos e/ou antidepressivos. Ao final da seleção de participantes 13 professores foram designados.

Nos 13 participantes observou-se idade média de 30,69 ± 4,75, quantidade de filhos de 0,61 ± 1,04, carga horária de 8,61 ± 3,17 e anos de docência de 2,53 ± 1,71 (TABELA 1).

Quanto ao gênero, predominou-se o sexo feminino (9), ao estado civil (8) participantes solteiros, (11) com titulação Stricto Sensu, categoria profissional com maior prevalência de indivíduos foi de professores em sala de aula associada a campo de estágio (6). Quanto ao gênero do superior hierárquico, o gênero feminino teve maior incidência e dos selecionados (8) não faziam uso de tóxicos (TABELA 1).

Para o questionário MBI-ES (TABELA 1) onde para exaustão emocional de um score máximo 54 pontos observou-se uma média de 18,84 ± 12,21. Para despersonalização cujo score atinge valor total de 30 pontos, foi obtido um resultado de 4,46 ±4,21 dos intervenientes. Já a reduzida realização profissional a qual tem um score máximo de 48 pontos, verificou-se 36,69 ±6,18 pontos como média de respostas.

Tabela 01: Caracterização da amostra: Questionário Sociodemográfico e MBI-ES

VARIÁVEL	FREQUÊNCIA	MEDIA	DESVIO PADRÃO
Idade	-	30,69	± 4,75
Gênero Feminino	9 (69,2%)		
Gênero Masculino	4 (30,8%)		
Quantidade de filhos		0,61	± 1,04
Estado Civil – Solteiro (a)	8 (61,5%)		
Estado Civil – Casado (a)	5 (8,5%)		
Titulação – Stricto Sensu	11 (84,6%)		
Titulação – Lato Sensu	2 (15,4%)		

Categoria profissional – Sala de aula	4 (30,8%)		
Categoria profissional – Sala de aula e supervisão de estágio	6 (46,2%)		
Categoria profissional – Sala de aula e coordenação de curso	3 (23%)		
Carga Horária em horas	-	8,61	± 3,17
Anos de docência	-	2,53	± 1,71
Gênero do Superior – Masculino	5 (38,5%)		
Gênero do Superior – Feminino	8 (61,5%)		
Faz uso de tóxicos – Álcool	4 (30,8%)		
Faz uso de tóxicos – Álcool e Cigarros	1 (7,7%)		
Faz uso de tóxicos – Não	8 (61,5%)		
Exaustão emocional (EM)		18,84	± 12,21
Despersonalização (D)		4,46	± 4,21
Reduzida Realização Profissional (RRP)		36,69	± 6,18

Stricto Sensu – Mestrado, doutorado e PHD; Lato Sensu – Graduação/ bacharelado, licenciatura e especialização.

Notou-se resultados significantes para a variável tempo de docência menor que dez anos para exaustão emocional 22,11 ±11,92 (P=0,00) e reduzida realização profissional 34,11 ± 4,88 (P= 0,00); maior que dez anos para reduzida realização profissional 42,50 ± 4,93 (P=0,00), conforme tabela 2.

Tabela 02: Relação MBI-ES e Tempo de profissão

VARIÁVEIS	MÉDIA		DESVIO PADRÃO		SIGNIFICÂNCIA (P)	
	<10 anos	>10 anos	<10 anos	>10 anos	<10 anos	>10 anos
EM	22,11	11,50	± 11,92	± 10,66	0,00*	0,17
D	4,22	5	± 4,76	± 3,16	0,77	0,15
RRP	34,11	42,50	± 4,88	± 4,93	0,00*	0,00*

EM – Exaustão emocional; D – Despersonalização; RRP – Reduzida Realização Profissional. Teste T-Student.

Ainda, de acordo com a tabela 3, resultados significantes em carga horária igual a seis horas para reduzida realização profissional 34,00 ±2,82 (P=0,04); igual a oito horas para exaustão emocional 22,71 ±13,92 (P=0,03) e reduzida realização profissional 35,57 ±6,13 (P= 0,00) e igual a 15 horas para reduzida realização profissional 45,50 ±3,53 (P=0,05).

Tabela 03: Relação MBI-ES e carga horária diária

VARIÁVEIS	MÉDIA			DESVIO PADRÃO			SIGNIFICÂNCIA (P)		
	=6h	=8h	=15h	=6h	=8h	=15h	=6h	=8h	=15h
EM	4,50	22,71	19,50	±6,36	±13,92	±7,77	0,795	0,03*	0,56
D	3,50	4,71	7,50	±0,70	±5,25	±2,12	0,126	0,14	0,12
RRP	34,00	35,57	45,50	±2,82	±6,13	±3,53	0,045*	0,00*	0,05*

EM – Exaustão emocional; D – Despersonalização; RRP – Reduzida Realização Profissional. Teste T-Student.

Em categoria profissional sala de aula notou significância para exaustão emocional 22,75 ± 12,55(P=0,04), despersonalização 2,75 ± 0,95 (P=0,03) e reduzida realização profissional 31,50 ± 4,72 (P=0,00); sala de aula e supervisão de estágio para exaustão emocional 22,16 ±11,58 (P=0,008) e reduzida realização profissional 37,33 ±4,76 (P=0,00); sala de aula e coordenação de curso para reduzida realização profissional 42,33 ±6,02 (P=0,00), conforme tabela 4.

Tabela 04: Relação MBI-ES e categoria profissional

VARIÁVEIS	MÉDIA			DESVIO PADRÃO			SIGNIFICÂNCIA (P)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
EM	22,75	22,16	7,00	±12,55	±11,58	±7,00	0,040*	0,00*	0,42
D	2,75	6,00	3,66	±0,95	±5,89	±2,08	0,035*	0,15	0,63
RRP	31,50	37,33	42,33	±4,72	±4,76	±6,02	0,001*	0,00*	0,00*

EM – Exaustão emocional; D – Despersonalização; RRP – Reduzida Realização Profissional 1 – Sala de aula; 2 – Sala de aula e supervisão de estágio; 3 – Sala de aula e coordenação de curso. Teste T-Student.

Na tabela 5, verifica-se que em titulação stricto sensu há significância para exaustão emocional 20,6 ± 12,41(P=0,00) e reduzida realização profissional 36,27 ±

6,66(P=0,00) e lato sensu significância para reduzida realização profissional 39,00 ± 1,41(P=0,01).

Tabela 05: Relação MBI-ES e titulação

VARIÁVEIS	MÉDIA		DESVIO PADRÃO		SIGNIFICÂNCIA (P)	
	Stricto Sensu	Lato Sensu	Stricto Sensu	Lato Sensu	Stricto Sensu	Lato Sensu
EM	20,36	10,50	±12,41	±9,19	0,00*	0,41
D	4,45	4,50	±4,56	±2,12	0,13	0,34
RRP	36,27	39,00	±6,66	±1,41	0,00*	0,01*

EM- Exaustão emocional; D – Despersonalização; RRP – Reduzida Realização Profissional. Teste – T-Student.

Por fim, nota-se indicativos de exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional para tempo de profissão, carga horária diária, categoria profissional e titulação de docentes de nível superior. De acordo com os resultados da aplicação do MBI-ES nesta amostra não foi verificada Síndrome de Burnout.

4. DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo pontuam relevantes indicadores do cotidiano de professores do ensino superior, porém, não foi verificada Síndrome de Burnout (SB) pois, para que esta seja diagnosticada através do questionários MBI-ES é necessário índice maior a 50% do score em exaustão emocional e despersonalização associada a menor que 49% do score em reduzida realização profissional.

No entanto, quando observadas as pesquisas realizadas por Estela-Villa17 57,2%, Córdova18 60,1% e Paz19 40,2% verifica-se altos índices de SB, já Arias e Gutiérrez20 corroboram com este estudo, apresentando índice de 5,2%. Sugere-se que a diferença de resultados se deve a fatores como período do semestre em que foram aplicados os questionários e quantidade da amostra final avaliada, a qual foi menor que a quantidade avaliada na maioria dos estudos.

Austrauskaite, Perminas e Kern21 propôs um diferente ponto de vista avaliando a relação entre o assédio dos colegas de trabalho, exaustão emocional e a ausência de doença dentro de uma população de professores. Utilizou-se para esta uma amostra de 351 professores de 8 diferentes escolas em Kaunas utilizando o

questionário MBI-ES. Ao final a análise dos dados reforçou os resultados desta pesquisa indicando que o assédio no trabalho, interrupção, humilhação, alienação e indignidade estão diretamente relacionados a maior exaustão emocional, além de outras variáveis como carga de trabalho, estado civil, dupla jornada de trabalho, gênero, categoria de qualificação, quantidade de aulas ministradas e idade.

Já de acordo com Laybourn, Frenzel e Fenzl22, estresse e emoções negativas geram graves consequências como o Burnout, mau desempenho durante o expediente e diminuição da satisfação no emprego. A evidência de que docentes apresentam exaustão indicam risco de procrastinação para atividades administrativas, organizacionais e para correção de trabalhos dos discentes. Devido a isso, os professores relataram sentir emoções ainda mais negativas como estresse por procrastinarem, indicando que este é também um potencial estressor na docência. A procrastinação é um fenômeno complexo, deve-se atentar para distinguir de outros conceitos como a má administração de tempo ou preguiça. Sabe-se que o ensino requer diversificadas regras emocionais: que os docentes sejam entusiasmados, que evitem ações extremas e tratem situações inesperadas calmamente, influenciando diretamente nos resultados da saúde23.

Embora existam diversas razões para o absenteísmo, como as citadas anteriormente, Björkqvist, Österman, Hjelt-Back24 relacionaram a circunstância ao assédio dos colegas de trabalho. A descrição do assédio neste caso são atividades repetidas que tem o objetivo de trazer dor mental, e dependendo, física para uma ou mais pessoas que não são capazes de se proteger.

No estudo de Xingliang23 realizou-se uma pesquisa de correlação da concentração de trabalho e cortisol colhido do cabelo de educadoras do período infantil. Aplicou-se questionário onde os participantes deveriam informar variáveis psicológicas e básicas como idade, tempo de serviço como professor, altura, peso, se o cabelo havia sido tratado nos últimos três meses e a história médica. Os resultados verificaram que os níveis de cortisol eram mais altos para docentes que suprimem as emoções sentidas e que a intensificação desse resultado fisiológico, como a excreção do cortisol, causa prejuízo na capacidade de suprimir emoções, causando ainda mais estresse25.

Quando observado os instrumentos de avaliação da SB, Benevides-Pereira26 confirma que o MBI-ES foi utilizado em 60% das pesquisas relacionada a SB em

docentes, mas de acordo com Schuster e Dias27, o Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) desenvolvido por Evangelia Demerouti em 1999, formado pelos fatores exaustão e desligamento do trabalho pode ser aplicado em qualquer contexto ocupacional, diminuindo a possibilidade de enviesamento de respostas e ampliando o espectro físico e cognitivo de trabalho a dimensão exaustão emocional quando comparado ao MBI.

Assim, é evidenciado na literatura a relação positiva entre a SB e docentes utilizando o questionário MBI-ES. Não foi observada a SB em nosso estudo, porém, as variáveis exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional apresentaram resultados significantes de forma independente quando aplicado o mesmo instrumento avaliativo a docentes de uma instituição de ensino superior.

Houveram variáveis limitantes no estudo. Acredita-se que a escolha do período do semestre (início) quando foram aplicados os questionários implicaram diretamente nos resultados da pesquisa; houve baixa efetividade dos docentes a participação da pesquisa, por isso o tamanho da amostra final foi pequeno; e que por não ter sido colhida amostra do cortisol de cada participante a quantificação objetiva do estresse não foi obtida.

5. CONCLUSÃO

As variáveis exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional quando correlacionadas ao tempo de profissão, carga horária diária, categoria profissional e titulação de docentes de nível superior apresentaram resultados significantes de forma independente quando aplicado o questionário MBI-ES a docentes de uma instituição de ensino superior.

REFERÊNCIAS

Arias R, Gutiérrez EL. Prevalencia del síndrome de burnout en internos de medicina del Hospital Militar Central de Lima, Perú. Revista Cubana de Medicina Militar. 2018;47(4)

Astrauskaitė M., Perminas A, Kern RM. Sickness, colleagues' harassment in teachers' work and emotional exhaustion. Medicina (Kaunas). 2010;46(9):628-634.

Baumeister RF, Vohs KD, Tice DM. The strength model of self-control. Curr Dir Psychol Sci. 2007; 16(6):351–355.

Benevides-Pereira AMT. Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. 4ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2010.

Björkqvist K, Österman K, Hjelt-Back M. Aggression among university employees. Aggres Behav. 1994; 20:173-84.

Carlotto MS, Câmara SG. Análise fatorial do maslach burnout inventory (mbi) em uma amostra de professores de instituições particulares. Psicologia em Estudo. 2004; 9(3).

Córdova C. Prevalencia del síndrome de burnout en internos de medicina de la Facultad de Medicina humana de la Universidad Ricardo Palma [tese]. Lima: Universidade Ricardo Palma; 2016.

Costa ES, Leal IP. Estratégias de coping em estudantes do Ensino Superior. Análise Psicológica. 2006; 24(2).

Craske MG, Rauch SL, Ursano R, Prenoveau J, Pine DS, Zinbarg RE. What Is an Anxiety Disorder? Depression and anxiety. 2009; 26.

Estela-Villa L, Jiménez-Román C, Landeo-Gutiérrez J, Tomateo-Torvisco J, Veja Dienstmaier J. Prevalencia de síndrome de burnout en alumnos del séptimo año de medicina de una universidad privada de Lima, Perú. Revista Neuropsiquiatria. 2010;73:147-56.

Esteves AMA. O Burnout e o Engagement – Estudo numa amostra de professores do ensino superior público português [tese]. Porto: Instituto Politécnico do Porto; 2013.

Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra; 2015.

Gil-Monte PR. El síndrome de quemarse por el trabajo (Síndrome de Burnout) em profesionales de enfermería. Revista Eletrônica InterAção Psy. 2003; 1(1).

Jimenez BM, Garrosa-Hernandez E, Galvez M, Gonzales JL, Benevides-Pereira AMT. A avaliação do Burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. Psicologia em estudo. 2002; 7(1).

Laybourn S, Frenzel AC, Fenzl T. Teacher Procrastination, Emotions, and Stress: A Qualitative Study. Frontiers in Psychology. 2019; 10.

Maslach C, Jackson SE, Leiter MP. Maslash Burnout Inventory. 3ª Edição. Palo Alto: Consulting Psychologist Press; 1996.

Maslach C, Jackson SE. Maslach Burnout Inventory. 2ª Edição. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1986.

Maslach C, Jackson SE. The measurement of experienced Burnout. Journal of occupational behaviour. 1981; 2.

Nelson RJ, Kriegsfeld LJ. Na introduction to behavioral endocrinolody. 5ª Edição. Berkeley: Sinauer Associates; 2016.

Paz M. Comparación de la prevalencia del síndrome de Burnout en los estudiantes del internado médico de los hospitales nivel III Trujillo [tese]. Trujillo: Universidade Nacional de Trujillo; 2013.

Pires DA, Monteiro PAP, Alencar DR. Síndrome de Burnout em professores de educação física da região nordeste do Pará. Pensar a prática. 2012; 15(4).

Santos MPG, Silva KKD. Níveis de estresse e qualidade de vida de professores do ensino superior. Revista de enfermagem da UFMS. 2017; 7(4).

Sardinha A, Nardi AE, Zin WA. Ataques de pânico são realmente inofensivos? O impacto cardiovascular do transtorno de pânico. Revista Brasileira de Psiquiatria. 2009; 31(1).

Schaufeli W, Enzmann D. The Burnout companion to study and practice: a critical analysis. Taylor & Francis;1998.

Schuster MS, Dias VV. Oldenburg Burnout Inventory – validação de uma nova forma de mensurar Burnout no Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, 2018; 23(2):553-562.

Silva LC, Salles TLA. O estresse ocupacional e as formas alternativas de tratamento. Revista de Carreiras e Pessoas. 2016; 6(2).

Xingliang Q, Shuang J, Zhang J, Wanyong L, Sluiter JK, Deng H. Correlation of emotional labor and cortisol concentration in hair among female kindergarten teachers. Int Arch Occup Environ Health. 2016.

CAPÍTULO 8

RELAÇÃO DA DUALIDADE DE GÊNEROS NO AMBIENTE ESCOLAR E SUAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR E A VIDA PROFISSIONAL, CAPANEMA-PA

Aline Oliveira da Silva
Graduanda em Agronomia
Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Capanema-PA.
Instituição: Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) Campus Capanema – PA.
Endereço: Rua João Pessoa, Bairro Centro, Capanema, Pará
E-mail: oliveiraaline141@gmail.com

Ismael de Jesus Matos Viégas
Dr. em Agronomia (Solos e nutrição mineral de plantas),
Prof° na Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Capanema-PA.
Instituição: Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Campus Capanema – PA.
Endereço: Avenida Barão de Capanema SN, Bairro Caida D'água, Capanema, Pará
E-mail: matosviegas@hotmail.com

Camila Nunes Sagais
Graduanda em Agronomia
Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Capanema-PA.
Instituição: Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Campus Capanema – PA.
Endereço: Avenida Barão de Capanema SN, Bairro Caida D'água, Capanema, Pará
E-mail: sagais.camila@gmail.com

Socorro de Fátima Souza da Silva Viégas
Doutoranda em Administração
Universidade da Amazônia.
Instituição: Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Campus Capanema – PA.
Endereço: Av. Presidente Tancredo Neves, 2501, Belém-PA
E-mail: socorroviégas83@gmail.com

Diocléa Almeida Seabra Silva
Dr. em Ciências Agrárias Prf°
Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Capanema-PA.
E-mail: diocleaseabra85@gmail.com

RESUMO: No cotidiano escolar, social ou profissional, quando analisamos as relações de dualidade de gênero, podem-se observar diferentes posições, discursos ou atitude, relações de diferenças essas que não deveriam existir em um ambiente escolar. Diante disso, o objetivo do trabalho foi analisar as principais características dos alunos e alunas do Ensino Médio e caracterizar as diferenças de perspectivas

para o Ensino superior e a vida profissional. O trabalho foi realizado na Escola Oliveira Brito, localizada no município de Capanema Pará; para a obtenção dos dados, foi realizada a aplicação de 95 questionários semiestruturados para alunos do Ensino Médio de diferentes períodos. Pode-se observar que houve um aumento significativo das mulheres no ambiente escolar, se tornando superior a quantidade de homens; além das mulheres estarem em maior porcentagem no ambiente escolar, elas vêm se destacando nas áreas que anteriormente era de dominação masculina, como no esporte; observou-se também que o gênero masculino possui maior afinidade com assuntos relacionados a raciocínio aritmético e questões exatas utilizando a razão e a lógica, em contrapartida as mulheres têm mais afinidade com questões que exigem maior raciocínio, uso gramatical e verbal da linguagem e tarefa de maior percepção de detalhes, utilizando-se a maioria das vezes da intuição e emoção; a maioria dos alunos, tanto homens quanto mulheres pretendem ingressar em um Ensino superior após a conclusão do Ensino médio; foi visto também que as mulheres estão cada vez mais engajadas no mercado de trabalho, buscando posições de prestígio e maior espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Igualdade, Diferenças, Caracterizar, Homens, Mulheres.

ABSTRACT: In school, social or professional life, when we analyze the relations of gender duality, we can observe different positions, discourses or attitude, relations of differences that should not exist in a school environment. Therefore, the objective of the study was to analyze the main characteristics of high school students and characterize the differences in perspectives for higher education and professional life. The work was carried out at Escola Oliveira Brito, located in the city of Capanema Pará; to obtain the data, 95 semi-structured questionnaires were applied to high school students from different periods. It can be seen that there was a significant increase in women in the school environment, becoming greater than the number of men; in addition to women being in a higher percentage in the school environment, they have been standing out in areas that were previously male-dominated, such as in sports; it was also observed that the male gender has a greater affinity with issues related to arithmetic reasoning and exact questions using reason and logic, in contrast women have more affinity with questions that require greater reasoning, grammatical and verbal use of language and task of greater perception of details, using most of the time intuition and emotion; most students, both men and women, intend to enter higher education after completing high school; it was also seen that women are increasingly engaged in the labor market, seeking positions of prestige and greater space.

KEYWORDS: Equality, Differences, Characterize, Men, Women.

1. INTRODUÇÃO

Desde o século XVIII, no ocidente, a igualdade no contexto social, apresenta-se como pressuposto que garante um grau semelhante de uma qualidade ou atributo especificado ou implícito; estar no mesmo nível em termos de posição, poder, habilidade, realização e dignidade; ter os mesmos direitos ou privilégios do outro

(SCOTT, 2005). Neste contexto, a igualdade se apresenta como garantia de direitos para todos os indivíduos, sem distinção de gêneros.

No cotidiano escolar, social ou profissional, quando analisamos as relações de dualidade de gênero, podem-se observar diferentes posições, discursos ou atitudes, relações de diferença, que ainda se apresentam num espaço presumidamente de igualdade, mas historicamente reprodutor de distinção entre gêneros (SCOTT, 2005).

O espaço escolar é uma maneira de vivência cotidiana, dotada de simbologia, onde um dos objetivos a ser considerado é que discentes interiorizem o mundo simbólico através deste processo de socialização e é refletido no ambiente profissional (PETERS; GONÇALVES; TIZZEI, 2006).

Para assinalar os conceitos de igualdade e diferença de gênero numa visão de interdependência que gera tensões, no contexto das relações de poder que se estabelecem no espaço da formação escolar, se faz de intrínseca importância definir as situações em que a igualdade se apresenta como condição presumida e que a diferença é construída ou fabricada. Diante tudo que é social, a igualdade e a diferença entre grupos são socialmente e culturalmente definidas e é no espaço social que elas emergem e promovem tensões (BRITO; FREITAS, 2014).

Seguindo a forma de pensamento, é em situação de grupo que as diferenças se tornam visíveis, e emerge a tensão entre indivíduos e grupos de pessoas (SCOTT, 2005).

Embora, contemporaneamente, a escola venha sendo pensada como espaço onde a igualdade é identificada como condição presumida, a mesma continua apresentando-se como um local de delimitações de espaços. A escola faz uso de símbolos e códigos, para determinar o que cada um pode ou não pode fazer, informar o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas (LOURO, 1997).

Desse modo, as diferentes maneiras de tratar meninos e meninas no âmbito escolar fazem com que estes assumam determinadas posturas frente à sociedade (CRUZ; PALMEIRA, 2009). O autor ainda afirma que a as instituições, escola e família, são consideradas as principais responsáveis pela construção e/ou reprodução de conceitos equivocados, ou melhor, valores estereotipados acerca das questões de gênero.

Diante disso, o presente trabalho objetivou analisar as principais características dos alunos e alunas do Ensino Médio e caracterizar as diferenças de perspectivas para o Ensino superior e a vida profissional, na Escola Oliveira Brito, Capanema-PA.

2. MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho foi realizado na Escola Oliveira Brito, localizada no município de Capanema Pará, com latitude: 01º11’45’’ Sul, longitude: 47º 10’51’’ Oeste. Os alvos da pesquisa foram alunos concluintes do Ensino Médio.

O trabalho se baseou em um estudo de casos, inicialmente com a realização de uma pesquisa de campo para a coleta dos dados primários. A natureza da pesquisa foi do tipo quali-quantitativa envolvendo métodos qualitativos e quantitativos para obter uma compreensão mais ampla do tema estudado com os resultados obtidos.

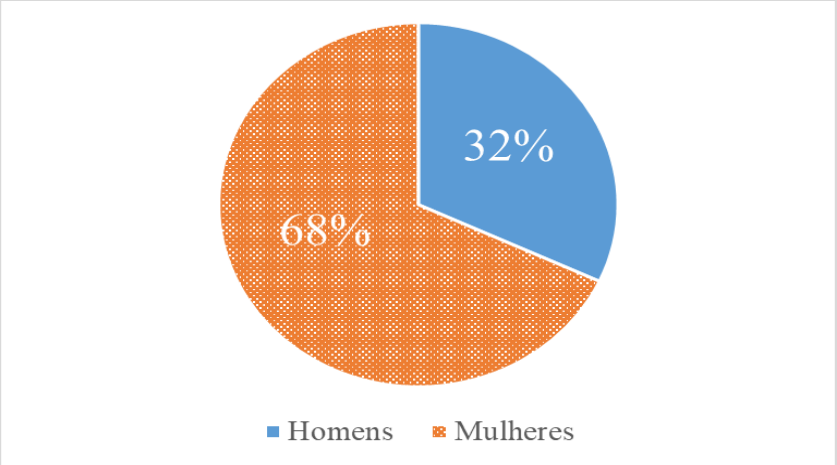
Para a obtenção dos dados, foi realizada a aplicação de 95 questionários semiestruturados para alunos do Ensino Médio de diferentes períodos, manhã, tarde e noite. As perguntas foram objetivas previamente estruturadas.

Para a análise dos dados, os mesmos foram tabulados e organizados em planilhas eletrônicas no software Microsoft Excel 2010 para elaboração de gráficos, ajudando assim, a melhor interpretação e análise das informações obtidas na pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o Gráfico 1, pode-se observar que a quantidade de mulheres matriculadas no Ensino Médio é significativamente superior a quantidade de homens, 68% e 32% respectivamente. Esse resultado apresentado na pesquisa reflete um dos principais marcos conquistado pelas mulheres na história da educação brasileira, visto que antigamente frequentar as escolas era um direito restrito aos homens e as mulheres eram destinadas, apenas, ao casamento e ao lar.

Gráfico 01 – Porcentagem de homens e mulheres matriculados no Ensino Médio, na Escola Oliveira Brito, Capanema – PA.



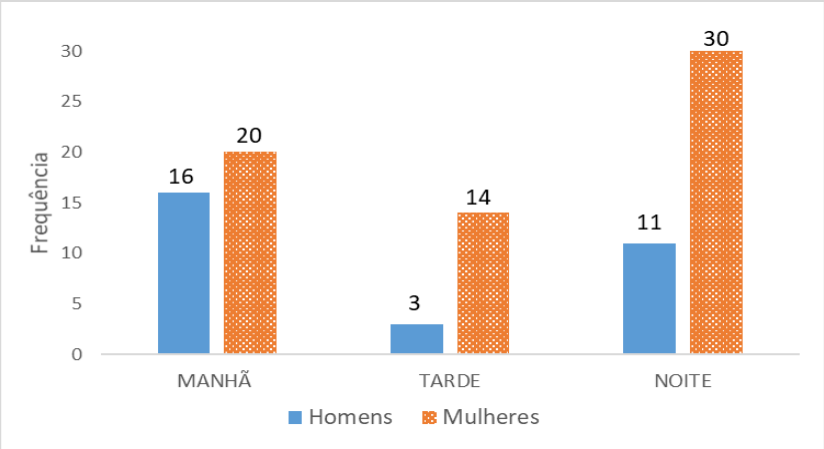
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No plano educacional, desde os anos 90 pode-se observar que a cada dia aumenta a quantidade de mulheres frequentando as escolas, seja na Educação básica ou Ensino superior, observa-se também a participação das mulheres no magistério como um espaço profissional definitivamente feminizado em quase todos os níveis de ensino, (ALMEIDA, 2000).

A autora também afirma que o acesso das mulheres à educação e instrução, possibilitando-as a uma possível profissionalização foi muito mais relevante do que o voto, do ponto de vista de sua emancipação.

Dentre os 95 alunos entrevistados, somando homens e mulheres, 36 alunos optaram por estudarem pelo período da manhã, 17 pelo período da tarde e 41 pelo período da noite e novamente pode-se observar a dominância das mulheres em sala de aula quando comparado aos homens (Gráfico 2).

Gráfico 02 – Frequência de homens e mulheres matriculados em diferentes turnos, a Escola Oliveira Brito, Capanema – PA.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Uma das características interessante que se pode observar na pesquisa é a diferença de idade com relação aos turnos. Tanto para homens quanto para as mulheres, no período da manhã as idades variaram entre 16 a 18 anos, no período da tarde de 16 a 21 anos e pela noite de 16 a 42 anos de idade, sendo a maioria dos alunos que estudam de noite com idade superior a 22 anos.

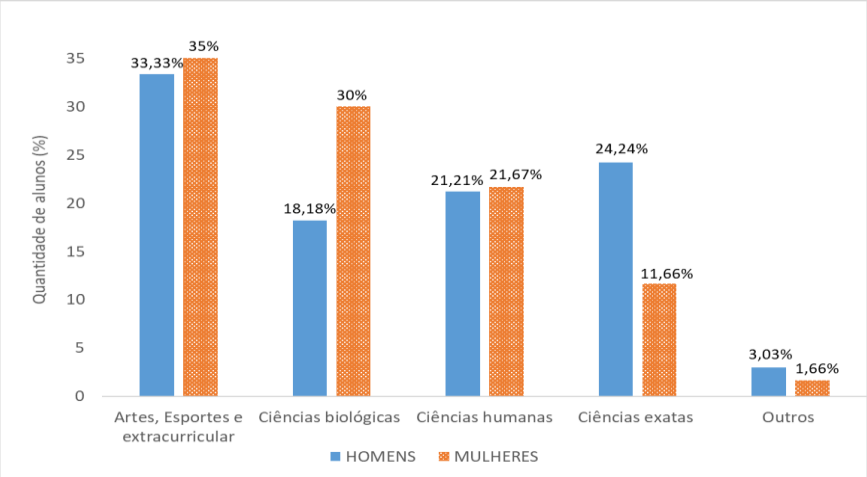
Um fator que pode explicar essa diferença de idade com relação aos turnos é que a maioria dos alunos que optaram pelo período noturno, trabalham durante o dia por período integral ou já possuem família e cuidam da casa pelo período da manhã. Os mesmos optaram por retomaram os estudos no horário que melhor se adequasse a sua rotina, que no caso em questão foi o período da noite.

Atualmente pode-se observar um intenso movimento de jovens e adultos que retornaram à escola; aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade apropriada ou por algum motivo abandonaram a escola antes de concluírem a Educação Básica, estão retomando às instituições de ensino para completar os estudos (GENTILE, 2003).

As pessoas que não sabem ler ou escrever retornaram as escolas para serem alfabetizadas e os que já possuem estas habilidades, desejam aprender mais e conseguirem o diploma, para terem melhores oportunidades no concorrido mercado de trabalho (GENTILE, 2003).

No gráfico 3, pode-se observar a porcentagem de homens e mulheres com relação a preferência por assuntos de diferentes áreas do conhecimento. As mulheres mostraram afinidade por assuntos relacionados a arte e esporte, ciências biológicas e ciências humanas; já os homens apresentaram preferências por assuntos relacionados a arte e esporte, ciências exatas e outros.

Gráfico 03 – Preferência dos alunos e alunas com relação as diferentes áreas do conhecimento, na Escola Oliveira Brito, Capanema – PA.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

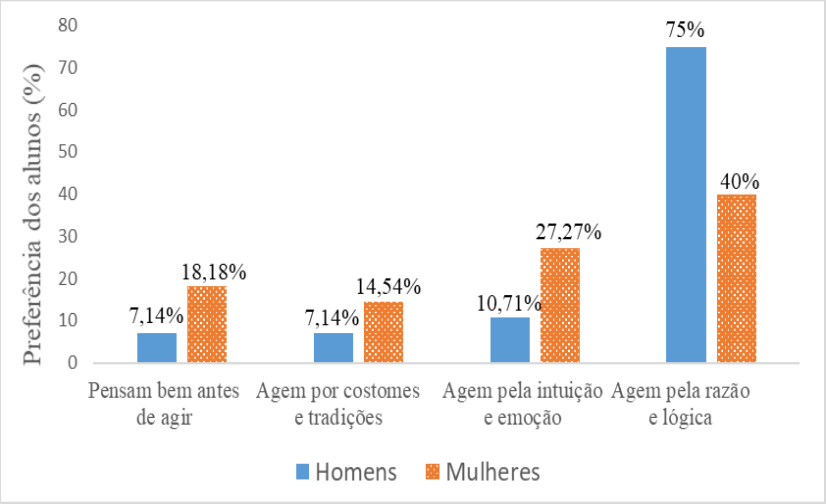
É interessante observar a porcentagem de 35% das mulheres que tiveram preferência por assuntos relacionados a arte, esportes e atividade extraclasse que foi superior a porcentagem dos homens que apresentou 33,33%. Apesar dessa preferência das mulheres pelo esporte e atividades semelhantes, a presença feminina nessa área ainda sofre recriminações, pois “estes ainda são percebidos e executados sob orientação dos valores e das normas masculinas dominantes” (SARAIVA, 1999, p. 69).

Na atualidade, o esporte tem sido considerado por muitos estudiosos como um dos fenômenos mais expressivos, presente na vida da maioria das pessoas no mundo. Entretanto, o esporte na sociedade ocidental nem sempre foi um espaço democrático (BRACHT, 2005), já que se baseou numa prática elitista cuja essência era de dominação masculina, estando “intensamente associados a componentes viris, vinculados à agressividade, competitividade, e força física, incompatíveis com o pudor, a fragilidade e a doçura, atributos da fêmea que procria” (ROSEMBERG, 1995, p. 275).

Outra característica interessante a ser observada é a preferência dos homens por assuntos relacionados a ciências exatas (Gráfico 3). De acordo com estudos, os homens conseguem melhores pontuações em tarefas de informação geral, em tarefas de raciocínio aritmético e questões exatas e de aptidão espacial, enquanto que as mulheres conseguem melhores pontuações em funções verbais como tarefas de soletração, uso gramatical da linguagem, em tarefas de memória e de percepção de detalhes (ANASTASI, 1968).

Seguindo de maneira análoga a autora, os resultados do trabalho também mostraram que diante um desafio, os homens preferem resolver utilizando a razão e a lógica, diferente das mulheres que preferem agir pela intuição e emoção ou pensam bastante ante de agir (Gráfico 4).

Gráfico 04 – Atitudes dos homens e mulheres na hora de resolverem um problema, Escola Oliveira Brito, Capanema – PA.

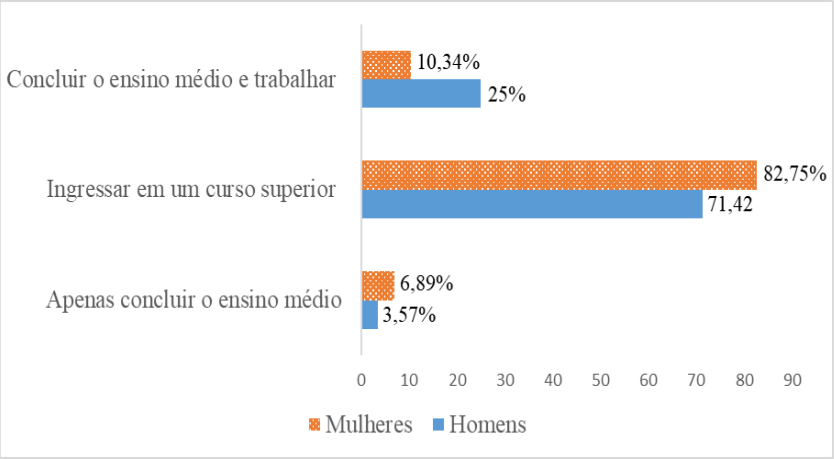


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Um estudo das normas espanholas do Primary Mental Abilities (PMA) e do Differential Aptitude Tests (DAT), realizado nos anos de 1979 e 1995. No PMA os homens obtiveram maiores pontuações em tarefas de cálculo (d = 0,28 e 0,57) e em tarefas de rotação espacial (d = 0,46 e 0,36). As mulheres foram superiores em tarefas de vocabulário (d = -0,49), fluência verbal (d = -0,15 e -0,01) e, raciocínio indutivo (d = -0,38 e -0,38) os resultados do PMA foram semelhantes (COLOM; QUIROGA; JUAN-ESPINOSA, 1999).

No gráfico 5, como já era esperado, a maioria dos alunos planejam ingressar em um curso superior após a conclusão do Ensino médio, 82,75% das mulheres e 71,42% dos homens planejam fazer um curso superior, apenas 6,89% de mulheres e 3,57% dos homens planejam só concluir o Ensino médio e 10,34% das mulheres e 25% dos homens pretendem concluir o Ensino médio e começarem a trabalhar.

Gráfico 05 – Objetivo dos alunos após concluir o Ensino Médio, na Escola Oliveira Brito, Capanema – PA.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os resultados encontrados no trabalho seguem em consonância com Gomes, Moraes (2009) que escreveram sobre a expansão da educação superior no Brasil e relatam que este acontecimento compõe o curso histórico dos ciclos do ensino superior nacional e suas transformações. A questão é saber se realmente essas transformações provocadas pela atual expansão das matrículas, corrige a sua natureza democrática.

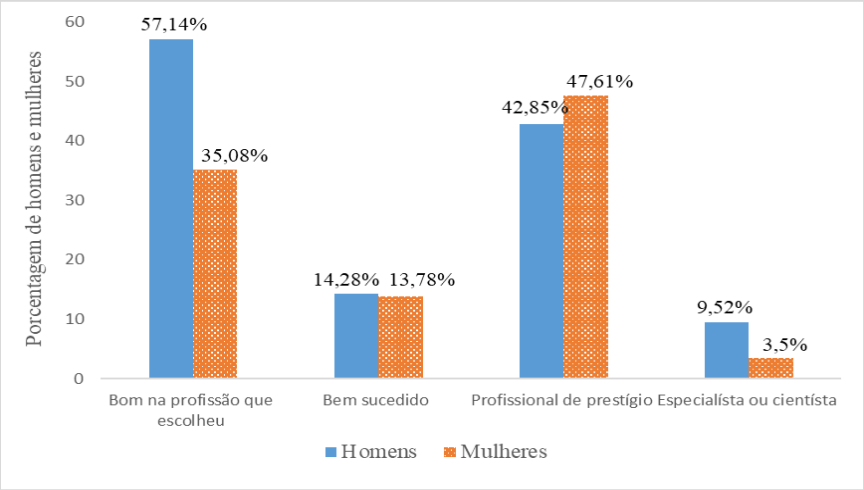
De fato, o considerável aumento de pessoas de diferentes classes sociais que, atualmente, frequentam o ensino superior, caracteriza-se, como uma das grandes metamorfoses experimentada pela sociedade brasileira no campo educacional depois de 1891, ano em que a Constituição da República descentralizou a oferta de ensino superior (GOMES; MORAES, 2009).

Pode-se observar desde os anos 90 até a presente década, que houve um importante crescimento nos níveis de escolaridade da População Economicamente Ativa (PEA), com uma significativa diminuição da porcentagem de pessoas com menos escolaridade e um aumento nos níveis superiores de escolaridade, refletindo

positivamente no mercado de trabalho. No conjunto da PEA, a porcentagem de pessoas com menos de quatro anos de estudo diminuiu de 35% para 24%, com menos de oito anos passou de 67% para 53% (ABRAMO, 2006).

Quando os alunos foram questionados sobre o que eles esperam da vida profissional, 57,14% dos homens responderam que esperam ser um bom profissional na área que escolherem, já 47,61% das mulheres responderam que pretendem ser uma profissional de prestigio na área que escolherem trabalhar (Gráfico 6).

Gráfico 06 – Expectativas dos alunos com relação à vida profissional, na Escola Oliveira Britam, Capanema – PA.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

É de extrema importância esse engajamento feminino no mercado de trabalho, área essa que historicamente era de dominância masculina. De acordo com Abramos (2006), a taxa de participação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro aumenta gradativamente, entretanto, pode-se observar uma forte diferença em relação à taxa de participação dos homens.

47,71% das mulheres relataram que pretendem ser uma profissional de prestígio (Gráfico 6), em outras palavras, as mulheres vêm buscando cada vez mais seu reconhecimento e espaço dentro do mercado de trabalho.

Quando comparamos homens e mulheres por hora trabalhada, as mulheres recebem, em média, 79% da remuneração média dos homens, ou seja, 21% a menos (ABRAMO, 2006). Mesmo com essa crescente participação feminina no ambiente

profissional, com níveis de escolaridades iguais ou até mesmo superiores que a dos homens, essa distinção de gênero ainda se faz presente.

4. CONCLUSÃO

Pode-se observar que houve um aumento significativo das mulheres no ambiente escolar, se tornando superior a quantidade de homens.

Além das mulheres estarem em maior porcentagem no ambiente escolar, elas vêm se destacando nas áreas que anteriormente era de dominação masculina, como no esporte.

Observou-se também que o gênero masculino possui maior afinidade com assuntos relacionados a raciocínio aritmético e questões exatas utilizando a razão e a lógica, em contrapartida as mulheres têm mais afinidade com questões que exigem maior raciocínio, uso gramatical e verbal da linguagem e tarefa de maior percepção de detalhes, utilizando-se a maioria das vezes da intuição e emoção.

A maioria dos alunos, tanto homens quanto mulheres pretendem ingressar em um Ensino superior após a conclusão do Ensino médio.

Foi visto também que as mulheres estão cada vez mais engajadas no mercado de trabalho, buscando posições de prestígio e maior espaço.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, L. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. Ciência e cultura. V. 58, n. 4, São Paulo, Out./Dez. 2006.

ALMEIDA, J. S. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000.

ANASTASI, A. Psicologia Diferencial. São Paulo: E.P.U. 1968.

BRACHT, V. Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução. 3.ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2005.

BRITO, S. M.; FREITAS, P. F. L. N. A. Gênero, educação e poder: A presumida igualdade e a fabricação das diferenças no espaço escolar. 18° REDOR, Recife-PE, P. 250-265, 2014.

BUTLER, J. Deshacer el Género. Buenos Aires: Paidós, 2006.

COLOM, R.; QUIROGA, M.A.; JUAN-ESPINOSA, M. Are cognitive Sex differences disappearing?. Evidence from Spanish populations. Personality and Individual Differences, 27: 1189-1195, 1999.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F.C.C. Construções de identidade de gênero na educação física escolar. Motriz: Rio Claro, v. 15, n. 1, p.116-131, jan/mar. 20009.

GENTILE. P. Educação de jovens e adultos. Revista Nova Escola. São Paulo, Ano XVIII, n.167, nov. p. 35, 2003.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. A Expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. Anped GT11: Políticas de Educação Superior, 2009. [Disponível em http:// www.anped11.uerj.br/32/gt11-5848--int.pdf, consultado em: 30/03/2020].

LOURO, G. L. Mulheres nas salas de aulas. In Priore, M. (org.) História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto,1997b.

PETERS, S; GOLÇALVES, G; TIZZEI, R. Uma experiência em psicologia, educação e comunidade". Psicologia & Sociedade, v.3, n.18, p. p.82 – 87, 2006.

ROSEMBERG, F. A Educação Física, os Esportes e as Mulheres: balanço da bibliografia brasileira. In: ROMERO, E. (orgs) Corpo, Mulher e Sociedade. Campinas: Papirus, p. 271 – 308, 1995b.

SAFFIOTI. H. "Rearticulando Gênero e Classe." In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (orgs.). Uma Questão de Gênero, RJ: Rosa dos Tempos; SP: Fund. Carlos Chagas, 1992, p.183-215.

SARAIVA, M C. Co-Educação Física e Esportes: quando a diferença é mito. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1999. (Coleção Fronteiras da Educação)

SCOTT, J. O enigma da igualdade. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, nº 1: janeiro-abril/2005. Versão impressa ISSN 0104-026X. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100002&lng=pt&nrm=iso&userID=-2 Acesso em 30/ mar/ 2020.

CAPÍTULO 9

PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE JOGO EDUCACIONAL DENOMINADO SOS MEIO AMBIENTE DIRECIONADO AO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM FOCO NO COMBATE AO LIXO DOMÉSTICO NAS RUAS

Emerson Santos Farias
Discente do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Januária.
Endereço: Fazenda São Geraldo, S/N Km 06 - 39480-000 - Januária /MG Fone: (38) 3629-4600
E-mail: hellsing.emerson@gmail.com

Raphael Magalhães Hoed
Docente do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Área de Informática). Mestre em Computação Aplicada
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Januária.
Endereço: Fazenda São Geraldo, S/N Km 06 - 39480-000 - Januária /MG Fone: (38) 3629-4600
E-mail: raphael.hoed@ifnmg.edu.br

RESUMO: O meio ambiente vem sofrendo com os impactos causados pelo lixo, que quando descartado a céu aberto contribui para diversos problemas afetando qualidade de vida da sociedade. Para combater essa problemática, é necessário abordar a educação ambiental no âmbito acadêmico onde os professores já estão utilizando tecnologias educativas como os jogos digitais, com o intuito de chamar mais atenção do aluno sobre o conteúdo ministrado dentro da sala de aula. O objetivo desse artigo é propor um jogo educacional 2d voltado para o combate a poluição gerada pelo lixo doméstico para crianças do ensino fundamental. O método adotado é a revisão de literatura para buscar informações, para a construção da proposta de um jogo.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo Educacional, Lixo, Meio Ambiente

ABSTRACT: The environment has been suffering from the impacts caused by garbage, which when disposed of in the open contributes to various problems affecting the quality of life of society. To combat this problem, it is necessary to address environmental education in the academic environment where teachers are already using educational technologies such as digital games, in order to draw more student attention on the content taught within the classroom. The aim of this paper is to propose a 2d educational game aimed at combating household waste pollution for elementary school children. The adopted method is the literature review to search for information, to construct the proposal of a game.r each caption.

KEYWORDS: Educational Game, Trash, Environment

1. INTRODUÇÃO

O mundo passou por diversas transformações nas últimas décadas decorrentes do avanço tecnológico e expansão populacional, sendo que nem todas essas transformações foram benéficas para o meio ambiente. Muitas dessas transformações são causadas pela própria população, que com o seu aumento, juntamente com o crescimento da industrialização e urbanização, dia após dia vem descartando no meio ambiente diversos tipos de resíduos sólidos, desencadeando assim vários problemas ambientais (MOURA et al., 2011).

Neste cenário é imprescindível a abordagem da Educação Ambiental (EA) no processo de conscientização da população, pois ela procura conscientizar a população dos problemas ambientais existentes no meio ambiente, instruindo essas pessoas a se empenharem em viver de maneira ecologicamente correta, procurando maneiras de lidar com os problemas ambientais existentes em busca de uma melhor qualidade de vida. FRITZSONS e MANTOVANI (2004, p.01) asseguram que o objetivo da EA “é a conservação da natureza por indivíduos conscientes do seu papel como agentes da história do planeta”.

Diante da necessidade de absorção da população sobre os conceitos da EA, bem como os problemas causados pelo lixo no meio ambiente, a escola torna-se um elemento crucial para a abordagem do tema no âmbito acadêmico. Segundo PENTEADO, (2007), o ambiente escolar é adequado para a construção da consciência ambiental através de um ensino ativo e participativo, superando as dificuldades encontradas nas escolas.

Porém, na maioria dos casos, as escolas costumam trabalhar Educação ambiental na forma de uma feira de ciências ou até mesmo uma atividade extraclasse, e depois disso não continuam o assunto em sala de aula (BIZERRIL, 2000). Dessa forma, as questões ambientais são apresentadas de maneira confusa aos alunos, pois aprendem apenas que é preciso preservar a natureza, mas não são levadas a elas as políticas de impactos capazes de lhes fazer compreender o que é preciso preservar e utilizar de forma consciente os recursos naturais que se tem no planeta (MEDEIROS et al, 2014).

A partir disso, vê-se a necessidade de adotar métodos mais dinâmicos de ensino, e a utilização de softwares interativos como os jogos digitais surgem como uma ótima ferramenta, pois eles chamam muita atenção pelo fato de serem

desafiadores e prenderem a atenção além de proporcionar diversão ao jogador. Os jogos podem ser recurso instrucional eficiente, “pois eles divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador” (TAROUCO et al., 2004).

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo propor e desenvolver um jogo educacional 2d no formato multiplataforma, para conscientizar as pessoas sobre os problemas causados pelo descarte do lixo doméstico nas ruas, a fim de auxiliar na compreensão e conscientização de crianças e adolescentes, visando dessa forma reduzir a quantidade de lixo descartado de forma errada.

O presente trabalho tem sua estrutura formada a partir da Introdução e Fundamentação Teórica, onde são abordados os conteúdos sobre a educação ambiental nas escolas, resíduos sólidos impactos causados pelo descarte de resíduos sólidos no meio ambiente e jogos. Em seguida a Metodologia utilizada para desenvolvimento do projeto, os resultados obtidos, as considerações finais e as referências bibliográficas usadas ao longo do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica foi baseada a partir de pesquisas divididas em alguns temas tais como: Resíduos sólidos, para analisar seus conceitos bem como os problemas decorrentes do seu descarte em lugares inapropriados; Jogos digitais e Jogos Educacionais, para verificar a viabilidade de ensino através de jogos digitais.

2.1 RESÍDUOS SÓLIDOS

Resíduos sólidos são materiais produzidos pela atividade humana e descartados por já terem servido seu propósito ou serem inúteis. Esses resíduos são compostos de substâncias e objetos formados por sobras de alimentos, papéis, papelões, plásticos, trapos, couros, madeira, latas, vidros, lama, gases, vapores, poeiras, sabões, detergentes e outras substâncias descartadas pelo homem no meio ambiente (LIMA 1991).

Os resíduos classificados quanto a natureza ou origem podem ser lixo do tipo doméstico, comercial, público, hospitalar ou industrial. Segundo BARROS e PAULINO (2006), o lixo pode ser classificado em:

Domiciliar: Trata-se de restos de alimentos, papéis vidros, latas, plásticos e embalagens em geral.

Comercial: O lixo comercial possui os mesmos componentes do lixo doméstico, variando na quantidade dos materiais descartados.

Público: O lixo público é basicamente o mesmo que o lixo doméstico, incluindo restos de podas de plantas e entulhos de construções civis.

Hospitalar: O lixo hospiitalar requer cuidados especiais; deve ser enterrado em aterros sanitários para evitar que a população tenha contato com ele.

Dentre os principais tipos de lixos citados o lixo domiciliar está presente todos os dias em nossas residências, a partir disso fica claro que a população pode combater os impactos causados pelo lixo dentro de sua própria residência, gerenciando seu lixo de maneira consciente como forma de ajudar o meio ambiente.

2.1.1 O LIXO DOMICILIAR

Segundo REBOUÇAS, (2013), todo o dia, nas residências, gera-se lixo doméstico com destino ao meio ambiente. Esse lixo produzido dentro de casa causa muitos danos à qualidade de vida da população quando descartado em locais inadequados. RODRIGUES, (2004), cita que o mesmo torna-se responsável pela poluição do solo, das águas e piorou as condições de saúde das populações em todo o mundo, especialmente nas regiões menos desenvolvidas.

A lenta decomposição desses resíduos sólidos é um dos principais contribuintes em diversos impactos ambientais. Resíduos como plástico, papel, alumínio, vidro e orgânico que são os principais tipos de lixo domiciliar demoram décadas para se decompor. BARROS, (2006) esclarece o tempo de decomposição alguns lixos produzidos em casa, que pode ser observados na tabela a seguir:

Tabela 01: Tempo de decomposição de alguns resíduos domésticos

Resíduo Domiciliar	**Tempo de Decomposição**
Papel	3 meses
Pano	6 meses a 1 ano
Restos de Frutas	6 meses a 1 ano
Lata de Aço	10 anos
Garrafa de Plásticos	100 anos, no mínimo
Fralda descartável	600 anos
Garrafa de Vidro	1000 anos, no mínimo

Pode-se perceber na tabela anterior que o descarte de lixo em lugares inapropriados pode se tornar prejudicial tanto ao meio ambiente quanto a nossa saúde, portanto devemos fazer um melhor gerenciamento do lixo dentro de nossas residências. Preocupar-se com o lixo produzido em casa deve ser uma prioridade mesmo porque todo cuidado com o meio ambiente deve começar pelo lugar mais próximo de nós, ou seja, em casa (OLIVEIRA, et al, 2012).

2.2 JOGOS DIGITAIS

“Os jogos digitais podem ser definidos como ambientes atraentes e interativos que capturam a atenção do jogador ao oferecer desafios que exigem níveis crescentes de destreza e habilidades” (SAVI, 2008 apud BALASUBRAMANIAN E WILSON, 2006). Esses tipo de jogos vem crescendo a cada dia por serem bastante populares entre crianças, jovens e adultos, jogos clássicos como *Super Mario*, *Sonic e Donkey Kong* prendem o jogador com um ambiente lúdico interativo e motivador, fazendo com que o jogador fique imerso na realidade proposta.

A popularidade dos jogos digitais entre crianças e adolescente vem se tornando um grande aliado de algumas escolas, que ja começam a utilizar os jogos digitais como ferramenta de ensino sala de aula. Aplicando esses jogos com um intuito pedagógico buscam-se obter melhores resultados no âmbito acadêmico os chamados jogos educacionais.

2.2.1 JOGOS EDUCACIONAIS

Como é de se esperar, nem todos os jogos podem ser utilizados como objetos de ensino- aprendizagem em sala de aula. Para isso o jogo em si deve ser caracterizado como um jogo educacional que segundo PRIETO (et al., 2005), “devem possuir objetivos pedagógicos e sua utilização deve estar inserida em um contexto e em uma situação de ensino baseados em uma metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um conteúdo”. Nesse sentido OLIVEIRA, (2001) aponta a possibilidade de entretenimento para o usuário, podendo ademais influenciar o seu desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo.

Os jogos educacionais são excelentes ferramentas de ensino, pois eles têm a capacidade de motivar e prender a atenção do aluno para o conteúdo ministrado pelo professor. ALVES, (2005) ressalta que os jogos educacionais eletrônicos estimulam a reorganização de funções cognitivas como a criatividade, atenção, imaginação, coordenação motora e memória. Nesse mesmo sentido SILVA , (2010) cita que um jogo educacional pode propiciar ao usuário um ambiente de aprendizagem rico e complexo.

Quando se trabalha com um jogo educativo em sala de aula percebem-se inúmeras vantagens como a fácil aprendizagem do conteúdo ministrado, além da motivação do aluno em conseguir vencer os desafios impostos nos jogos, contribuindo assim na vontade do aluno em aprender. Por outro lado, apesar de alguns jogos serem bem projetados, quando não aplicados de maneira correta e sem orientação do professor, muitas vezes os alunos perdem o interesse e o objetivo é perdido podendo ser uma desvantagem em utilizar jogos educacionais em sala de aula. No entanto, quando é bem projetado e aplicado corretamente, o lúdico influencia no desenvolvimento do aluno, ensinando-o a agir corretamente em uma determinada situação e estimulando sua capacidade de discernimento (FALKEMBACH, 2006).

3. METODOLOGIA

O projeto é classificado como pesquisa aplicada, pois busca adquirir conhecimento para a solução de um problema a partir de um determinado tema. A tecnologia a partir dos conhecimentos obtidos pela ciência procura desenvolver

instrumentos, processos e técnicas que tenham valor prático para a redução do esforço e melhoria de qualidade de vida (JUNG 2004, p.143).

Para desenvolvimento do jogo, foram observadas características de duas ferramentas com o intuito de selecionar a mais adequada: a *Unity Engine e a Unreal Development Kit* (UDK). A ferramenta *Unity* se destaca, pois em comparação com o UDK, não necessita de conhecimento avançado em desenvolvimento de games, sendo também muito popular e com amplo suporte. O *Game Design Document* (GDD) também será utilizado no projeto. O GDD é um documento padrão onde serão inseridos todos os dados do game definindo o enredo, design e mecânica do projeto.

Para auxiliar no gerenciamento do projeto será utilizada a metodologia ágil SCRUM, pois com ela se tem vários benefícios como melhoria da qualidade do produto produzido (CARVALHO, 2012 apud SUTHERLAND et al., 2008); e diminuição do risco em projetos de desenvolvimento de novos produtos (CARVALHO, 2012 apud EDWARDS, 2008).

Com a conclusão do *software*, deverá ser conduzido um estudo de caso na Escola Estadual Professor Batistinha, localizada na cidade de Januária - MG, onde os alunos do ensino fundamental, desde as séries iniciais até as mais avançadas, farão uso do jogo como forma de aprendizagem ao lidar com lixo. Antes de ser apresentado aos discentes, os docentes que trabalham com as turmas, especialmente os que lidam com conteúdos inerentes ao meio ambiente, deverão testar o jogo para verificar se o seu conteúdo está adequado para as aulas. O docente deverá também fazer um breve comentário sobre os conteúdos que estarão presentes no jogo, a fim de contextualizar melhor a aula. Antes de o jogo ser testado pelo discente, deverá ser assegurado que ele compreenda bem as suas regras. O docente será também aconselhado a preparar algumas atividades inerentes ao jogo, verificando-se assim o seu impacto enquanto ferramenta educacional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Tabela 2 é possível verificar o diferencial do jogo proposto em relação a outros dois jogos sendo eles: *Dora´s Mernaid Cleaning Adventure* jogo que tem como objetivo fazer com que o jogador recolha todo o lixo que se encontra no chão e o Jogo da reciclagem que aborda não só a coleta de lixo como também os lugares adequados

para o descarte do mesmo. De acordo com tabela em questão, percebe-se que o jogo proposto apresenta diferenciais em relação aos jogos correlatos, sendo eles: a apresentação dos impactos causados por diferentes tipos de lixos e mensagens de conscientização em relação aos malefícios da poluição.

Tabela 02: Comparação entre jogo proposto e jogos correlatos

Características	***Dora´s Mernaid Cleaning Adventure***	**Jogo da Reciclagem**	**Jogo Proposto**
Recolher o lixo	(X)	(X)	(X)
Jogar lixo em local adequado		(X)	(X)
Apresentar impactos causados pelo lixo			(X)
Mensagens de conscientização e diálogo entre personagens			(X)

Na Figura. 1 temos um protótipo de tela onde se percebe que o jogo será desenvolvido em 2D na plataforma de rolamento lateral recurso conhecido em inglês como *side-scrolling*. Notam-se também os desafios que personagem principal deverá enfrentar para resolver determinado problema em busca de uma cidade mais limpa.

Figura 01 – Protótipo de tela apresentando algumas características da proposta

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos ambientais causados pelo lixo doméstico no meio ambiente são visíveis, tornando muito relevante a abordagem da temática da EA nas escolas assim como o uso de novas metodologias de ensino. Com o avanço das tecnologias e a inclusão de novas ferramentas de ensino como os jogos digitais, é possível que cada vez mais escolas comecem a adotar os jogos como ferramentas educativas, pois jogar é divertido, motivador e prende muito a atenção do jogador fazendo com que ele fique imerso na realidade em que o jogo propõe. Assim, espera-se que o jogo proposto, após sua implantação inicial na Escola Estadual Professor Batistinha, possa ser levado a outras escolas do município de Januária – MG, propiciando assim resultados mais amplos no processo de formação do cidadão em prol do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, BV de; MELLO, Carlos Henrique Pereira. Aplicação do método ágil scrum no desenvolvimento de produtos de software em uma pequena empresa de base tecnológica. Gestão & Produção, v. 19, n. 3, p. 557-573, 2012.

DIAS, Leonice Seolin; LEAL, Antonio Cezar; CARPIJUNIOR, Salvador (Org.). Educação Ambiental: Conceitos, metodologias e práticas. Tupã-sp: Anap - Associação Amigos da Natureza da Alta Paulista, 2016. 189 p.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. O lúdico e os jogos educacionais. CINTED-Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS. Disponível em, 2006.

FERNANDES, Naraline Alvarenga. Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem. 2010.

FRITZSONS, E.; MANTOVANI, L. E. A educação ambiental e a conservação da natureza. Revista Educação em ação, n. 10, p. 1-7, 2004.

MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva; RIBEIRO, Maria da Conceição Marcolino; FERREIRA, Catyelle Maria de Arruda. Meio ambiente e educação ambiental nas escolas públicas. Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 92, 2011. MOTA, José Carlos et al. Características e impactos ambientais causados pelos resíduos sólidos: uma visão conceitual. Águas Subterrâneas, v. 1, 2009.

MOURA, WS de et al. Gerenciamento integrado de resíduos sólidos, estudo de caso do atacadão de Palmas-to. 2011.

OLIVEIRA, M. da S. et al. A importância da educação ambiental na escola e a reciclagem do lixo orgânico. Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale, Jaciara, n. 7, p. 1-20, 2012.
PRIETO, Lilian Medianeira et al. Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas séries iniciais. Renote, v. 3, n. 1, 2005.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. Renote, v. 6, n. 1, 2008.

TAROUCO, L. M. R. et al. Jogos Educacionais. Novas Tecnologias na Educação. CINTEDUFRGS, v. 2, n. 1, Mar. 2004. 7 p.

CAPÍTULO 10

ESTUDO CRÍTICO E PROPOSITIVO DE TESTES DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM INFANTIL

Jadson Justi
Mestre em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialisata em Bioética pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Graduado em Fonoaudiologia pela Universidade Católica Dom Bosco.
Instituição: Universidade Federal do Amazonas
Endereço: Estrada Parintins Macurany, 1805, Jacareacanga, Parintins, AM, Brasil.
E-mail: jadsonjusti@hotmail.com

Edrilene Barbosa Lima Justi
Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Endereço: Avenida Rosilene Lima Oliveira, 64, Jardim Universitário, Nova Andradina, MS, Brasil.
E-mail: edrilene@gmail.com

Jamson Justi
Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Endereço: Avenida Rosilene Lima Oliveira, 64, Jardim Universitário, Nova Andradina, MS, Brasil.
E-mail: jamson.justi@ufms.br

Heloisa Bruna Grubits Freire
Doutora em Ciências Médicas pela Universidade Estadual de Campinas
Instituição: Universidade Católica Dom Bosco
Endereço: Avenida Tamandaré, 6000, Jardim Seminário, Campo Grande, MS, Brasil.
E-mail: grubitshb@hotmail.com

Victor Antunes de Souza Serrão
Especialista em Gestão Pública pela Universidade do Estado do Amazonas
Endereço: Estrada Parintins Macurany, 1.805, Jacareacanga, Parintins, AM, Brasil.
E-mail: victorantunesserrao@hotmail.com

RESUMO: Os aparatos descritivos gramaticais, amplamente utilizados no Brasil para avaliar a linguagem e fala de crianças, são basicamente adaptações de testes e provas criadas nos Estados Unidos da América (PALLADINO, 2004). Perissinoto e Avila (2009), adeptas da aplicação de testes e provas que gerem como resultado perfis populacionais, afirmam que, no Brasil, são poucos os protocolos padronizados de avaliação da linguagem. Esta situação impõe uma responsabilidade de identificar domínios que exijam necessidade de adaptação de testes padronizados já instituídos em outros países. Importa assinalar que, embora sejam utilizados por muitos fonoaudiólogos clínicos, esses instrumentos têm ampla presença na área da saúde,

voltados para caracterização de perfis populacionais relativos a problemas de fala e linguagem relacionados a quadros patogênicos e ou transtornos funcionais (problemas de leitura e escrita, quadros de autismo, distúrbios de aprendizagem, síndrome de Asperger, dentre outros). Recorre-se a eles, também, na esfera educacional. Frente a esse cenário, o objetivo maior desta pesquisa é apresentar e participar do debate criticista de abordagens metodológicas aplicadas no processo de avaliação da linguagem no que diz respeito às áreas de saúde e educação. A partir daí, a meta foi oferecer diretrizes teoricamente instruídas para que o leitor tenha direcionamento no processo de avaliação da linguagem infantil de forma explicitamente orientada por uma concepção sobre a linguagem, que não ignore a linguística. Resumidamente, este estudo volta-se para uma abordagem crítica que visa à apreensão de concepções e critérios (explícitos e implícitos) que dê suporte aos testes e provas aplicados no país e busca a possibilidade de estabelecimento de direções teóricas para a estruturação de avaliações. Metodologicamente o direcionamento desta pesquisa foi à coleta de dados de revisão literária de cunho qualitativo cujos recursos utilizados foram os de domínio público onde a informação manteve o caráter fidedigno dos fatos estudados e registrados.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da linguagem. Diagnóstico. Testes e provas de linguagem.

ABSTRACT: The studies used in Brazil to assess the language and speech of children, are basically adaptations of tests created in the United States of America. Some authors claim that in Brazil there are few standardized protocols for language assessment. This situation imposes a responsibility to identify possibilities that require the adaptation of standardized tests in other countries. Although these tests are used by many speech therapists, these instruments are widely used in the health area in relation to speech and language problems related to pathological conditions. Therefore, the objective of this research is to present and participate in the critical debate of methodological approaches applied in the process of language assessment with regard to the areas of health and education. Therefore, the goal was to offer theoretical guidelines so that the reader has direction in the process of assessing children's language in an explicit way guided by a language conception that does not ignore linguistics. However, this study presents a critical approach that aims at explicit and implicit concepts and criteria to support the tests applied in the country. Methodologically, the direction of this research was the collection of qualitative theoretical review data whose resources used were those of public access where the information maintained the reliable character of the facts studied and recorded.

KEYWORDS: Language assessment. Clinical diagnosis. Tests of language.

1. INTRODUÇÃO

Os atendimentos a pacientes mobilizaram o autor deste estudo no que se refere à avaliação e diagnóstico de linguagem. A questão era, como conduzir um tratamento

sem definir a especificidade de um quadro? Mais recentemente, nesse ambiente teórico, o Interacionismo proposto por Lemos (1992; 2002 entre outros) deixa clara explicitação teórica sobre criança e sobre linguagem. Tal perspectiva tem laços de filiação com o estruturalismo europeu (JAKOBSON, 1954, 1960; BENVENISTE, 1995), que correspondem a desdobramentos da teorização introduzida por Saussure (1916), que é fundante da ciência da linguagem. Ali, la langue é um funcionamento universal e exclusivo da linguagem, sistema simbólico que tem leis próprias irredutíveis a outros domínios (seja cerebral, seja cognitivo ou social). No que concerne à criança, ela é definida como corpo pulsional (corpo significado e significante) já que é capturada por aquele funcionamento. Ora, se a criança é capturada, isso significa, diz a autora, que ela não se apropria da linguagem (LIER-DeVITTO, 1998), como propõem vertentes cognitivistas. Significa, ainda, que é a incidência da linguagem (via interpretação do outro) que faz da criança, um sujeito, outro (adulto) assumido como instância do funcionamento linguístico-discursivo (LEMOS, 1992 e outros). A articulação teórica criança-língua-outro, presente no Interacionismo, parece imprescindível para pensar a respeito de avaliação de linguagem de crianças. Esta proposta pode favorecer uma posição sólida para a reflexão sobre falas sintomáticas e sobre avaliação da linguagem.

Palladino (1997) afirma, em O diagnóstico de linguagem, que a avaliação de linguagem é um procedimento de natureza clínico-terapêutica que tem por função o diagnóstico das alterações da linguagem humana. Já em Questões sobre o diagnóstico fonoaudiológico em crianças (1999), a mesma autora escreve que a avaliação é realizada quando há probabilidade de alteração, o diagnóstico pode compor processos avaliativos que englobem o funcionamento da linguagem, voz, sistema sensório-motor oral e audição.

Frente ao exposto acima, considera-se relevante operar, a partir do recorte teórico em perspectiva, o esforço de refletir, sobre a avaliação de linguagem e sobre como ela vem sendo realizada no Brasil.

2. CONSIDERAÇÕES EM LINGUAGEM

Perissinoto e Avila (2009) advogam que os procedimentos de coleta de informações sobre os processos de linguagem podem ser organizados, de maneira

sintética, a partir de observação direta e indireta. É preciso, dizem elas, que observação direta de atividades, apresentem relação com situações de maior ou menor controle das variáveis intervenientes na linguagem. A observação indireta, esclarecem as autoras, diz respeito à descrição do comportamento e à coleta de informações junto à família. O pensamento gramatical rege a montagem dos testes, que focalizam isoladamente componentes (fonético-fonológico e sintático-semântico): ao compreender a linguagem enquanto subsistemas, testes elegem procedimentos nos quais as tarefas avaliativas focalizem isoladamente aspectos fonológicos, semântico-lexicais e ou pragmáticos (PERISSINOTO; AVILA, 2009).

Zorzi (1993) também caminha na mesma direção. Ele afirma que a avaliação de linguagem demanda o conhecimento sobre os subsistemas da linguagem (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático), imprescindível para avaliação dos problemas de linguagem. Esse modo de pensar a linguagem e a avaliação contrapõe-se frontalmente e criam espaços de contradição relativamente às afirmações sobre a possibilidade de observação direta da linguagem, sobre sua transparência à observação. Além disso, é comum alinhar-se a linguagem a outros meios de comunicação, como se ela fosse meramente um entre outros veículos de representação e não o traço especialíssimo e distintivo da espécie. Diz-se que avaliar a linguagem implica admitir que sua manifestação utiliza diferentes meios: gestual, oral e escrito.

Para Perissinoto e Avila (2009), a utilização exclusiva da análise de outiva (habilidade de percepção auditiva) para a caracterização de fenômenos fônicos tem sido fortemente questionada, na medida em que alguns estudos têm demonstrado que análises instrumentais podem evidenciar diferenças entre produções julgadas como idênticas em uma análise de outiva. A seleção de atividades que examinem o vocabulário, o conhecimento de mundo, a capacidade de realizar inferências ou a própria compreensão da fala fazem parte da avaliação. Note-se que, nesse enquadre, não se explicita qualquer concepção sobre linguagem, ela claramente, contudo, tem função cognitiva. Analisando os resultados encontrados em tarefas acima indicadas, o fonoaudiólogo identifica, afirmam as autoras, aspectos e ocorrências confiáveis sobre os processos envolvidos na aquisição da linguagem. Também aqui, nada é dito sobre os referidos processos, mesmo assim, acredita-se que este procedimento de avaliação identifica a capacidade e os transtornos, que se complementam no modo

específico de aprender do indivíduo que se avalia e, desta forma, não somente as fraquezas e os déficits são identificados, como também as capacidades, as competências que o ser desenvolveu a partir de suas condições e das características do meio que aprende (PERISSINOTO; AVILA, 2009).

A teorização desenvolvida sobre a Clínica de Linguagem (ARANTES, 2001) distancia-se desse modo de avaliar porque dele não participa uma reflexão sobre linguagem que possa iluminar caminhos para a abordagem de falas sintomáticas. Compreende-se que não poderia ser uma teoria qualquer, mas aquela que permita refletir sobre o erro e o sintoma como proposições problemáticas. Nesse sentido, vertentes gramaticais ou discursivas encontrariam, cada uma a seu modo, dificuldades frente a tais ocorrências indesejadas e inesperadas. Por um lado, tratamentos gramaticais de dados não podem tocar erros e sintomas, ainda que eles possam ser localizados como aquilo que não se encaixa, que foge à regra, mas os instrumentos gramaticais não podem oferecer uma descrição positiva (ARANTES, 1994, LIER-DeVITTO, 2006). Abordagens discursivas, por outro lado, passam ao largo de ocorrências patológicas, aquelas cujos descaminhos textuais impedem, muitas vezes, qualquer possibilidade de interpretação. Entende-se, frente a este breve comentário, a importância de autores como Saussure (1916), Jakobson (1954) para quem: todo e qualquer acontecimento linguístico é tarefa para o lingüista, não apenas a bela língua (SAUSSURE, 1916). Jakobson, como é sabido, foi à fala da criança e às afasias. Lemos assume o erro como dado de eleição no Interacionismo (FIGUEIRA, 1985).

Aparatos descritivos são amplamente utilizados como se fossem instrumentos neutros. Neste sentido há uma atribuição cega, para tanto, de um saber à linguística sobre as falas patológicas; ela teria a condição para a separação entre o dito normal e patológico, o que é, em si, uma suposição ingênua e equivocada (LIER-DeVITTO, 2002). Note-se que a autora aponta para o recuo ou para a recusa à teorização, que tem corolário a ideia de transparência da linguagem. Supõe-se, a rigor, que o instrumento, que não foi idealizado para apreender o acontecimento dito patológico, possa ser utilizado como metro da distinção entre normal e patológico.

Landi (2000) sustenta que a recusa à teorização se manifesta numa mescla de noções advindas de esferas teóricas incompatíveis entre si. Ao lado dessa insuficiência teórica, referente à linguagem, outro problema se acrescenta, continua

ela: a interdisciplinaridade é nociva no processo de avaliação, caminhando como obstáculo para uma avaliação de linguagem.

Lier-DeVitto (1999, 2006) mostra que, de fato, o sintoma na linguagem acaba reduzido, nesse vácuo de teorização, a mero sinal externo, visível e tangível de algum problema no domínio orgânico, cognitivo ou socioambiental. Esta direção amplamente assumida na Fonoaudiologia deixa às claras o fato de que teorizações sobre a linguagem são ignoradas frente a manifestações patológicas.

Para Landi (2000) uma das tarefas mais complexas para um fonoaudiólogo é explicitar o modo de abordagem de falas de pacientes porque, diz ela, não se dá reconhecimento à Linguística que tem a linguagem como questão. A resposta que se oferece na Clínica de Linguagem é o afastamento de descrições estritas em favor da explicação. Isso acontece através da implicação do movimento dos eixos metafórico e metonímico na abordagem de falas erráticas, cambiantes, estranhas. Jakobson (depois de Saussure) propõe serem esses movimentos constitutivos que são as leis de composição interna da linguagem (MILNER, 1987) estruturam prosa (por predominância do eixo metonímico sobre o metafórico), poesia (por projeção do eixo metafórico sobre o metonímico) ou enunciados de crianças ou daqueles ditos patológicos. É preciso, contudo, para dar conta dos dois últimos, não ignorar a relação do falante com a fala (própria e do outro) e é, nessa questão, que entra em cena a escuta e parte fundamental de um diagnóstico: o falante é afetado pelos movimentos desarranjados que acontecem em sua fala? Ele é sensível à fala do outro?

Na Clínica de Linguagem, portanto, uma teoria lingüística (fundamentos do estruturalismo europeu), é invocada para esclarecer o que se passa em falas estranhas de pacientes, estes por sua vez, não são deixados à margem das avaliações, como se suas falas fossem autônomas, independentes e não habitadas por eles. Se há algo de particular em erros sintomáticos é sua fixidez, o que os distingue de erros ocasionais e corriqueiros. Tal rigidez nos leva a outro aspecto enigmático, qual seja, aquele que aponta para o falante, que, mesmo tendo escuta para suas produções insólitas, nada pode fazer para modificá-las, para torná-las aceitáveis para o julgamento de um falante nativo. Fato é que nenhuma estratégia cognitiva pode fazer com que ele se livre do sintoma na fala (LIER-DeVITTO, 2006). Entende-se, por aí, uma das razões que torna plausível a implicação do sujeito do

inconsciente, outra é de natureza teórica: a linguagem é anterior ao sujeito e tal anterioridade conduz, logicamente, à noção de captura.

3. METODOLOGIA

O embasamento desta pesquisa foi à coleta de dados de revisão literária de cunho qualitativo cujos recursos utilizados foram os de domínio público onde a informação manteve o caráter fidedigno dos fatos estudados e registrados. Esta pesquisa apresenta uma parte teórica expressiva, na medida em que sustenta a importância da implicação de uma teoria e de uma concepção clara de sujeito-falante na realização de avaliações de linguagem. A pesquisa envolve, também, a discussão de propostas de avaliação de linguagem vigentes. Objetivou-se também, criar condições para que o leitor construa mentalmente manejo clínico prático para a condução de avaliações de linguagem. A parte teórica corresponde à explicitação das razões que subjazem ao argumento de que uma avaliação de linguagem (clínica ou voltada para a definição de perfis sintomáticos populacionais) não prescinde da implicação de uma teoria linguística apropriada ao acontecimento dito patológico. Tendo em vista a natureza desta pesquisa (fundamentalmente teórico e teórico crítico), os dados abordados, foram retirados da literatura sobre avaliação da linguagem. Esta decisão metodológica decorreu do autor acreditar que por intermédio do manejo alternativo dos dados da literatura, poder-se-ia mostrar que a implicação dos processos metafórico e metonímico e da escuta do sujeito-falante para a fala representada como saída mais adequada ao esclarecimento do que ocorre em falas sintomáticas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização e montagem de instrumentos aplicados no Brasil para avaliação de linguagem infantil não leva em consideração qualquer teorização sobre o que seja criança, seja sobre o debate que se realiza no âmbito da área de Aquisição da Linguagem sobre o caminho da criança na linguagem. Frente a essa constatação, pode-se interrogar natureza e a eficácia desses testes e provas e justificar o interesse de uma proposta de investigação crítica que se destine a examiná-los detalhada e

criticamente; a levantar questões sobre a visão que os orienta e, mesmo, a questionar sua adequação e a metodologia de sua implementação.

Convém descrever que a presença imprecisa de uma instância de avaliação de linguagem e de diagnóstico de linguagem, mostra que as ciências envoltas a temática não tem se detido suficientemente na complexidade envolvida nesses processos.

A etapa de avaliação em prol da linguagem e competências que possam levar a transtornos educacionais deve ser entendida por meio de reconhecimento e quadros nosográficos. O termo reconhecer está relacionado a uma patologia, e a partir de um conjunto de sinais e ou sintomas, relacionam a um quadro nosográfico já estabelecido. Já a terminologia explicar faz menção à possibilidade de definir um agente etiológico determinando, que é responsável pelo aparecimento desses sinais e ou sintomas. Note-se a precisão e o valor do diagnóstico para a instituição de saúde e educação.

Por entender que um diagnóstico equivocado e uma avaliação de linguagem vaga podem resultar em tratamentos inócuos ou mal conduzidos; por assumir, ainda, que as raízes do problema residem na carência de teorização sobre sujeito e linguagem.

Não basta, porém, atestar o efeito de que o leigo reconhece problemáticas de linguagem. Avaliar a linguagem é expressão que define uma instância clínica, que não pode ser realizada de maneira uniforme, sempre, como ela se chega a um diagnóstico e vários fatores operam nessa instância (efeitos das entrevistas com pais, encontros com as crianças, demanda da escola, conversa com professores, visita domiciliar, avaliações em saúde e outros).

Contudo, para isso, é imprescindível que se tome posição frente à linguagem, melhor dizendo, que se assuma compromisso com uma teoria sobre ela. De fato, há que se perguntar sobre o sentido da evitação do compromisso com a linguagem.

REFERÊNCIAS

ARANTES, L. Diagnóstico e clínica de linguagem. 2001. 171 f. Tese (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) LAEL/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. O fonoaudiólogo, esse aprendiz de feiticeiro. M. F. Lier Devitto (org). Fonoaudiologia no sentido da linguagem, São Paulo: Ed Cortez (1994).
BENVENISTE, E. Os níveis de análise lingüística: problemas de linguística geral, 1995.
FIGUEIRA, R. A. Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição de português para uma criança. Tese de doutoramento. Campinas: IEL/UNICAMP, (1985).

JAKOBSON, R. Dois modos de funcionamento da linguagem e dois tipos de afasia. Linguagem e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1954/79.

_____. Lingüística e poética. Linguagem e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1960/79.

LANDI, R. Sob efeito da afasia: a interdisciplinaridade como sintoma nas teorizações. 2000. 130 f. Dissertação (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) LAEL/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LEMOS, Claudia Thereza Guimarães de. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP), Campinas-UNICAMP-IEL, v. 42, p. 41-70, 2002.

_____. Los procesos metafórico y metonímico como mecanismos de cambio. Substratum. v. 1, n. 1, p. 121-135. Barcelona, 1992.

LIER-DeVITTO, Maria Francisca de Andrade Ferreira. Theory as ideology in the approach to deviant linguistic facts. In: Jef Verschueren. (Org.). Language and Ideology. 1. ed.
Antuérpia: IPra & Authors, 1999, v. 1, p. 344-351.

_____. Os monólogos da criança: delírios da língua (FAPESP-97/12941-0). São Paulo: EDUC FAPESP, 1998.

_____. Questions on the normal vs. pathological polarity. Revista da ANPOL, 12. São Paulo: Humanitas/FFCLHUSP, 2002.

_____. Patologias da linguagem: sobre as "vicissitudes de falas sintomáticas". In: Maria Francisca Lier-DeVitto; Lúcia Arantes. (Org.). Aquisição, patologias e clínica de linguagem. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006.
MILNER, J-C. Amor da língua. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PALLADINO, Ruth Ramalho Ruivo. Desenvolvimento da linguagem. In: Piccolotto Ferreira, L.; Befi-Lopes e Olivan Limongi. (Org.). Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Ed. Roca Ltda, 2004, p. 762-772.

_____. Questões sobre o diagnóstico fonoaudiologico em crianças. Revista de Distúrbios da Comunicação, v. 11, n.1, p. 111-124. São Paulo: Educ, 1999.
_____. O diagnóstico em linguagem. Texto apresentado nos seminários de reformulação curricular da Faculdade de Fonoaudiologia da PUC-SP, 1997.

PERISSINOTO, Jacy; AVILA, Clara Regina Brandão de. Avaliação e diagnóstico das linguagens oral e escrita. In: FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; MENDES, Beatriz Castro Andrade; NAVAS, Ana Luiza Pereira (Orgs.). Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 2009. p. 275-279.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística geral. C. Bally e A. Sechehaye (Orgs.). São Paulo. Cultrix, 1916-1989.
ZORZI, Jaime Luiz. Aquisição da linguagem infantil: desenvolvimento, alterações e terapia. São Paulo: Pancast, 1993.

CAPÍTULO 11

EQUOTERAPIA NOS TRANSTORNOS LINGUÍSTICOS DE ESCOLARES

Jadson Justi
Mestre em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialisata em Bioética pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Graduado em Fonoaudiologia pela Universidade Católica Dom Bosco.
Instituição: Universidade Federal do Amazonas
Endereço: Estrada Parintins Macurany, 1805, Jacareacanga, Parintins, AM, Brasil.
E-mail: jadsonjusti@hotmail.com

Edrilene Barbosa Lima Justi
Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Endereço: Avenida Rosilene Lima Oliveira, 64, Jardim Universitário, Nova Andradina, MS, Brasil.
E-mail: edrilene@gmail.com

Jamson Justi
Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Endereço: Avenida Rosilene Lima Oliveira, 64, Jardim Universitário, Nova Andradina, MS, Brasil.
E-mail: jamson.justi@ufms.br

Heloisa Bruna Grubits Freire
Doutora em Ciências Médicas pela Universidade Estadual de Campinas
Instituição: Universidade Católica Dom Bosco
Endereço: Avenida Tamandaré, 6000, Jardim Seminário, Campo Grande, MS, Brasil.
E-mail: grubitshb@hotmail.com

Victor Antunes de Souza Serrão
Especialista em Gestão Pública pela Universidade do Estado do Amazonas
Endereço: Estrada Parintins Macurany, 1.805, Jacareacanga, Parintins, AM, Brasil.
E-mail: victorantunesserrao@hotmail.com

RESUMO: A Equoterapia é um método terapêutico que apresenta o cavalo como principal instrumento para habilitação e reabilitação em saúde e educação, utilizando-se de técnicas de equitação para a reeducação motora e mental, atuando em âmbito terapêutico para superar ou minimizar danos sensoriais, motores, cognitivos e comportamentais de seus praticantes. A teoria da comunicação e o desenvolvimento humano em saúde e educação podem ser sistematizados e integrados de uma maneira metódica e, ao mesmo tempo, prática no cotidiano equoterápico. A linguagem humana é o desenvolvimento conquistado ao longo da evolução dos seres humanos, o qual permite a percepção de ações, comunicação, interação uns com os outros, a

aprendizagem de novos assuntos, o pensar e armazenar informações na mente. O objetivo deste estudo foi de estimular processos dimensionais da Linguagem na associação de dois procedimentos terapêuticos, Equoterapia e terapia fonoaudiológica, para estudantes diagnosticados com Atraso de Linguagem. A metodologia desta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de cunho hipotético-dedutivo sobre o atendimento equoterapêutico com estudantes que apresentam diagnóstico de Atraso de Linguagem. Utiliza-se de medidas de avaliação pré e pós-intervenção equoterápica. O material utilizado pré e pós-intervenção foi o protocolo de avaliação de linguagem. Para coleta de dados, utilizou-se, durante as terapias, a ficha diária do Programa de Equoterapia da Universidade Católica Dom Bosco. Participaram desta pesquisa dois estudantes do sexo masculino, ambas com idade de oito anos. Os resultados demonstraram que, a avaliação pré-intervenção terapêutica constatou prejuízos sintáticos, semânticos e pragmáticos dos integrantes. Os dados coletados pós-intervenção demonstraram melhoras para os estudantes nas três dimensões estudadas. Os participantes deste estudo obtiveram melhorias significativas nos aspectos psicomotores, perceptuais, cognitivos e linguísticos. As conclusões deste estudo descrevem que a terapia concomitante de linguagem e equoterapia pode ser satisfatória para a melhora da patologia de Atraso de Linguagem de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Atraso de Linguagem. Equoterapia. Estudantes.

ABSTRACT: Riding Therapy is a therapeutic method that presents the horse as the main instrument for habilitation and rehabilitation in health and education, using riding techniques for motor and mental re-education, acting in a therapeutic context to overcome or minimize sensory, motor damage, cognitive and behavioral aspects of its practitioners. The theory of communication and human development in health and education can be systematized and integrated in a methodical manner and, at the same time, equotherapeutic practice. Human language is the development achieved over the evolution of human beings, which allows the perception of actions, communication, interaction with each other, the learning of new subjects, thinking and storing information in the mind. The aim of this study was to stimulate dimensional language processes in the association of two therapeutic procedures, hippotherapy and speech therapy, for students diagnosed with Language Delay. The methodology of this research is framed as a hypothetical-deductive case study on the hypotherapeutic care with students who are diagnosed with Language Delay. Pre- and post-therapeutic intervention measures are used. The material used before and after the intervention was the language assessment protocol. For data collection, during the therapies, the daily record of the Riding Therapy Program was used. Two male students participated in this research, both aged eight years. The results demonstrated that, the pre-therapeutic intervention evaluation found syntactic, semantic and pragmatic losses of the members. The data collected after the intervention demonstrated improvements for students in the three dimensions. Participants in this study achieved significant improvements in psychomotor, perceptual, cognitive and linguistic aspects. The conclusions of this study describe that the therapies of language and hippotherapy can be satisfactory for the improvement of the pathology of Language Delay.

KEYWORDS: Difficulty speaking. Hippotherapy. Students.

1. INTRODUÇÃO

A Equoterapia é um método educacional de habilitação e reabilitação humana, utilizado em diversos quadros patológicos e funcionais, e tem o cavalo como eixo principal dentro de uma abordagem interdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas portadoras de deficiência e/ou com necessidades especiais (FREIRE, 1999). Também é vista como uma atividade de padrão físico ativo que apresenta uma intensa ligação com o cavalo e exige, de uma forma direta, o policiamento da posição corporal para maior flexibilidade, conscientização do corpo e do movimento (RODRIGUES, 2000).

A montaria é uma atividade de estimulação com a qual se obtém resultados múltiplos na área psicológica, orgânica, postural entre outras. Nesta última abordagem, o sentido é de interação e desinibição com o meio. Nos últimos anos, um grande fluxo de pessoas acometidas com diversas patologias neurológicas e funcionais foi submetido à Equoterapia. Na literatura atual, muito se comenta sobre a eficácia dessa terapia e seus aspectos interdisciplinares. Em Equoterapia, um conjunto de profissionais trabalha de forma integrada para a melhora das dificuldades apresentadas por seus praticantes. Essa integração, muitas vezes, não é observada em outros programas terapêuticos. Assim pensa-se que, além da interação com o cavalo, dos avanços alcançados pelos praticantes, essa intervenção também é facilitada e auxiliada pelo relacionamento com profissionais. No entanto existe muito pouco embasamento teórico sobre aspectos referentes à linguagem humana desenvolvida concomitantemente com o tratamento em Equoterapia. A literatura descreve sobre as estimulações referentes às sensações produzidas pelo cavalo por intermédio da propriocepção. A intensidade das sensações e das emoções provocadas pela interação com o cavalo conduz o indivíduo a uma relação melhor com os que o cercam. Em terapia a cavalo, a confiança que é obtida, permite acelerar o processo de desenvolvimento de potencialidades diversas, responsável pela integração social e pessoal do portador de deficiências ou dificuldades (FREIRE, 1999).

O tratamento terapêutico utilizando cavalos é de grande valia na melhora da qualidade de vida (RIBEIRO, 2003). A Equoterapia proporciona estimulação direta dos

órgãos da audição, visão e tato (propriocepção). Percebe-se, em terapia a cavalo, que os sentidos humanos são diretamente ativados durante atividades, e que a linguagem humana é adquirida e desenvolvida por intermédio dos sentidos humanos, suscitando uma possibilidade de estimulação terapêutica para pessoas com patologias de linguagem.

A linguagem é o desenvolvimento que favorece a comunicação por intermédio de seus aspectos de percepção sensório-motora, aquisição e desenvolvimento das funções psicomotoras, aprimoramento das habilidades comunicativas e coordenação pneumofonoarticulatória. O desenvolvimento linguístico é de extrema importância para o crescimento da criança, pois subsidia o eficaz entendimento e interpretação do mundo que o cerca. O seu desenvolvimento se dá pelas vias de aferência dos cinco sentidos humanos: visão, audição, gustação, olfato e tato, além do contato com outras pessoas e com o meio.

A linguagem é considerada uma forma de expressão de grande importância para a comunicação dos seres humanos, porque torna possível a manifestação do pensar, por meio de códigos linguísticos. É através do desenvolvimento da linguagem que se constitui a comunicação e a interação entre indivíduos. O ser humano possui uma atividade nervosa complexa que permite a comunicação oral e escrita de seu estado psíquico pela materialização de signos multimodais que simbolizam esses estados de acordo com uma convenção inerente a uma comunidade linguística (ZORZI, 1994).

O Atraso de linguagem é uma deficiência no processo evolutivo de decodificação (entendimento) e ou na expressão (verbal, gestual e escrita) da informação. Suas consequências trazem complicações diversas no sentido semântico (significado das palavras, frases, textos), sintático (construção das palavras por meio da combinação de unidades), pragmático (produção da fala, habilidades conversacionais, fluência) e de alterações relacionadas à interpretação (contextos sociais).

A organização linguística (bagagem de informações mentais de sons e formas de se comunicar) apresenta-se em caráter sistemático, ou seja, de forma gradual (por intermédio do aprendizado), daí a noção do sistema linguístico ou mesmo de linguagem; no entanto não é suficiente para garantir a interpretação do que é dito. O trabalho interpretativo depende de dois fatores inter-relacionados. Por um lado, de um

domínio de interpretação que dá sentido ao que é dito, pois nele se estabelecem as medidas das pessoas e das coisas, no tempo e no espaço, dos processos e acontecimentos, do que pode e não pode ser dito; e, por outro lado, das condições contextuais e sociais de um determinado enunciado, regras que regulamentam a expressividade da linguagem e que são sociais e partilhadas por uma determinada cultura (LURIA, 1987). O ato de se comunicar significa, etimologicamente, pôr em comum. Pode-se entender que a comunicação simplificadamente está relacionada com troca de uma mensagem entre um emissor e um receptor.

A teoria da comunicação e o desenvolvimento humano em saúde e educação podem ser sistematizados e integrados de uma maneira metódica e, ao mesmo tempo, prática no cotidiano equoterápico. A partir do exposto, objetiva-se com este estudo estimular processos dimensionais da linguagem na associação de dois procedimentos terapêuticos, Equoterapia e terapia fonoaudiológica, para crianças diagnosticadas com Atraso de linguagem.

2. RELAÇÃO ENTRE EQUOTERAPIA E LINGUAGEM

A Equoterapia propicia aplicação de técnicas terapêuticas que podem ser utilizadas ao mesmo tempo na terapia (RATTO, 1999). O terapeuta, em ambiente estimulador e munido de materiais terapêuticos, pode estimular pacientes por meio de atividades lúdicas que irão atingir níveis sensoriomotores e percepto-cognitivos, servindo como base do aprendizado no qual o desenvolvimento cognitivo está presente e altamente atuante (SILVA, 2004). A comunicação e a criatividade são objetivos da psicomotricidade, que auxilia no desenvolvimento da linguagem (QUIROS; SCHRAGEN, 1979), no desenvolvimento do pensamento operativo, levando-se em conta o aspecto interativo do ser humano, do corpo e da gestualidade (NEVES; MALTA, 2002).

A terapia a cavalo possui um aspecto específico e ímpar de realização de gestos e movimentos repetidamente sem estresse e prazerosos, que acabam proporcionando um conjunto de subsídios motriciais capazes de promover a construção da significação e aprendizado (FREIRE, 1999), bem como possíveis benefícios de fala e linguagem por meio da psicomotricidade. A equitação terapêutica

traz benefícios para os distúrbios da fala e linguagem, comunicação gestual e auxiliam na articulação de sons (RODRIGUES, 2000).

Para Leitão (2004), as relações psicoeducacionais são alcançadas satisfatoriamente com o tratamento equoterápico. Uma pesquisa realizada com cinco crianças entre cinco e dez anos, diagnosticadas com autismo, registrou melhorias ao nível do desenvolvimento linguístico e do comportamento, com terapias realizadas quinzenalmente. Os resultados mostraram melhorias do processo psicoeducacional e de linguagem. Essas evidências propiciam uma reflexão sobre a importância do papel do cavalo, que deve ser vista como de grande relevância para o desenvolvimento infantil.

2.1. DIMENSÃO SEMÂNTICA

O homem sempre se preocupou com a origem das línguas e com a relação entre as palavras e as coisas que elas significam. Certas palavras desenvolvem um novo sentido quando postas em um contexto diferente daquele em que costumavam ser empregada; esta situação denota valor semantical. A semântica é a dimensão que se ocupa com o estudo do significado. Muitas discussões científicas são realizadas entre linguistas sobre o ponto de vista da semântica e gramática de forma a serem avaliadas independentemente uma da outra. A estrutura gramatical da frase determinará as relações semânticas entre os elementos frasais (BISHOP; MOGFORD, 2002).

O uso semântico das crianças está restringido por certas palavras que variam de acordo com sua capacidade de armazená-las cognitivamente. Existem dois processos distintos de compreensão da leitura: a compreensão lida oralmente e a lida visualmente (SOUZA, 1997; CHAPMAN, 1996). Esta dimensão semântica gera e provoca aparição de uma série de enlaces complementares como o entendimento acerca do ser humano. O valor semântico está relacionado ao significado e a um sistema fundamental de códigos que garantem a passagem do conhecimento do homem para o meio. A designação de um objeto expresso por meio da palavra é determinada pelo sentido semântico. O principal objetivo é o de dar sentido através de seu papel designativo, ou seja, a palavra designa o sentido de algo ou alguma coisa (LURIA, 1987).

2.2. DIMENSÃO PRAGMÁTICA

É formada pela ação da mente e proporciona as atitudes verbais e de organização mental dos seres humanos. Esta dimensão se desenvolve junto com o aprendizado organizacional no cérebro (ZORZI, 1994). Estudos sobre o desenvolvimento das habilidades pragmáticas são recentes quando comparados com os estudos do desenvolvimento morfossintático, semântico e fonológico. Uma das principais contribuições da perspectiva pragmática foi incluir, ao estudo da linguagem infantil, a comunicação pré-verbal, na medida em que é no período pré-linguístico que se inicia o uso da comunicação para interagir com as pessoas e se estabelecerem as bases funcionais da comunicação (MEISEL, 1997).

A possibilidade de fazer escolhas entre ações e gostos são padrões estabelecidos individualmente de acordo com a pragmática estabelecida e estimulada individualmente. A pragmática é a materialização no estudo de línguas e na comunicação, e tem estabelecido a forma verbal física articulatória e de interesse para um padrão correto pedagógico (JAMES, 1974). Os primeiros estudos nesse sentido foram descritos no final dos anos 1970 com o aparecimento de uma perspectiva funcionalista sobre a linguagem em contraposição à forte visão estruturalista da época (ACOSTA et al., 2003).

Em pesquisas pragmáticas infantis, concentram-se basicamente dois aspectos: funções comunicativas e habilidades conversacionais. As funções comunicativas são unidades abstratas e amplas que refletem a intenção comunicativa do falante, envolve motivação e metas e fins que se quer conseguir ao comunicar-se com o outro (KAJAGOPALAN, 2002). Habilidades conversacionais referem-se à capacidade do sujeito em participar de uma sequência interativa de atos de fala, tendo como objetivo um intercâmbio comunicativo. Esta dimensão é observável em todos os contextos de fala. É o que acontece nos discursos políticos, pedagógicos, religiosos e até nos discursos amorosos. Em todos esses casos, há uma base afirmativa que, manipulada, serve aos objetivos do emissor. A diferença está no grau de consciência quanto aos recursos utilizados para o convencimento. A linguagem publicitária prima na utilização desses recursos para mudar ou manter a opinião do público-alvo e assim conseguir o objetivo persuasivo (ZORZI, 2003).

2.3 DIMENSÃO SINTÁTICA

Esta dimensão apresenta competência organizacional mental e linguística. Existem algumas diferenças existenciais entre a compreensão e a produção que são moduladas através do desenvolvimento sintáxico. Não atender a ordem metodológica frasal ou de palavras, é indício de fenômeno de alteração desenvolvimental linguística (CHAPMAN, 1996). A sintaxe refere-se à estruturação de códigos (componentes) com objetivo de melhor entendimento da mensagem. Estes devem se organizar hierarquicamente tanto para a fala, como para a escrita. Para a maioria das pessoas, ordenar o conteúdo a ser expresso é fácil e eficaz para uma satisfatória decodificação alheia. Quando isso não acontece com facilidade ou mesmo de forma típica, considera-se alteração nesta dimensão. O conhecimento das pessoas se dá pelo meio que as cerca, por fatores culturais e pelo gradual desenvolvimento natural da ordem lógica (BOONE; PLANTE, 1994).

A sintaxe preocupa-se com a formulação de regras para descrição das formas pelas quais diferentes partes do discurso podem ser combinadas para formar frases em uma língua seja ela verbalizada ou não (BISHOP; MOGFORD, 2002), e nesta dimensão é que a linguagem estuda os processos generativos ou combinatórios das frases das línguas, tendo em vista a sua estrutura (CALLOU et al., 1993). A aquisição de palavras é uma parte importante do desenvolvimento da linguagem, e a infinita produtividade e a flexibilidade comunicacional se fundamentam em muito mais do que simplesmente palavras. Essas características se derivam da capacidade que as pessoas possuem de combinar inúmeras palavras de maneiras variadas, de acordo com as regras compreendidas por todos os usuários da língua, de forma a expressar ideias novas e gradações sutis de significado. Essas regras são organizadas sintaticamente (CHOMSKY, 1975).

3. METODOLOGIA

Foi enviado um pedido de autorização para a direção da Clínica Escola da Universidade Católica Dom Bosco. Foram devidamente enviados todos os documentos necessários para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco, solicitando autorização para iniciar a pesquisa proposta de acordo com as normas éticas em estudos com seres humanos. Após a autorização pela direção de todos os locais necessários ao cumprimento das exigências

pertinentes a este tipo de estudo, foi iniciado o contato com os possíveis participantes da pesquisa.

O contato inicial com os possíveis participantes aconteceu via telefone, e as informações foram fornecidas pelo setor de Assistência Social da Clínica Escola da Universidade Católica Dom Bosco. A diretoria da Assistência Social autorizou o acesso aos prontuários, bem como a coleta de informações necessárias. As pessoas que estão na lista da Clínica Escola da Universidade Católica Dom Bosco ficam no aguardo do contato de algum profissional ou acadêmico a ela vinculado para o agendamento de uma consulta. O contato via telefone aconteceu diretamente com os responsáveis legais (pais dos possíveis participantes). Após uma conversa prévia, foi marcada uma entrevista com o pesquisador. Os responsáveis e juntamente o possível participante foram esclarecidos sobre a importância desta pesquisa, e sanadas todas as dúvidas quanto a local, tipo de tratamento, período de execução da terapia, ambiente, profissionais envolvidos, procedimentos com a criança, expectativas quanto a melhoras no desenvolvimento da linguagem “o objetivo deste estudo” e toda segurança que, durante o tratamento, a criança teria com uso de materiais de segurança. Após todos os esclarecimentos, foi fornecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que autorizou a realização do estudo proposto.

Após a realização desses procedimentos, marcou-se o início das avaliações na Clínica Escola onde os participantes foram submetidos aos exames de audiometria, logoaudiometria e imitanciometria para descartar possíveis comprometimentos auditivos em nível periférico e possível alteração de processamento auditivo. Todos os integrantes passaram por avaliação médica para descartar algum transtorno que, de alguma forma, pudesse impedir a montaria.

As crianças e seus responsáveis legais responderam ao questionário anamnésico.

Posteriormente, os dois participantes deste estudo passaram por avaliação fonoaudiológica realizada pelo pesquisador, na área de linguagem na Clínica Escola da Universidade Católica Dom Bosco, antes do início dos atendimentos. Após essas etapas, os estudantes foram avaliados pelo protocolo de linguagem estabelecido pela Clínica Escola da Universidade Católica Dom Bosco, com observação criteriosa dos aspectos estruturais e funcionais dos órgãos fonoarticulatórios e das dimensões da linguagem: aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos. Após a realização destas

etapas criteriosas e essenciais pré-estabelecidas, foi iniciado o atendimento no Instituto São Vicente – Campi da Universidade Católica Dom Bosco.

No decorrer das sessões, foram aplicadas atividades terapêuticas individuais com todos os participantes. Isso englobou atividades de memória, imaginação, identificação sonora, lexical (grafemas) e fonêmica (sons de letras), construção de frases simples (com um único verbo) e complexas (com mais de um verbo), lateralização com as mãos segurando bolas terapêuticas para os lados direito e esquerdo, para cima e para as diagonais. Foi também realizada atividade de construção de histórias, diálogos de atividades diárias, identificação numérica, emissão de sons (fonêmicos e silábicos), verbalização de palavras novas estabelecidas pelo pesquisador e emissão de sons guturais. As atividades realizadas com os participantes tiveram apoio de instrumentos criados e ou adaptados para a estimulação da linguagem deste estudo, elaborados pelo pesquisador. Foram gravadas imagens de todas as sessões terapêuticas com câmera filmadora Sansung digital Cam, e toda verbalização, com gravador de voz digital Eco Mania. Todas as fotos foram registradas por câmera fotográfica Genius G- Shot.

As gravações das imagens sempre eram realizadas por acadêmicos estagiários do Programa de Equoterapia da Universidade Católica Dom Bosco. As gravações das vozes, bem como da fala dos integrantes, eram realizadas pelo pesquisador, que ligava o gravador de voz e colocava-o no bolso da camisa ou da calça. As imagens fotográficas foram registradas tanto por acadêmicos como pelo pesquisador.

Antes de cada participante iniciar a sessão terapêutica foi realizada a aproximação cavalo- cavaleiro para promover-lhes uma interação.

O tratamento concomitante de Equoterapia e estimulação de linguagem foi realizado uma vez por semana, durante quatro meses, totalizando quatorze sessões terapêuticas cada. Os encontros foram realizados às quartas-feiras, no período vespertino, pois as duas crianças estudavam no período matutino. Após o período de tratamento, ambos foram novamente submetidos à avaliação fonoaudiológica na área de linguagem na Clínica Escola da Universidade Católica Dom, para que se pudesse fazer a comparação com a avaliação inicial, e utilizou-se o protocolo avaliativo de linguagem.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Na pré-intervenção os dois estudantes (participantes) foram avaliados pela área de linguagem em seus aspectos físicos, cognitivos, comunicativos, fonoarticulatórios, sistema motor oral, funções estomatognáticas, percepção visual, percepção auditiva e escrita. Para ambos os participantes houve comprometimento nas dimensões da linguagem: semântica (significado das palavras, frases, textos), sintática (construção das palavras por meio da combinação de unidades verbais e escrita), pragmática (produção da fala, habilidades conversacionais, fluência). Frente aos dados dimensionais da linguagem alterados, pôde-se concluir o diagnóstico de Atraso de linguagem. Destacou-se também, pobreza de vocabulário e de escrita, alteração na percepção auditiva fonológica, pouca criatividade e percepções ambientais alteradas (acontecimentos), aspectos motores comprometidos funcionalmente para os participantes. Diante de tais resultados, houve indicação concomitante de fonoterapia e Equoterapia para as crianças participantes deste trabalho.

Na pós-intervenção (após a intervenção terapêutica), pôde-se observar melhora nas dimensões da linguagem, bem como dos aspectos psicomotores dos estudantes (participantes). As crianças obtiveram vantagens na linguagem concomitantemente ao desenvolvimento psicomotor.

Durante o desenvolvimento infantil, a criança passa por experiências sensório-motoras e ambientais que facilitam a aquisição e o refinamento de padrões motores e cognitivos. Essas experiências acontecem e são enriquecidas devido à variabilidade e à complexidade de estímulos provindos do ambiente (GESELL, 2002). O desenvolvimento nos itens avaliativos da linguagem se embasa na probabilidade de a Equoterapia ter proporcionado uma grande gama de estímulos (ambientais e motores), e a fonoterapia favorecido estímulos linguísticos e de experiências comunicacionais que propiciaram o desenvolvimento dos dois integrantes do estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sensações experimentadas e proporcionadas pela equitação terapêutica podem ter influenciado diretamente as mudanças desenvolvimentais em linguagem por intermédio da psicomotricidade. A intensidade das sensações vivenciadas e

percebidas pelos sentidos humanos é favorecida e originada por estímulos externos e internos. O movimento ao passo do cavalo favorece a estimulação sensorial e, consequentemente, os aspectos psicomotores. O meio em que as crianças foram inseridas (ambiente terapêutico), chamado de picadeiro, apresenta a seu redor árvores, bosque, plantas, cavalos, lago, patos, pássaros, mesas, flores e campo de futebol gramado. Este ambiente, cujos aspectos foram explorados pelo pesquisador, permitiu-lhe, durante as sessões terapêuticas, estimular a intenção, a interação e a evolução verbal das crianças.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, V. M. et al. Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil. São Paulo: Santos, 2003.

BISHOP, D.; MOGFORD, K. Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

BOONE, D. R.; PLANTE, E. Comunicação humana e seus distúrbios. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CALLOU, D. et al. Topicalizações e deslocamento à esquerda: sintaxe e prosódia. In: ILARI, R. (Org.). Gramática do português falado. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1993. v. 2, p. 315-353.

CHOMSKY, N. Aspectos da teoria da sintaxe. Coimbra: Armênio Amado, 1975.

CHAPMAN, R. S. Processos e distúrbios na aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, H. B. G. Equoterapia: teoria e técnica – uma experiência com crianças autista. São Paulo: Vetor, 1999.

GESELL, A. A criança dos 5 aos 10 anos. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

JAMES, W. Pragmatismo. São Paulo: Abril Cultural, l974.

KAJAGOPALAN, K. Sobre a especificidade da pesquisa no campo da pragmática. Caderno de Estudos Lingüísticos, Campinas, n. 42, p. 89-97, 2002.

LEITÃO, L. G. Relações terapêuticas: um estudo exploratório sobre Equitação Psico-educacional (EPE) e autismo. Análise Psicológica, Lisboa, v. 22, n. 2, p. 335-354, jun. 2004.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MEISEL, J. M. Parâmetros na aquisição. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. Compêndio da linguagem da criança. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997. p. 21-39.

NEVES, A. P. M.; MALTA, S. C. L. Aspectos pragmáticos do perfil comunicativo de portadores de necessidades especiais submetidos à equoterapia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EQUOTERAPIA, 2., 2002, Jaguariúna. Anais... Brasília: ANDE-Brasil, 2002. p. 57-67.

QUIROS, J.; SCHRAGEN, O. Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad. Buenos Aires: Panamericana, 1979.

RATTO, E. R. O cavalo a serviço da educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EQUOTERAPIA, 1., 1999, Brasília, DF. Anais... Brasília: ANDE-Brasil, 1999. p. 227-227.

RIBEIRO, S. L. L. Encefalopatia crônica infantil não progressiva e o manejo terapêutico. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EQUOTERAPIA. Curso avançado de Equoterapia.
Brasília, 2003. p. 2-13. Apostila.

RODRIGUES, C. S. Equoterapia aplicada à paralisia cerebral. Brasília, DF: Associação Nacional de Equoterapia – ANDE-Brasil, 2000. no prelo. Palestra do 34º Curso Básico Especial de Equoterapia.

SILVA, C. H. Equoterapia para cegos: teoria e técnica de atendimento. Campo Grande: UCDB, 2004.

SOUZA, S. J. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

ZORZI, J. L. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2003.

_____. Linguagem e desenvolvimento cognitivo: a evolução do simbolismo na criança. São Paulo: Pancast, 1994.

CAPÍTULO 12

PORTFÓLIO COMO POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS

Carolina de Castro Nadaf Leal
Doutora em Educação
Instituição: Universidade Estácio de Sá
Endereço: Avenida Presidente Vargas 642, Centro da Cidade – RJ, Brasil
E-mail: carolnadaf@hotmail.com

Helenice Maia Gonçalves
Pós-Doutora em Representações sociais, subjetividade e educação – FCC/SP
Pós-Doutora em Psicologia da Educação – PUCSP
Doutora em Educação Escolar - UFRJ
Instituição: Universidade Estácio de Sá
Endereço: Avenida Presidente Vargas 642, Centro da Cidade – RJ, Brasil
E-mail: helemaia@uol.com.br

RESUMO: Pensar em avaliação no contexto escolar significa pensar em tomada de decisões dirigidas a melhorar o ensino e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos. Refletir sobre como direcionar a avaliação para esse caminho supõe pensar no objetivo de avaliar e perguntar-se sobre as funções da avaliação. Este trabalho teve como objetivo buscar indícios das representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental a respeito da avaliação por portfólio. Baseou-se em estudos sobre avaliação da aprendizagem, tendo como foco o portfólio e fundamentou-se na teoria das representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici. A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada em um colégio público federal no Rio de Janeiro e definiu como sujeitos dez professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental. A metodologia foi composta por instrumentos de investigação variados: análise documental do Projeto Político Pedagógico do colégio, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Atas dos Conselhos de Classe; e observação em vários momentos do cotidiano do colégio. Por fim, foram realizadas entrevistas conversacionais com os professores cujo roteiro contou com questões relativas aos temas avaliação da aprendizagem e avaliação por portfólio. O material coletado foi tratado com base na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin tendo como norteadoras as perguntas formuladas por Denise Jodelet sobre o objeto representacional. A avaliação da aprendizagem por portfólio é afinada a concepções de ensino mais progressistas, que exige do profissional uma postura de ruptura com práticas pedagógicas cristalizadas. O grande desafio enfrentado pelas escolas gira em torno da aprovação e reprovação dos alunos. É preciso pensar na mudança dessa cultura escolar já estabelecida, pois com o portfólio pretende-se que ele seja o eixo orientador de outra lógica de trabalho escolar. Entende-se que o uso de portfólios não resolverá todos os problemas educacionais, mas sua utilização pode influenciar positivamente as formas como se ensina e se aprende. No momento em que torna o aluno mais participativo e reflexivo, ao valorizar o saber e o trabalho do aluno, proporcionar-lhe autonomia, melhorar a sua autoestima, e que as dificuldades devam

ser superadas e com elas também é possível se aprender; pode-se, então, pelo menos apontar um caminho significativo no processo de melhoria da qualidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Portfólio. Representações sociais. Professores. Ensino fundamental.

ABSTRACT: Thinking about exam applications within the school context means thinking about the decision making with the purpose of improving education, consequently, student learning. Reflecting on how to direct the evaluation towards this path presumes thinking about the goal of evaluating students and asking yourself about the purposes of the evaluation. This work aimed to search for evidence of the social representations of teachers from the early years of elementary school regarding the evaluation by portfolio. This paper was build on studies on learning assessment, focusing on the portfolio and based on the theory of social representations developed by Serge Moscovici. The qualitative research was carried out in a federal public college in Rio de Janeiro and defined as subjects ten teachers who work in the first three years of elementary school. The methodology was made up of various research instruments: documentary analysis of the school's Pedagogical Political Project, the National Curriculum Parameters, the Minutes of the Class Councils; and observation at various times in the school's daily life. Finally, conversational interviews were conducted with teachers whose script included questions related to the themes of learning assessment and assessment by portfolio. The collected material was treated based on the Content Analysis proposed by Laurence Bardin having as guidelines the questions formulated by Denise Jodelet about the representational object. The evaluation of learning is by portfolio corresponds to more progressive teaching concepts, which demands from the professional a posture of rupture with crystallized pedagogical practices. The biggest challenge faced by schools revolves around the approval and disapproval of students. It is necessary to think about changing this already established school culture, because with the portfolio the intention is for it be the guiding principle of another school work logic. It is understood that the use of portfolios will not solve all the educational problems, but their use can positively influence the ways of teaching and learning. It makes the student more participative and reflective, by valuing the student's knowledge and work, providing him with autonomy, improving his self-esteem, and making it so that difficulties must be overcome and it is also possible to learn from them; then, one can at least point to a significant path in the process of improving the quality of teaching.

KEYWORDS: evaluation. portfolio. social representations. teachers. elementary school.

1. INTRODUÇÃO

As práticas avaliativas podem tanto estimular, promover, gerar crescimentos e avanços, levando o aluno ao sucesso, como também podem desestimular, frustrar,

impedir o progresso, conduzindo-o ao fracasso. Ou seja, a avaliação poderá melhorar a aprendizagem ou simplesmente produzir resultados ou respostas sem sentido.

A avaliação tem sido um dos temas mais estudados e discutidos no campo da educação nos últimos anos. Assumiu grande importância nas políticas dos governos, devido ao crescimento das avaliações internas como Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem realizadas como forma de medir a evolução educacional de um país. Consequentemente, as escolas também passaram a trabalhar com um olhar voltado para essas avaliações. A avaliação também ganhou um espaço muito amplo nos processos de ensino, exigindo maior discernimento e mudanças na prática pedagógica avaliativa dos profissionais envolvidos.

Guba e Lincoln (1989) desenharam um percurso histórico da avaliação nos últimos cem anos, dividindo-o em quatro gerações. A primeira, referente aos 30 primeiros anos do século XX, é caracterizada pela mensuração do desempenho escolar e pela relação entre medida e desempenho. A segunda geração está relacionada à descrição de padrões e limitações relativos aos objetivos estabelecidos, pois se torna necessário identificar e descrever o processo ensino-aprendizagem, entender como funcionam os currículos escolares na prática e verificar como os resultados são alcançados. É nessa geração que surgiu o termo avaliação educacional.

Cabe lembrar que esse termo apareceu em 1930, e é uma denominação atribuída a Ralph Tyler, educador norte-americano, que defendia a ideia de que a avaliação é um procedimento que poderia e deveria contribuir para um modo eficiente de fazer o ensino. A avaliação por objetivos de Tyler (1979) permitia verificar se os objetivos educacionais estavam sendo atingidos pelo programa de ensino e é nessa perspectiva que se desenvolveram os primeiros estudos referentes à avaliação da aprendizagem no Brasil, nos primeiros 20 anos do século passado.

A terceira geração tem seu início no final dos anos 50 e se caracteriza pelo julgamento. Nela, o avaliador julga os méritos do programa, com base em referenciais externos, mas mantém suas funções técnica e descritiva das gerações anteriores. No Brasil, é possível identificar, nas décadas compreendidas entre 30 e 70, a passagem de uma concepção de avaliação efetivada por meio de testes com a intenção de medir as habilidades dos alunos para uma concepção voltada para a ênfase nos métodos e procedimentos operacionais.

A quarta geração, caracterizada pela negociação, foi proposta pelos autores nos anos 80, com a intenção de eliminar as limitações das avaliações anteriores: supremacia do ponto de vista gerencial; dificuldade de abarcar o pluralismo dos atores e dos projetos; hegemonia do paradigma positivista, que privilegia métodos quantitativos e desconsideração do contexto onde ocorre a avaliação. Tal proposta se baseia na perspectiva construtivista e enfatiza a participação, sendo a avaliação denominada responsiva.

Na primeira metade da década de 80, o Brasil passa pelo processo de transição democrática que envolve movimento de revalorização da escola, que é considerada um espaço possível de transformação política e construção da democracia. Giusti e Lopes (2007, p.145) revelam que, nessa época, a avaliação se volta aos aspectos qualitativos da aprendizagem e começa a ser definida como “um processo contínuo que prevê a mudança do comportamento do aluno no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e relacionados aos objetivos propostos”.

A avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos, segundo Luckesi (2002, p. 174): “auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. Uma necessidade do contexto educacional é fazer com que a prática educativa seja desenvolvida de maneira coerente e que esteja comprometida com a promoção da transformação social e a formação de cidadãos conscientes.

A avaliação deve voltar-se para a melhoria da aprendizagem e reajustes de processos. Assim, buscar uma avaliação formativa, que se fundamenta em princípios do cognitivismo, do construtivismo, nas teorias socioculturais e sociocognitivas, parece ser um caminho mais produtivo.

Segundo Allal (1986, p.176), a expressão “avaliação formativa” foi introduzida por Michael Scriven em 1967, em um artigo sobre a avaliação dos meios de ensino (currículo, manuais, métodos). Posteriormente, Benjamin S. Bloom e seus seguidores aplicaram a avaliação formativa à avaliação dos alunos, com o objetivo de orientá-los para a realização de seu trabalho, ajudando-os a localizar suas dificuldades e a progredir em sua aprendizagem.

A avaliação formativa considera que o aluno aprende ao longo do processo, que vai reestruturando seu conhecimento por meio das atividades que executa. Do

ponto de vista cognitivo, a avaliação formativa centra-se em compreender o funcionamento da construção do conhecimento. A informação procurada na avaliação se refere às representações mentais do aluno e às estratégias utilizadas, para chegar a um determinado resultado. Os erros são objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante.

Sousa C. (1994, p. 89) ressalta que “a avaliação deve ser utilizada com o apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações”. É nesse contexto que se inclui o portfólio como instrumento capaz de superar uma avaliação excludente, classificatória e seletiva, permitindo ao aluno e professor se apropriarem de uma avaliação formativa, com vistas a orientar e organizar o processo de ensino–aprendizagem.

É essa a razão da opção pela temática, que envolve questões relativas a práticas educativas e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, em particular a avaliação da aprendizagem por meio do portfólio.

Muito utilizado no ensino europeu e americano, a partir da década de 90, o portfólio recebe denominações diferentes, como, por exemplo, processofólio (GARDNER, 2000) e dossier, na França (ALVES L., 2002). Independentemente do termo empregado, a sua concepção tem suas raízes no mundo das artes (o cinema, a fotografia, o design), como um suporte eficaz para uma amostra dos melhores trabalhos de um artista.

Crockett (1998) conceitua portfólio como uma amostra de exemplos, documentos, gravações ou produções que evidenciam habilidades, atitudes e/ou conhecimentos e aquisições obtidas pelo estudante durante um espaço de tempo. Harp e Huinsker (1997, p.224), com ideia semelhante, caracterizam o portfólio como “uma coletânea de trabalhos, que demonstram o crescimento, as crenças, as atitudes e o processo de aprendizagem de um aluno”. Sendo assim, um portfólio deve incluir, entre outros itens, planos e reflexões sobre os temas importantes tratados em sala de aula, estudos de caso pertinentes aos conteúdos em evidência, relatórios, sínteses de discussões, produções escritas ou gravadas, que devem ser a base para a avaliação contínua e evolutiva do progresso dos alunos em relação ao aprendizado.

Portfólio, de acordo com Shores e Grace (2001, p. 43) é “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”. De acordo com elas, dois portfólios nunca podem ser iguais, porque os alunos são diferentes e suas atividades também devem ser

diferentes. Acrescentam ainda que uma avaliação realizada por meio de portfólio encoraja a reflexão e a comunicação por todos os envolvidos no processo educativo: professores, alunos, famílias e outros.

Ao individualizar as experiências da aprendizagem, o portfólio permite que cada criança possa crescer no seu próprio potencial máximo; possibilita cada professor determinar seu próprio ritmo, encorajando seu desenvolvimento profissional; e acompanhar o trabalho da criança através de diferentes domínios das aprendizagens.

Para Rangel (2003, p.152) a implementação do uso do portfólio "é uma ruptura do modelo técnico e quantitativo de avaliação para um processo multidimensional, solidário e coletivo de ensino/aprendizagem". É, portanto, uma proposta que convida o aluno a retomar suas produções, analisá-las, para em seguida assumir um compromisso com o aprender.

Em consonância com a tendência atual da educação, a avaliação da aprendizagem por portfólio permite que os professores tenham clareza do que os alunos realmente aprenderam e que os alunos tenham uma referência do que necessitam aprender. É um instrumento de avaliação capaz de organizar o processo de ensino aprendizagem.

Diante do exposto, o objetivo dessa pesquisa é buscar indícios das representações sociais de avaliação por portfólio, elaboradas pelos professores de um colégio público federal no Rio de Janeiro que a utilizam. Para isso foram propostas as seguintes questões de estudo: Que informações os professores têm sobre avaliação da aprendizagem? Que informações os professores têm sobre avaliação da aprendizagem por portfólio? Que valores, comportamentos, crenças são associados pelos professores à avaliação por portfólio?

O estudo dessas representações sociais possibilitará perceber as experiências vividas pelos professores, suas atitudes, crenças e pensamentos tal como são expressas por eles mesmos. Contribuirá para refletirmos se esse tipo de avaliação da aprendizagem por portfólio promove efetivamente autonomia, reflexão, progresso, criatividade, desenvolvimento individual e a superação de dificuldades e do fracasso escolar dos alunos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico-metodológico que orienta essa pesquisa é a Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici, em 1961. Este buscava estudar, compreender e discutir os processos que levam os sujeitos sociais a construir teorias sobre determinados objetos, que tornam possíveis a comunicação e a organização dos comportamentos. Também considerava importante entender o dinamismo da relação sujeito-meio social, ou seja, como o social interfere na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estes interferem na elaboração das representações sociais do grupo a que pertencem.

Segundo Jodelet (2001, p.22), as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens na mídia, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais. Portanto, são saberes do senso comum construídos nas relações entre os indivíduos.

As representações constituem-se em um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes, sendo um objeto social (ABRIC, 2001). A preocupação dos estudos sob esta perspectiva é dar conta da gênese histórica de uma representação, analisando-as e explicando-as. Para tal, Moscovici (2010) propõe os processos formadores das representações sociais: ancoragem e objetivação.

A ancoragem possibilita que algo desconhecido seja incorporado à rede de categorias já existente, permitindo comparar com algo que já faz parte desta. Este processo é dinâmico, pois a ancoragem é mantida enquanto preserva alguma coerência entre o que é conhecido e o que é desconhecido. É um processo de classificação em que o “não familiar” deve ser relacionado com outro objeto familiar e integrado ao sistema de pensamento dos indivíduos ou grupos. O familiar é, para nós, o conhecido, a confirmação de nossas crenças, enquanto o “não familiar” intriga e gera desconforto (MOSCOVICI, 2010).

O processo de objetivação torna algo abstrato em algo quase concreto, pois “une a ideia de não familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto,

a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível" (MOSCOVICI 2010, p. 71).

É nesta perspectiva que os professores dos anos iniciais podem construir representações sociais sobre avaliação da aprendizagem por portfolio. Este é o objeto desse trabalho, um objeto que deve fazer sentido para o grupo, já que faz parte do universo da educação e do cotidiano escolar.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa assume uma abordagem qualitativa, considerando a aproximação que se estabelece com o seu objeto, para melhor compreensão das representações sociais que os professores de um colégio público federal do Rio de Janeiro têm a respeito da avaliação por portfólio nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada em cinco unidades do colégio que trabalham com o primeiro segmento do ensino fundamental e contou com a participação de dez professores, todas mulheres, que atuam nos três primeiros anos.

Foram utilizados instrumentos de investigação variados como, análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outros documentos que foram por ela disponibilizados, tal como atas de reunião de Conselho de Classe.

Concomitantemente ocorreram observações nos diferentes momentos do cotidiano do colégio. Nesses momentos, foram observadas as atividades realizadas em sala de aula, nos períodos de descanso nas salas de professores, na hora da entrada e saída, nos tempos vagos, ou em eventuais reuniões.

Por fim, foram feitas entrevistas conversacionais que é um processo vivo e dinâmico cujo objetivo é propiciar à pessoa estudada falar sobre campos significativos de sua experiência pessoal e, consequentemente, possibilitar ao pesquisador a visibilidade de indicadores, elementos hipotéticos que surgem durante a processualidade da fala do sujeito.

Para analisar os dados deste estudo, foi utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A sua finalidade é produzir inferência, trabalhando com

vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.

Algumas perguntas básicas nos fornecem o parâmetro de análise, busca de dados e construção das representações sociais. Jodelet (2001, p. 28) as coloca como: “Quem sabe e de onde sabe?”; “O que e como sabe?”; “Sobre o que sabe e com que efeitos?”. Responder essas perguntas aponta ao pesquisador o caminho proposto por Jodelet (2001) para se alcançar as representações sociais. A interrelação entre sujeito e objeto está presente de forma ampla nas perguntas formuladas.

4. RESULTADOS

Para Jodelet (1989), perceber o que é uma representação social é fácil, o que se torna difícil é a sua definição. A autora lembra que a representação social deve ser estudada articulando “elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal (das ideias) sobre a qual elas vão intervir”.

Para tentar encontrar e definir as representações sociais de professores sobre avaliação por portfólio, procuramos responder as três perguntas que são apontados por Jodelet (2001): (1) Quem sabe, e a partir de onde sabe? (2) O que e como se sabe? (3) Sobre o que se sabe, e com que efeito? o que nos remete a abordagem processual das representações sociais proposta por Moscovici (2010) e complementada pela autora.

Da análise das entrevistas com as professoras, identificamos que as elas possuem poucas informações sobre a proposta de avaliação por portfólio. Essas informações foram obtidas apenas por meio do Colégio, com as coordenadoras pedagógicas e professores que já utilizavam esse tipo de avaliação.

As professoras até o momento em que foram realizadas as entrevistas, não haviam lido nenhum livro sobre avaliação por portfólio. Também não tinham feito nenhum curso e nem haviam participado de congressos voltados para a avaliação por portfólio, o que poderia lhes fornecer mais informações sobre esse instrumento avaliativo.

Percebemos uma lacuna em sua formação sobre o assunto, pois ao serem perguntadas sobre o que aprenderam na universidade, as professoras disseram não terem aprendido sobre o portfólio, mas apontaram a necessidade de serem apresentadas a ele, o que é, como fazer. Colocaram a questão de vivenciar a prática como ponto importante no processo de conhecimento desse instrumento para que não se se sentissem “perdidas” e despreparadas para esse tipo de trabalho:

> Eu acho que deveria ser discutido, o que é avaliação por portfólio e apresentado instrumentos de pessoas que trabalham com portfólio. Isso aqui é um portfólio, pra que serve, o que vocês acham que tem aqui dentro (PROFESSORA C).

Verificou-se que realizar a avaliação por portfólio nesse colégio é tarefa difícil, pois, segundo as falas das entrevistadas, é preciso haver uma organização maior, na medida em que algumas professoras esquecem de reunir a produção dos alunos ao longo do período – fundamental para este tipo de avaliação -, além de haver muitos descritores na ficha de avaliação para preencher. Tais fichas, além de não condizerem com a avaliação formativa, servem com mecanismo da avaliação a expressões deterministas quanto ao desenvolvimento do aluno.

Há um discurso de que a avaliação por portfólio é mais justa, mais humana, de ênfase na aprendizagem, mas podemos depreender das falas das professoras que os alunos não participam da avaliação, essencial para a avaliação por portifólio. Elas decidem os instrumentos, os aplicam e não discutem com os alunos. Assim, os registros são únicos para todos os alunos, não havendo uma diversificação dos trabalhos compilados:

> Se é do indivíduo, portfólio é um registro do indivíduo, não deveria ser um registro único para todas as turmas, porque cada uma tem o seu ritmo, cada professor ensina de uma maneira, cada coisa foi aprendida de cada maneira, então os registros deveriam ser diferentes (PROFESSORA C).

É possível depreender as professoras recorrem diversas vezes à prova, uma vez que os trabalhos a que elas se referem são sempre realizados sem o auxílio das professoras e os mesmos são reunidos para serem avaliados ao final do período. A fala desta professora expressa o conjunto de repostas das demais: “Eu não ajudo não. Eles vão fazer sozinhos as atividades, sem nenhuma interferência minha” (Professora E).

No que se refere às representações sociais, as professoras parecem ancorar a avaliação por portfólio, na avaliação somativa, aquela que eles já conhecem e não têm dificuldade em aplicá-la, evidenciado por suas falas tanto sobre o

desconhecimento do “novo” tipo de avaliação, suas dificuldades em realiza-la e pela utilização das fichas de avaliação. No que diz respeito à objetivação, as professoras distorcem a finalidade da avaliação por portfólio, quando a associam a um porta-papel, onde ao final de um período colocam um conceito de aprovação ou reprovação dos alunos. Subtraem de si mesmas a responsabilidade da não aplicação efetiva do instrumento, uma vez que se sentem presas a ficha e aos descritores impostos pela instituição. Mas, consideram que a avaliação por portfólio é promissora, além de evitar estigmas por conta de práticas mais pautadas em notas ou conceitos em função de provas ou testes:

> O portfólio pode oferecer ao aluno a visão do seu processo de construção do conhecimento, além de dar a ele a oportunidade de demonstrar seu desempenho em atividades diversificadas, realizadas de formas distintas em diferentes momentos do período que se estabelece (PROFESSORA F).

Tal posicionamento das professoras com relação à proposta do colégio em avaliar por portfólio coaduna com as constantes no PPP, porém, para sua efetiva implementação é preciso que se rompa com as práticas tradicionais de avaliação que classificam e rotulam os alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou buscar indícios da representação social de avaliação por portfólio, construída por professoras de um colégio público federal no Rio de Janeiro. Para isso, foi adotado como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici. A abordagem utilizada foi a processual proposta por Moscovici e complementada por Denise Jodelet. Para tanto, foram utilizados múltiplos instrumentos de coleta, em coerência com o objetivo proposto.

Com relação às informações que as professoras têm sobre avaliação por portfólio, podemos concluir que elas sabem pouco a respeito da proposta do portfólio. No que se refere à obtenção dessas informações, a pesquisa revelou que essas são obtidas por meio da coordenação e professores que já trabalhavam com esse instrumento. Verificou-se que as professoras não buscam informações nem em livros, cursos, congressos, documentos do colégio, nem em outras fontes, evidenciando

certa imobilidade em direção à construção e elaboração de conhecimentos necessários para o trabalho com portfólio.

Com base no que foi expresso pelas professoras, reforça-se a necessidade de se discutir a avaliação por portfólio nos cursos de formação, de forma que ele seja apresentado e experenciado pelos alunos.

Quanto às representações sociais das professoras a acerca da avaliação por portfólio, entendemos que estas estejam ancoradas na avaliação somativa, processo enraizado na história da avaliação e da educação e, por isso, familiar a elas. Avaliar dessa forma, portanto, é mais fácil, dá menos trabalho para um profissional já com tantas atividades, embora o discurso dos docentes sobre o portfólio esteja calcado no progresso do aluno.

A avaliação por portfólio é afinada a concepções de ensino mais alternativas e progressistas, que exige do profissional uma postura de ruptura com práticas pedagógicas cristalizadas.

Podemos afirmar então, que a implementação do portfólio na instituição pesquisada apresenta uma boa aceitação por parte das entrevistadas, mas há necessidade de estudar e aprofundar conhecimentos em relação a esse instrumento avaliativo, a questão da ficha de avaliação deve ser revista, pois a maioria das professoras se queixa da quantidade de descritores que precisam preencher ao final do período. É necessário também haver esclarecimentos acerca dos descritores, pois nos parece que dúvidas são frequentes quanto ao que se referem alguns descritores. Mais ainda, a utilização de tais fichas vai de encontro à proposta de avaliação por portfólio.

O grande desafio enfrentado pelas escolas gira em torno da aprovação e reprovação dos alunos. É preciso pensar na mudança dessa cultura escolar já estabelecida, pois com o portfólio pretende-se que ele seja o eixo orientador de outra lógica de trabalho escolar.

Entende-se que o uso de portfólios não resolverá todos os problemas educacionais, mas os mesmos podem influenciar positivamente as formas como se ensina e se aprende. No momento em que torna o aluno mais participativo e reflexivo, ao valorizar o saber e o trabalho do aluno, promover-lhe autonomia, melhorar a sua autoestima e que as dificuldades devam ser superadas e com elas também é possível

se aprender, pode-se então, pelo menos, apontar um caminho significativo no processo de melhoria da qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 155-172.

ALLAL. L. Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Orgs). A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina, 1986, p. 175-209.

ALVES, L. P. Portfólios como instrumento de avaliação dos processos de ensinagem. Disponível em: http://www.ensinofernandomota.hpg.ig.com. br/textos. Acessado em: 02 nov. 2011.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

CROCKETT, T. The portfolio journey: a criative guide to keeping studentmanaged portfolios in the classroom. Englewood Colorado: Teacher Ideas. A Division of Libraries Unlimited, 1998.

GARDNER, H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIUSTI, S. R.; LOPES, J. de A. Marcos interpretativos da história da avaliação e sua expressão no SENAC-São Paulo. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 739-750, dez. 2007.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Fourth generation evaluation. Sage Publications: Newbury Park, 1989.

HARP, K. S.; HUINSKER, D. M. Implementing the assessment standards for school mathematics. Teaching Children Mathematics, v.3, p. 224-228, 1997.

JODELET, D. Folie et représentations sociales. Paris: PUF, 1989.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.17- 44.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2010.

RANGEL, J. N. M. O Portfolio e a avaliação no Ensino Superior. Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas, n. 28, p. 169-189, julho/dezembro, 2003.

SHORES, E.; GRACE, C. Manual de Portfolio: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUSA, C. P. Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE, 1994.

TYLER, R. W. Princípios básicos do currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1979.

CAPÍTULO 13

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: ANÁLISE EMPÍRICA DO CRESCIMENTO COM DADOS EM PAINEL (1995-2017)

Fabiano Roberto Santos de Lima
Mestre em Economia e Gestão Empresarial
Instituição: Centro Universitário Geraldo Di Biase
Endereço: Rua Antenor de Moura Raunheitti, 152 - Nova Iguaçu – RJ, 26260-050, Brasil
E-mail: fabianosdelima@gmail.com

Marcelo Cosme da Silva Maria
Mestre em Engenharia Cartográfica
Instituição: Centro Universitário Geraldo Di Biase
Endereço: Rua Antenor de Moura Raunheitti, 152 - Nova Iguaçu – RJ, 26260-050, Brasil
E-mail: marcelocosme@ugb.edu.br

Jódiney Benedito Marques
Especialista em Gestão Pública Municipal
Instituição: Universidade de Vassouras
Endereço: Av. Expedicionário Osvaldo de Almeida Ramos, 280 - Vassouras - RJ, 27700-000, Brasil
E-mail: jde_marques@yahoo.com.br

RESUMO: Da estabilização da economia brasileira ocorrida em 1994 até o ano de 2017, houve um aumento considerável no acesso a cursos particulares de graduação. Políticas inclusivas, que garantiam acesso ao ensino superior, aumentaram em 339% o número de estudantes em cursos particulares de graduação no período citado. A estabilidade econômica alcançada pelo país a partir da década de 1994 garantiu melhores condições de vida aos brasileiros que, com os estímulos educacionais, poderiam subir na escalada da formação educacional. O objetivo deste artigo é verificar empiricamente como a melhora nas condições de vida do brasileiro se relaciona com o acesso ao ensino superior privado. Para isso, a estratégia econométrica utilizada foi o modelo de regressão de dados em painel para as séries temporais de matrículas no ensino superior nas cinco grande regiões Brasileiras. As variáveis que incorporam as condições de vida dos brasileiros neste estudo são o salário real, o custo de vida, a inflação e a taxa de desemprego. As evidências indicam que, além das políticas inclusivas, o salário real e a queda no custo de vida foram decisivos para o aumento das matrículas em instituições privadas de ensino superior. Também foi revelado que o desemprego e a inflação no Brasil não trouxeram efeitos que gerassem desinteresse na população em frequentar uma universidade, o que foi suportado pelos incentivos educacionais realizados no país.

PALAVRAS-CHAVE: Acesso ao ensino superior; matrículas; melhoria nas condições de vida; dados do painel.

ABSTRACT: From the stabilization of the Brazilian economy that occurred in 1994 until the year 2017, there was a considerable increase in access to private higher education. Inclusive policies, that guaranteed access to higher education, increased the number of students in private undergraduate courses by 339% in the period analyzed. The economic stability achieved by the country since the decade of 1994 guaranteed better living conditions for Brazilians who, with educational stimuli, could rise in the escalation of formal university education. The aim of this article is to empirically verify how the improvement in Brazilian's living conditions is related to access to private higher education. For this, the econometric strategy used was the panel data regression model for the time series of enrollments in higher education in the five major Brazilian regions. The variables that incorporate the living conditions of Brazilians in this study are the real wage, the cost of living, inflation and the unemployment rate. Evidence indicates that, in addition to inclusive policies, real wages and falling living costs were decisive for increasing enrollment in private higher education institutions. It was also revealed that unemployment and inflation in Brazil did not bring about effects that would generate disinterest in the population in attending a university, which was supported by the educational incentives carried out in the country.

KEYWORDS: Access to higher education; enrollments; improvement in living conditions; panel data.

1. INTRODUCTION

Access to higher education in Brazil presented exponential growth over the past twenty-two years. Only in Higher Education Institutions (IES), when observed the number of enrollments that were made in 1995 compared to the number of undergraduate students in 2017 saw a 339% increase. Admission to courses of all categories and to all types of IES (colleges, university centers and universities) had a steep increase, of which, especially, the overwhelming majority took place in private institutions (De Negri; Araujo & Bacelete, 2018).

Increasing enrollment data over time can be economic moment that the country went through after stabilization of its currency in the economy from 1994. The economic growth of a country is, without a doubt, a central point for the improvement of the living conditions of the society and the recovery of the economy in this period. In particular, it was accompanied by some structural reforms, such as the Social Security Reform in the private sector, the fiscal adjustment based on the Fiscal Responsibility Law and the adoption of a flexible exchange rate regime. These measures can improve the business environment by increasing the number of jobs created from 1994 to 2000.

Naturally, these actions to ensure economic stability coupled with the commitment of the federal government improved expectations for the future, both by entrepreneurs and families, which led to an increase in investments and aggregate consumption, generating an expansionary movement of growth in the economy. It happens that the national economy is subject to cyclical effects and exposed to external shocks, more precisely to crises. Expectations being the fundamental engine to guarantee demand, it is reasonable to believe that the deterioration of expectations due to the worsening political and economic scenario influences the consumption decision in a forward looking behavior, in which agents anticipate a future of difficulties, choose to create stocks of financial reserves and give up consumption. This scenario can also be associated with unemployment as a result of a crisis and economic policies that, on a cyclical basis, severely affect society and still serve as a brake on consumption.

Given the improvements in the quality of life of Brazilians, the increase in income through minimum wage policies and also purchasing power, at the same time, begins the implementation of several affirmative educational policies that ultimately improve the results of the access to higher education, particularly in private institutions.

There is a lack in the Brazilian literature related to quantitative studies that address educational development associated with empirical evidence of socio-economic development, precisely the increase in college entrants. In order to contribute to the discussion, this material goes in this direction and points to the existence of a relationship between economic indicators and increase in the entry of third degree courses.

Taking as hypothesis the idea that higher education becomes an object of consumption that is governed as the law of demand for goods and services in society, The aim of this article is to empirically verify how the improvement in Brazilian's living conditions is related to access to private higher education. For this, concepts and econometric tests were used from a panel data regression model for the time series of enrollment in higher education in the five regions of Brazil, North, Northeast, Southeast, South, and Midwest. The variables that incorporate the living conditions of Brazilians in this study are the real wage, the cost of living, inflation and the levels of unemployment.

2. EMPIRICAL LITERATURE

As noted by Araujo & Carvalho (2012), from the 1990s onwards, there has been a sharp reduction in the State's financing of public higher education institutions, which has led to the indiscriminate growth of private IES. Data from National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira - INEP (2010), point to the result that 74% of all undergraduate enrollments in Brazil correspond to the private sector and much of this result is due, in recent years, especially to initiatives for access to higher education such as the Program University for All (ProUni), the Student Financing Program (Fies), the Federal Universities Restructuring and Expansion Plans Support Program (Reuni), as noted by Barros, (2015). These policies have gained progress since the last decade, and points to the effects of reducing inequalities of access (Salata, 2018). This situation led private institutions to be the main responsible for higher education in Brazil, because the public school system, although also showing results of increase in enrollments, grew less in relation to private schools (Loch & Reis, 2004; Sguissardi, 2006; Barros, 2015; De Negri, Araujo and Bacelete, 2018).

From a certain perspective, access programs were income distribution policies, as they transferred financial resources to the poorest sections of the population (Corbucci, 2004). It is also possible to find authors who consider that the higher education system along the lines of access presented here promote more inequality. The central idea is that since the population with lower purchasing power, because they have poorer high school educational bases, cannot access public schools, which are more competitive, the quality is higher, and thus they are relegated, seeking training in private institutions in courses with less qualified teachers and that will offer lower quality courses when compared to public institutions (Araujo & Carvalho, 2012).

Far from this discussion, the truth is that, from a macroenomic point of view, it can be understood that this increase in enrollments, although supported by the educational policies mentioned, was driven by the increase in income and employment. Several authors agree that low unemployment rates are associated with the growth of a country (Russel & Teaser, 1988; Valentine, 1993; Dogan, 2012; Folanewo & Adeboje, 2017) and it is important to highlight that the growth and stabilization of the economy create positive expectations confidence in better living conditions in the future.

One way to quantitatively investigate the dependency relationships between social and economic variables is to use econometric tools. These are usually used to verify such dependency relationships and estimate their outcomes. In this study we chose to use panel data because it is possible to combine time series with cross-sectional data. Baltagi (2005), comments that this method provides more informative data, more variability and less collinearity between variables. Thus, it is possible to analyze in a single model the behavior of the dependent variable, in this case the number of students enrolled in higher education and the independent variables, for all observations, in the surveyed period.

3. MATERIAL AND METHODS

3.1 TIME SERIES

This study follows the hypothesis that real wages, the level of unemployment, the cost of living and inflation are determining factors for entering proved schools. The Equation 1 describes the hypothesis presented below:

$$Enrt = f\,(WRt\ ,\ Unt\ ,\ CLt\ ,\ Inft) \qquad (1)$$

Where Enrt represents the entry of students in private higher education, WRt is the real wage, Unt represents the unemployment rate, CLt is the cost of living, and Inft is the inflation captured in each region. The data are annual between 1995 and 2017 and the Table 1 details the study variables.

Table 01 – Description of variables used

Variable	Serie	Source	Frequency
Enr	Higher education enrollments by region	INEP	Yearly
WR	Real wages	IPEADATA	Yearly
Um	Unemployment	IBGE/BCB	Yearly
CL	Household cost of living	CNI	Yearly
Inf	Inflation by region	IBGE/BCB	Yearly

Source: The Author's

Enrollments (Enr) - Data on the number of students entering private higher education courses were collected at INEP's own electronic site and are distributed across the five

Brazilian regions: North, Northeast, Southeast, South and Midwest. They add up to the total number of admissions per selection process and other forms of access in on-site and distance-learning undergraduate courses including bachelor's degree, undergraduate and technologist courses. From Figure 1 it is possible to verify the behavior of the variable that measures the number of students enrolled in higher education courses in the various regions of Brazil.

Inflation (Inf) – Inflation is obtained from the monthly variation of the Extended National Consumer Price Index (INPC), which includes families with an income of 1 to 8 minimum wages. Inflation data were also obtained from the Brazilian regions and the series are available on the website of the Central Bank of Brazil (BCB), where the 13076 series is the inflation of the State of Pará that serves as a proxy for inflation in the North, a since this was not measured in the period comprising this study; the 13921 series is inflation in the Northeast region; 13585 series is the inflation of the Southeast region; series 12661 is the inflation in Porto Alegre, which serves as a proxy for inflation in the South region; and finally, the 13951 series, which presents inflation in the Midwest region of the country. All series were adjusted to their median 12-month results, so that they became annual.

Real Wages (WR) – The series is obtained from the national nominal minimum wage value deflated by the INPC. The data are available from the Institute of Applied Economic Research (IPEA).

Unemployment (Un) – The unemployment series used are 1620 and 24369 from BCB. The series underwent a change in methodology from 2012, during which time data were computed in the two series and thus maintained until early 2016, and thereafter old series was discontinued. Thus, it was necessary to adjust the series from the average of the ratios of the results obtained by the old method and the most recent one for the period before 2012.

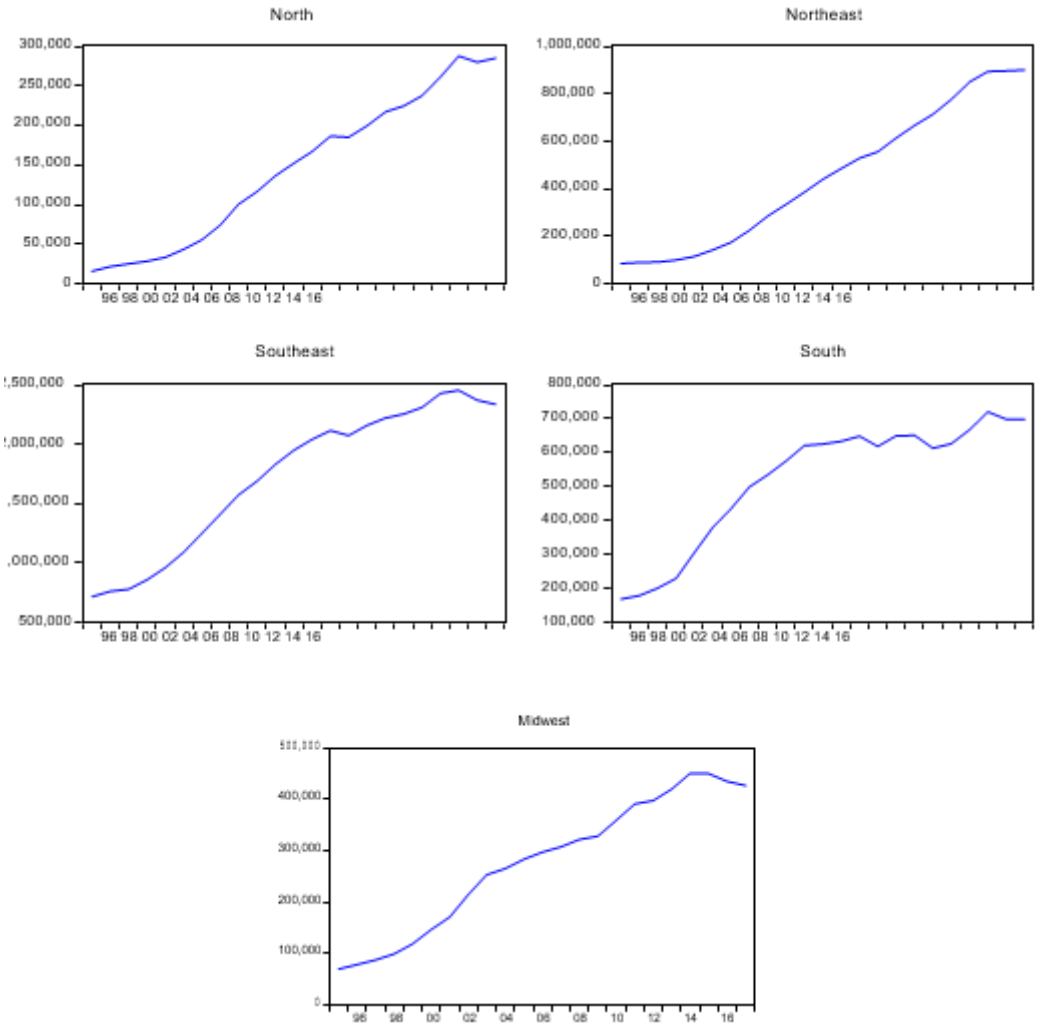
Cost of Living (CL) – The cost of living can be understood as the sum of the prices paid for the various goods and services that people consume. To calculate the cost of living, and its variation over time, account is taken of parameters such as the range of income to be measured, the impact of each item (product or service) on consumers, and the geographic coverage. The series is measured by Intersindical Department of Statistics and Socioeconomic Studies (DIEESE) and is available on the BCB website under number 194.

It is also worth noting that a log-log model is used in this study because of its better adaptation to the data used. Gujarati & Porter (2011) states that this model enables the interpretation of results through the elasticity of the dependent variable as a function of a percentage change in the independent variable. Thus, each series was converted to its logarithmic specification.

To assess the impact of better living conditions on the number of enrollments in higher education, each region was analyzed, as the policies adopted regionally, or the cost of individual living and the level of development in each location results different effects on overall performance. Another important point is the fact that in IES the period with the largest number of newcomers occurs in the first half of the year. It is well known that, naturally, society tends to increase its consumption in the months of November and December, extending until the month of February of the following year. Much of this is due to the fact that in these periods the company accrues much higher income than usual due to the receipt of additional wages and vacation payments guaranteed by Brazilian labor law. It is a reasonable idea that, therefore, at the beginning of a new year a student may apply to attend undergraduate studies at an IES and, after a few months, lock up their enrollment, returning to later periods. This would increase the result obtained by INEP, since the indicator does not seek to exclude those returning to the courses.

This in itself may be a limitation to the work and therefore a seasonal adjustment has been made to the Enr series to reduce this effect.

Figure 01: Higher education enrollment evolution in Brazilian regions



Source: Author's computation based on survey data.

3.2 THE EMPIRICAL MODEL

There is no established model that relates the variables addressed in this study. Thus, the construction of a model incurs risks of specification problems. The panel method, which combines cross-sectional data with time series, makes it possible to eliminate effects of omitted variables. In addition, the method has the advantage of allowing to disregard and contrast assumptions implicit in the cross-section analysis. To this end, the model presented in Equation (1) describes the proposed relationship of variables. The proposed panel model is balanced, ie it has the same number of observations for each sectional unit, where the cross-section units (i=1,..., n) have n>1 and periods (t=1,... T) T>1 (Johnston & Dinardo, 2001; Wooldridge, 2001):

$$yit = Xjit\beta + \varepsilon it \quad (2)$$

Where yit is the dependet variable for the unit i at time t; Xj is the value of the é o valor da j-th explanatory variable for the unit i at time t (where there is j = 1,..., k); and εit, the error term for i-th unit in t.

The analysis of the determinant factors of the entrance in private courses of higher education will be based on the econometric model to be estimated, in the stacked form, represented by equation 3:

$$Enrit = \beta 0 + \beta 1WRit + \beta 2Unit + \beta 3CLit + \beta 4Infit + \varepsilon it \quad (3)$$

However, as previously mentioned, with the objective of smoothing the series variance and, thus, minimizing eventual problems of heteroscedasticity, we chose to use a log-log model, as Hilbert (2008) suggests. The econometric model that meets the specification of this article is described in Equation 4.

$$Log(Enrit) = \beta 0 + \beta 1Log(WRit) + \beta 2Log(Unit) + \beta 3\ Log(CLit\ ) + \beta 4\ Log(Infit\ ) + \varepsilon it \quad (4)$$

4. ANALYSIS AND DISCUSSION OF RESULTS

4.1 SAMPLE STATISTICS

Table 2 reports the behavior of the variable Log(Enr) analyzed through the descriptive statistics of the sample over the years 1994 to 2017. Data are presented by Brazilian regions. The results show that the North region presented the lowest growth performance of students entering private undergraduate courses compared to other regions of the country. The Southeast region was the one that most attracted students to higher education, followed by the South. Interestingly, these two regions are those with the highest income generation and whose population has the highest purchasing power in the federation.

Another important data to be observed is the coefficient of variation of the regions. Obtained from the quotient between the standard deviation of the results and the sample mean, the coefficients with the lowest variability around the mean were

those of the Southeast and South, while those with the highest variability were the North and Northeast accompanied by the Midwest.

Table 02: Statistical analysis of enrollment by Brazilian's region

	North	Northeast	Southeast	South	Midweast
Mean	145,112	450,165	1.725,502	521,692	278,060
Median	152,381	439,862	1.950,652	619,054	298,201
Maximun	15,806	85,582	717,686	169,531	70,558
Std. Deviation	94,729	295,619	611,829	183,783	130,808
Jarque-Bera	1.853,106	1.948,559	2.459,013	3.548,282	1.832,311
Coef. Of Variation	0,6528	0,6567	0,3546	0,3523	0,4704

Source: Author's computation based on survey's data.

This suggests that the North and Northeast regions are more susceptible to fluctuations in the number of students entering undergraduate courses. Possibly for reasons related to income and cost of living in the region and even the low education of the population in the region, which prevents them from taking advantage of access to higher education incentive plans.

4.2 CORRELATION ANALYSIS

In order to identify the degree of correlation between the study variables, the Pearson Correlation Matrix test was applied. Table 3 reveals the result of the matrix in which the data is already grouped for panel.

Table 03: Correlation between the variables.

	Log(*Enr)*	Log(*WR*)	Log(*Un*)	Log(*CL*)	Log(*Inf)*
Log (*Enr*)	1.0000				
Log (*WR*)	0.6336	1.0000			
Log (*Un*)	0.1887	0.0527	1.0000		
Log (*CL*)	-0.2791	-0.3709	-0.2665	1.0000	
Log (*Inf*)	-0.2244	-0.3512	-0.3030	0.8467	1.0000

Source: Author's computation based on survey data.

As Callegari-Jacques (2003) suggests, the interpretation of the correlation matrix results in this study can be done as follows: the Log(WR) variable showed a strong positive linear correlation while Log(Un) revealed a weak linear correlation. The variable that expresses the cost of living revealed a weak correlation with the enrollment variable, which is negative, indicating that, if the cost of living increases, conversely, there is a decrease in the number of aggregate enrollments in colleges. Same observation is obtained for the Log (Inf) variable.

4.3 ESTIMATION FOR PANEL DATA MODELS

There may be problems with panel data, such as those related to selection bias, ie errors resulting from selecting data that does not form a random sample. Thus, issues such as self-selectivity and lack of response or friction can be considered unobserved effects.

According to Wooldridge (2001), for the modeling of unobserved effects there are two possibilities: fixed effects and random effects. In the first one it is considered that the specific intercepts of each individual may be correlated with one or more regressors. In the case of random effects models the assumption is that the intercept of an individual unit is not correlated with explanatory variables. Importantly, since the unobserved effect is assumed to be random, this does not mean that the random effect would be the best estimate to adopt. In this case, considering that the variables are not correlated, the random effects method is the most appropriate. On the other hand, if unobserved effects are correlated with some explanatory variable, fixed effects estimation would be the most appropriate. Table 4 reports the result of panel data regression by ordinary least squares methods for fixed effects and random effects data.

Table 04: Estimation of Results

	Dependent Variable Log (Enr)	
Variable	**Fixed Effects**	**Random Effects**
Log (*WR*)	**2.4506***** (0.1058) [23.1493]	**2.4505***** (0.1058) [23.1484]
Log (*Un*)	**0.6634***** (0.1103) [6.0100]	**0.6633***** (0.1103) [6.0093)
Log (*CL*)	**-0.1862*** (0.1001) [-1.8597]	**-0.1866*** (0.1001) [-1.8639]
Log (*Inf*)	**0.2071***** (0.1001) [-1.8597]	**0.2075**** (0.1012) [2.0502]
Constant	**-5.4632***** (0.7537) [-7.2482]	**-5.4624***** (0.8850) [-6.1715]
Total Significance of the Models		
R^2	0.9388	0.8722
F-statistic	213.0360	196.3201
Prob (F-statistic)	0.0000	0.0000

Source: Author's computation based on survey data.

Notes: Coeficient in bold. * Significant at 10%; ** Significant at 5%; *** Significant at 1%. Value between Parentheses ( ) denotes standard deviation; value in brackets [ ] denotes t-statistic.

Once the results of the regressions were obtained, the Hausman test (1978) was performed to select the most appropriate method, which verifies the existence of a correlation between the individual error components and the regressors and between the fixed effects tests and the Random effects.

The Hausman test reported in Table 5, with p-value of 1.0000, does not allow rejecting the null hypothesis that random effects are consistent. Thus, the selection indicated is the one that contemplates modeling by random effects.

Table 05: Hausman Test – correlated random effets

Test summary	Chi^2	Chi^2 d.f.	p-value
Random cross-section	0.0000	4	1.0000

Source: Author's computation based on survey data.

Once the random effects modeling is defined, the estimated model below is based on the results of the statistical tests in Table 4.

$$Log(Emrit) = -5,46 + 2,45Log(WRit) + 0,66Log(Unit) – 0,18Log(CLit) + 0,20Log(Infit) + \varepsilon it$$

The regression showed an adjustment of 87% in changes in real wage, unemployment, cost of living and inflation, based on R^2. This means that all the variables together explain the level of enrollment in higher education courses at 87%. F-Test revealed that data groupings by categories are significant. The null hypothesis argues that the variances of the series are the same, so the proposed grouping is not significant.

The equation presented above tested the hypothesis that the improvement of living conditions positively influenced the decision to enter private undergraduate courses. This hypothesis was supported by the random effects model in which it was observed that the 1% increase in real salary increased the number of college admissions by 2.45%.

Regarding unemployment, in the analyzed period it showed a positive relationship with enrollment. This reveals that, possibly, with the increase in unemployment, an alternative to the problem and also a way to differentiate themselves in the job market to become more attractive professionally, would be the entry into an undergraduate course. This is in line with the statement by Catani, Oliveira & Dourado (2001) that the formation and production of knowledge has become of fundamental interest for companies. Notably, policies that facilitated access to higher

education could support such a decision, although there is a low increase of 0.66% for every 1 percentage point of change in unemployment levels.

By analyzing the impact of the cost of living related to entering a private college, it is observed that this variable has a very low negative relationship, but it still showed that when the cost of living rises, the decision to enter in the private college recede with a reduction of 0.18% every 1 percentage point in the cost increase.

Attention should be drawn to the fact that, taken together, inflation has had a low participation in enrollment composition over time. This relationship was positive in that there is evidence that the inflationary process increased by 1%, related to the 0.20% increase in enrollment. In this case it is also evident the difference between correlation and causality between the variables, being clear the perception that the financing policies and access to higher education were more stimulating to the entrance than the own economic situation of the country.

5. FINAL CONSIDERATIONS

This paper showed the empirical relationships that the conditions to improve the life of society, evidenced by real wages, unemployment, cost of living and inflation, impacted the decision to seek training and higher education in private institutions. In this study, we used data from private HEIs from 1994 to 2017 with series obtained by Brazilian regions in which it was identified that the regions that least benefited from the incentive policies to enter the 3rd degree courses were the North and the Northeast and the one with the greatest growth was in the Southeast region. It can be inferred that, possibly for reasons related to income and cost of living in the North and Northeast regions, and even due to the low education of the population, the numbers were lower, which still does not minimize the progress in the educational level in the regions.

In general, motivated by the policies of access to higher education since 2004, by the increase in the number of IES, by the increase in the offer of courses and by the expansion of distance courses, the Brazilian population may receive incentives to qualify and improve their degree of study. The results pointed to the existence of significant relationships between the real salary and the cost of living with enrollments. The increase in salary positively impacted the number of enrollments, even with funding for students, while the increase in the cost of living causes a reduction in this decision, discouraging society.

Unemployment and inflation, variables whose expected relations were contrary to entering college, did not have a negative impact, which may be related mainly to the fact that the search for higher education is related to expectations of guarantee of employability and improving living conditions.

Thus, the educational policies presented here were important for people to enter colleges and universities, but the empirical evidence shows that other factors were determinant for the success of the program and the expansion of the number of people accessing an IES such as salary and cost of living.

REFERENCES

ARAUJO, G. J. F.; CARVALHO, C. M. Public education and the policies of access to Brazilian higher education in the Lula government. Revista Espaço Acadêmico. v. 11, n. 132, p. 166-174, 2012.

BANCO CENTRAL DO BRASIL – BCB. Time Series Manager System. Broad National Consumer Price Index - metropolitan region of Porto Alegre (12661 Series) https://www3.bcb.gov.br/sgspub/consultarvalores/consultarValoresSeries.do?method =consultarVal ores > Accessed on: 13 Oct. 2019.

Time Series Manager System. Broad National Consumer Price Index - metropolitan region of Belém (13076 Series) https://www3.bcb.gov.br/sgspub/consultarvalores/consultarValoresSeries.do?method =consultarVal ores > Accessed on: 13 Oct. 2019.

Time Series Manager System. Broad National Consumer Price Index - metropolitan region of Northeast (13921 Series) https://www3.bcb.gov.br/sgspub/consultarvalores/consultarValoresSeries.do?method =consultarVal ores > Accessed on: 13 Oct. 2019.

Time Series Manager System. Broad National Consumer Price Index - metropolitan region of Southeast (13585 Series) https://www3.bcb.gov.br/sgspub/consultarvalores/consultarValoresSeries.do?method =consultarVal ores > Accessed on: 13 Oct. 2019.

Time Series Manager System. Broad National Consumer Price Index - metropolitan region of Midwest (13951 Series) https://www3.bcb.gov.br/sgspub/consultarvalores/consultarValoresSeries.do?method =consultarVal ores > Accessed on: 13 Oct. 2019.

Time Series Manager System. Unemployment rate (1620 Series). https://www3.bcb.gov.br/sgspub/consultarvalores/consultarValoresSeries.do?method =consultarVal ores > Accessed on: 26 Oct. 2019.

Time Series Manager System. Unemployment rate - PNADC (24369 Series). https://www3.bcb.gov.br/sgspub/consultarvalores/consultarValoresSeries.do?method =consultarVal ores > Accessed on: 26 Oct. 2019.

Time Series Manager System. Cost of living index (194 Series). https://www3.bcb.gov.br/sgspub/consultarvalores/consultarValoresSeries.do?method =consultarVal ores > Accessed on: 30 Oct. 2019.

Time Series Manager System. Cost of living index (194 Series).

https://www3.bcb.gov.br/sgspub/consultarvalores/consultarValoresSeries.do?method =consultarVal ores > Accessed on: 30 Oct. 2019.

BALTAGI, B. H. Econometric analysis of panel data. 3rd edition. John Wiley & Sons, 2005. BARROS, A. S. X. Expansion of higher education in Brazil: limits and possibilities. Educação & Sociedade, v. 36, n. 131, p. 361-290, 2015.

CALLEGARI-JACQUES, S. M. Biostatistics: principles and applications. Artemed, 2003. CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. (2001). Educational policy, changes in the world of work and curricular reform of undergraduate courses in Brazil. Educação & Sociedade. v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001.

CORBUCCI, P. R. (2004). Financing and democratizing access to higher education in Brazil: from the desertion of the state to the reform project. Educação e Sociedade, v. 25, n. 88, p. 677- 702, 2004.

DE NEGRI, A.; ARAUJO, B. C.; BACELETTE, R. Challenges of the nation: supporting article. 2nd vol. Ipea, 2018.

DOGAN, T. Macroeconomic variables and unemployment: the case of Turkey. International Journal of Economics and Financial Issues, v. 2, n. 1, p. 71-78, 2012.

FOLAWEWO, A. O.; ADEBOJE, O. M. Macroeconomic Determinants of unemployment: empirical evidence from economic community of West African States. African Development Review, v. 29, n. 2, p. 197–210, 2017.

GUJARATI, D. N.; PORTER, D. C. Basic Econometrics. 5th edition. AMGH, 2011. HAUSMAN, J. (1978). Specification tests in econometrics. Econometrica, v. 46, n. 6, p. 1251-1271, 1978.

HILBERT, C. (2008). Unemployment, wages, and the impact of active labour market policies in a regional perspective. Logos, 2008.

HONORATO, G.; HERINGER, R. Access and success in higher education: a sociology of students. Faperj, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS - IPEA. Ipeadata. National nominal minimum wage value deflated by the INPC. <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx> Accessed on: 01 Nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
– INEP. HigherEducation Census. Years 1995 to 2017. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados> Accessed on: 30 Oct. 2019.

JOHNSTON, J.; DINARDO, J. (2001). Econometric methods .4th edition. McGrawHill, 2001. RUSSEL, B.; TEASER, W. R. (1998). Employment, output and real wages. Research Department Reserve Bank of Australia. Discussion paper, 1998.

SALATA, A. Higher education in Brazil in recent decades: reduction in inequalities of access?
Tempo Social. v. 30, n. 2, p. 219-253, 2015.

SGUISSARDI, V. (2006). University reform in Brazil - 1995-2006: precarious trajectory and uncertain future. Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, 2006.

VALENTINE, T. The sources of unemployment: a simple econometric analysis. Economic papers.
v.12, n. 4, p. 1-20, 1993.

WOOLDRIDGE, J. Econometric analysis of cross section and panel data. MIT Press, 2001.

CAPÍTULO 14

DA LEITURA À PRODUÇÃO TEXTUAL: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA POSSÍVEL

Alexandra Ferronato Beatrici
Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo/RS
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão
Endereço: Rodovia RS -135, Km 25 - Distrito Eng.Luiz Englert - Sertão/RS
E-mail:alexandra.beatrici@sertao.ifrs.edu.br

Cheila Daniane Marianoff Milczarek
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul
Instituição: Colégio Marista Medianeira
Endereço: R. Valentim Zambonatto 85 - Centro Erechim/RS
E-mail: cheila.milczarek@maristas.org.br

Paula Maria Zanotelli
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Alvorada
Endereço: R. Professor Darcy Ribeiro 121 - Alvorada/Porto Alegre
E-mail: paula.mzanotelli@hotmail.com

Samile Drews
Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão
Endereço: Rodovia RS -135, Km 25 - Distrito Eng.Luiz Englert - Sertão/RS
E-mail: samile.drews@sertao.ifrs.edu.br

RESUMO: O artigo apresentado refere-se a uma prática pedagógica de leitura e produção textual, que surgiu da necessidade sócio-cultural dos estudantes e da necessidade de possibilitar a estes o contato com livros e outros portadores textuais, oportunizando-lhes um momento de aprendizagem e conhecimento agradável, que as cativasse e instigasse a envolverem-se com o ouvir histórias, e posteriormente com a leitura e escrita das mesmas. O projeto foi desenvolvido com estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental e teve os seguintes objetivos: estimular a leitura e a produção textual; desenvolver a oralidade e a criatividade e compreender que a leitura e a escrita possuem função social. Possibilitou também a aprendizagem, agindo em várias áreas cognitivas, estimulando a imaginação através da construção de imagens interiores, de cenários, personagens e ações que foram apresentadas em cada história contada. A atividade viabilizou também a reinvenção das histórias lidas, através da pintura, do desenho, da busca por objetos relacionados a estas, atribuindo assim para cada história lida um novo significado. A proposta didática do projeto proporcionou o desenvolvimento da linguagem oral, desencadeada pela leitura e a

compreensão da função social da escrita, fundamental para que as crianças no ciclo de alfabetização possam ampliar a sua capacidade de comunicação e de percepção do mundo à sua volta. O ato de ler, de contar histórias e de recriá-las enriqueceu essa experiência e as relações de ensino-aprendizagem, pois através da linguagem oral os estudantes passaram a ter um novo olhar sobre o texto literário e sobre a elaboração da escrita do mesmo. Assim, a atividade pode ser visualizada como capaz de contribuir com a consolidação de uma pedagogia articulada por diversos contextos subjetivos, sociais e culturais, onde as crianças poderão ser assumidas como sujeitos críticos e criativos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Produção Textual.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> “Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rica do que meramente repetir a lição dada” Freire (2001)

Pensar em aprendizagem é também pensar no espaço e tempo em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade entre si, articulados por diversos contextos subjetivos, sociais e culturais, ou seja, uma prática fundada nos princípios de uma educação para a cidadania, com vistas ao processo de emancipação dos educandos, que valoriza, especialmente nas crianças, a construção da identidade pessoal e da sociabilidade.

O texto apresentado caracteriza-se como um recorte de algumas atividades realizadas dentro do projeto de leitura intitulado "Tapete da História", e busca apresentar a experiência do trabalho desenvolvido com os estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual em município do estado do Rio Grande do Sul. O projeto foi pensado com o objetivo de envolver as crianças no mundo da leitura e da escrita, pois estes são procedimentos essenciais para o processo de alfabetização. Desta maneira, o agir pedagógico, foi pensado e concretizado como um agir pedagógico criativo, curioso e flexível, pois o espaço/tempo de aprendizagem e de estímulo à leitura e a escrita foram reinventados, oportunizando vivências e situações de trocas, tomadas de decisões, autonomia e cooperação, atitudes importantes para quem pretende alfabetizar letrando.

2. O PROJETO O TAPETE DA HISTÓRIA

Contar (e ouvir) histórias são atividades que auxiliam no desenvolvimento cognitivo das crianças, na interação sociocultural que a atividade proporciona, no fortalecimento dos laços sociais, na estimulação do gosto pela literatura e no desenvolvimento comunicativo. Assim, os estudantes foram encaminhados até a biblioteca e lá tiveram a tarefa de, coletivamente, escolherem seis livros. Esses livros iriam acompanhar a turma durante todo o primeiro semestre, sendo utilizado um livro por mês, para o projeto.

Aqui são relatadas as atividades desenvolvidas referentes ao primeiro livro escolhido pela turma intitulado: Pinote o Fracote e Janjão o Fortão da autora Fernanda Lopes de Almeida.

Escolhida a história, a contação desta foi realizada, com os estudantes sentados no chão, em círculo, pois no círculo todos se olham e se veem. Nesse círculo, após a leitura, ocorreram as problematizações, onde as crianças conversavam sobre o que ouviam, relatavam fatos reais e ficcionais relacionados à história, falavam sobre o que mais lhes chamou atenção e também sobre o que poderia ser diferente na história contada.

O grupo de estudantes foi coordenado pelas professoras, com a postura de quem ensina e também de quem aprende. O círculo da leitura, momento assim chamado pelos estudantes e professoras, foi um espaço para o diálogo, e este constituiu-se como um espaço/tempo pedagógico, onde educadoras e educandos, (Freire, 1988,p.47), se afirmam como sujeitos historicamente construídos, capazes de entender e intervir.

Compreender que o conhecer o mundo, especialmente com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, aconteceu através das histórias que foram contadas e das relações que estas estabeleceram com aquilo que escutaram foi gratificante. Com isso, reafirmamos o que Freire (1998, p.25) já havia destacado em seus escritos, que despertar a curiosidade em relação ao contexto do que foi lido é possibilitar a construção do conhecimento, é incentivar a curiosidade que, a princípio, é ingênua, mas, se for trabalhada e bem orientada, poderá tornar-se uma curiosidade epistemológica. E é essa curiosidade que mobiliza as crianças em direção à descoberta do novo, de querer pesquisar, de criar, enfim, de conhecer e saber lidar com diversas situações.

A curiosidade destacada por Freire foi instigada pelo projeto, especialmente através de uma das atividades, a pintura em tecido da personagem ou do cenário da história que os estudantes escutaram e que chamou a atenção. Para isso, cada criança recebeu um pedaço de pano, pincel e tinta. A possibilidade de concretizar a história através da pintura envolveu as crianças de tal maneira, que todas estavam concentradas e entusiasmadas; o fato de pintarem em pano e não no papel, como de costume, também foi algo novo e envolvente. Mas o que realmente deixou todas curiosas foi o fato de quererem saber o que iria acontecer com as pinturas e por que pintar em tecido e não em papel.

A atividade pedagógica de fazer a produção do desenho em tecido possibilitou a observação e a aproximação das crianças para com o objeto de conhecimento desenhado, pois a prática da pintura, em um material nunca antes utilizado, exercitou a curiosidade, convocando a imaginação, a intuição e a importância da razão de concretizar o objeto através da pintura.

Posteriormente, as pinturas transformaram-se em um grande tapete. Então, a história do Pinote o Fracote e Janjão o Fortão foi recontada, com a diferença que as crianças estavam em círculo, sobre o seu “tapete da história”. Após a escuta da história, ao lado das educadoras os estudantes foram problematizando e relacionando as situações narradas com as situações vividas por elas nos diferentes espaços sociais que ocupam. Os desenhos pintados no tapete auxiliaram a problematização e reflexão das falas que foram surgindo. A atividade possibilitou que as crianças pudessem reinventar a história e, assim, como objeto cultural, a contação de história proporcionou a apropriação do conteúdo da mesma.

Depois de trabalhado em sala de aula, cada criança, durante as semanas que se seguiram, levou o tapete com o livro da história para casa, onde a tarefa familiar era dedicar alguns minutos para lerem, ouvirem, recriarem a história através e com o tapete. Também uma das tarefas da família era a de pensar em um objeto da casa (ou do próprio estudante) que tivesse relação com a história e trazê-lo para a escola.

A cada três estudantes que retornavam com o tapete e respectivos objetos, a história era recontada com a inserção dos mesmos na narrativa, bem como, com a utilização do relato oral da atividade desenvolvida na família, elucidando assim a leitura do mundo, caracterizada aqui, pela atividade de descobrir uma história, seu

significado e de perceber que a criança já está apropriando-se de todo o significado e importância da leitura e consequentemente da escrita.

Para Freire (1988, p.31), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler veio se dando na sua experiência existencial. Assim, compreendemos que a leitura realizada em casa, ao redor ou sobre o tapete, em um momento diferente, reflete todo um contexto de vivências e experiências que vão muito além do ato de contar a história.

Após a passagem do “tapete da história” pela casa de todos os estudantes, chegou a hora da utilização do instrumento da escrita para a recriação de novas histórias. Em grupos, os estudantes tiveram que escrever histórias coletivas, envolvendo os objetos que trouxeram. Dessa maneira, utilizaram-se dos significados atribuídos a história, contada e discutida, no âmbito escolar e familiar. Esse movimento dinâmico é também um dos aspectos centrais do processo de alfabetização o qual procuramos iniciar pelo universo vocabular das crianças, expressando a sua real linguagem, carregadas da significação de sua experiência sócio cultural. Prosseguindo, os estudantes (em grupo) foram desafiados a lerem seus textos novamente e, realizaram a reescrita dos mesmos, com base no processo de autocorreção. Neste sentido, os estudantes foram chamados a perceberem a importância de retornarem, às produções escritas a fim melhorá-las cada vez mais. Esse processo reforça a aprendizagem como ato reflexivo, evidenciando o "erro" como elemento importante na construção do processo de alfabetização. Após a conclusão da escrita das histórias, estas foram impressas como livros e os estudantes fizeram sessão de autógrafos para os familiares e comunidade escolar.

3. COMPREENDENDO O AGIR PEDAGÓGICO

A vivência do segundo ano do Ensino Fundamental, como realidade que pode contribuir para o exercício da intervenção crítica e criativa das crianças sobre o mundo, transformando-o, requer a compreensão do processo de alfabetização, que permita emergir uma imagem de criança tomada com base em suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada, ou seja, a criança entendida enquanto sujeito historicamente construído, mas não concluído. Concordando com Gimeno-Sacristan (2008) que afirmam que formar estudantes leitores tem se constituído em uma preocupação constante no campo educacional, uma vez que a

leitura é fundamental para a inserção do ser humano nas sociedades atuais; as atividades propostas no projeto, vão muito além da simples decodificação dos códigos linguísticos de um texto literário ou de elementos escritos da língua materna. Ultrapassa-as como expressão de uma forma de uso da linguagem, que sofre transformações no decorrer da história e que marca o indivíduo configurando suas relações sociais. Larrosa (2002) contribui para esta reflexão afirmando que, pensar na leitura é pensar como algo que nos forma, (ou nos trans-forma e nos de-forma), ou seja, algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. Assim, olhar para a leitura é compreendê-la como instrumento/processo formativo imprescindível para o ser humano. Porém, para que tal ocorra é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e o leitor, de modo que possam acontecer, nessa relação, mudanças em sua subjetividade. A contação de história, dentro das instituições escolares, seja em um momento de roda ou na hora do conto, possibilita o (re)aprender a escutar, já que no momento em que o professor conta a história, cria uma conexão entre o texto e o ouvinte, onde este precisa se colocar com a disposição da escuta. Contar histórias então, além de incentivar a escuta, imprescindível para a boa convivência social e para uma boa leitura, propicia a quem as escuta o (re) encontro como o novo. Nesta situação o imaginário e a criatividade são potencializados em um mesclar de realidade e magia, pois o ouvinte poderá ler como imagens a performance da fala do professor. Abramovich (2004 p. 26) posiciona-se em relação à leitura que acontece por meio da contação, indicando que esta permite ao estudante sentir emoções importantes com os personagens, bem como conhecer e descobrir novos lugares e outros tempos que não são os seus. Sendo assim, ao contar histórias o professor conduz os estudantes, a fazerem uma leitura por meio da escuta, levando-os a pensar e a verem com os olhos da imaginação.

Sob essa perspectiva, a maneira como o professor conduz sua narrativa pode levar o estudante a perceber que muitas das histórias contadas estão disponíveis em outros suportes de leitura. Mas, não basta o professor pegar o livro e ler de qualquer maneira, ele precisa, ao abrir o livro, adequar sua linguagem corporal e entonação de voz as emoções da história. A linguagem corporal assume um papel importante na transposição do texto impresso para a narração oral, pois os gestos devem ser verdadeiros, ou seja, resultar de emoções de fato vivenciadas. Gestos comedidos, controlados, geram cansaço e incredibilidade no ouvinte perante aquilo que esta

sendo narrado. A integração entre o texto narrado e a expressão corporal permite ao professor um resultado satisfatório em sua atuação. Cada gesto, cada palavra carrega em si e em seu conjunto a narrativa que pretende transmitir, imprimindo, assim, ao ato de contar, sentido e direção. Já a voz, por sua vez, tem uma função elocutória e, durante uma contação, deve ser modulada de acordo com o que está sendo narrado.

Silva (2006) nos diz que é preciso que o professor compreenda, o âmbito de sua ação e, ao mesmo tempo, possa subsidiar teoricamente o contar histórias, o promover a leitura e a literatura na escola, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois ainda hoje, o que se verifica em instituições escolares é uma mediação da leitura restrita ao seu uso utilitário, com o intuito principal de aquisição e ampliação de informações importantes para os conteúdos curriculares, utilizada, muitas vezes, como fonte que alicerce as boas maneiras e a transmissão de valores. A contação de história, desencadeada pelo professor e a sua concepção de leitura influenciam o modo como os estudantes percebem e sentem a leitura. Estes vão construindo seu conceito de leitura a partir das práticas exercidas no seu convívio social. Chartier (2001) afirma que as práticas de leituras desempenhadas em um espaço intersubjetivo propiciam o compartilhamento de significados, atitudes e comportamentos, e a escola, sendo este espaço intersubjetivo, deve assegurar estas práticas de leitura. Consideradas como um desencadeador de debates sobre diversos assuntos do mundo, tanto do mundo simbólico quanto do mundo real da criança, as histórias promovem confronto e contraposição de saberes pelo compartilhamento de significados construídos no pensamento da criança através de diferentes vivências e possibilitam perspectivas mais amplas que vão além da mera decodificação.

O esperado e desejável é que os estudantes em processo de alfabetização terminem essa etapa da escolarização, já sabendo, pelo menos, ler textos curtos, de assuntos familiares. Por isso da importância de situar o texto dentro da obra de que ele é parte, mostrar o título, falar sobre quem escreveu o texto, quando o escreveu, deixar que as crianças manuseiem a obra livremente e façam perguntas, ler para eles a capa, a contracapa, a orelha; chamar atenção para a editora, o ano de edição. Essas atividades precisam ser realizadas sistematicamente; a cada nova leitura, como foi feito no projeto desenvolvido, pois essas levam o estudante a perceber que, antes de ler, o bom leitor tira proveito de informações que estão disponíveis. Também é

importante fazer perguntas sobre a história antes da criança ler: perguntas a partir do título, das imagens que podem ser visualizadas. A proposição de perguntas orienta o levantamento de hipóteses sobre o assunto do texto. Perguntar, por exemplo: “Sobre o que você acha que o texto vai tratar?”, “O que faz você pensar que esse será o assunto do texto?” auxiliam na aprendizagem.

Aprende a ler a criança que considera todas as informações que o texto pode lhe dar, a leitura do título, da imagem e de toda e qualquer saliência textual pode contribuir para que o leitor compreenda que as partes se articulam na construção do todo. Discutir o texto coletivamente, pedir que os estudantes recontem o texto oralmente, ou contem uns para os outros, sugerir que proponham novo título, que transformem o texto são atividades que contribuem para a construção do significado da leitura.

Quando foram trabalhadas as atividades de produção textual, partiu-se da concepção de que para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer, e receber ajuda de quem já sabe escrever. É preciso que, tão logo o estudante chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente, estimular a escrita. Propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, foi uma estratégia didática bastante produtiva. Nessa situação, o professor tem um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada estudante, além de oferecer o auxílio que se fizer necessário durante a atividade.

A escrita é reafirmada pela mesma função e intenção social que a leitura, por isso, especialmente com crianças no segundo ano do Ensino Fundamental, a necessidade de explorar nos textos, aqui os literários, o uso de repetições de uma mesma palavra que podem destacar efeitos de sentido; fazer perguntas que os levem a perceber por que algumas palavras são repetidas; explorar textos em que as palavras são escritas de propósito com violação da ortografia para gerar algum efeito de sentido; perceber efeitos da variação linguística. Cabe destacar que ao explorar a variação linguística na sala de aula, o professor estará levando a criança a perceber que a língua não é uma só, não é usada sempre da mesma maneira em qualquer

situação de comunicação. As regras linguísticas variam dependendo das situações de uso. Atividades como: comparar textos orais com textos escritos, identificar as diferenças e semelhanças entre eles; gravar situações de fala e pedir que os crianças transformem o texto falado em texto escrito, levando-os a perceber as mudanças que o texto deve ter para se adequar a uma ou outra modalidade; comparar textos que apresentam diferentes locutores como criança e adulto; distinguir marcas que evidenciam os vários dialetos; ressaltar as formas coloquiais e formais de uso da língua; identificar com que intenções marcas de variante regionais são utilizadas nos textos, auxiliam no processo de alfabetização.

A plena inserção no mundo da escrita segundo Soares (1998), envolve pelo menos três dimensões que se articulam e complementam: uma dimensão linguística (a conversão da oralidade em escrita); uma dimensão cognitiva (as atividades da mente em interação tanto com o sistema de escrita, no processo de aquisição do código, quanto com o texto em sua integridade, no processo de produção de significado e sentido); e uma dimensão sociocultural (a adequação das atividades de escrita aos diferentes eventos e práticas em que essas atividades são exercidas). Portanto, para aproximar a produção escrita das necessidades enfrentadas no dia a dia, o caminho é focar no desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores, ou seja, levar o estudante a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolva a leitura e a escrita.

Ampliar o gosto de leitura e pela escrita e perceber a função social de ambas, pressupõe ações sistemáticas, envolvimento e participação. A escola tem muito a realizar nesse processo em todas as séries e não somente com as classes e com o período da alfabetização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora esteja mudando, percebe-se ainda, em muitos professores que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental, um "não querer" envolver-se com experiências diversificadas de leitura e escrita. Normalmente, a dinâmica da escola não possibilita dinamizadores de leituras e escritas dos acervos existentes nas escolas, no espaço da biblioteca e na família, assim como não existem atitudes

positivas em relação à escrita para o aprimoramento do ser humano como fundamento de construção de cidadania.

Entendendo que é preciso trazer para dentro da escola a escrita e a leitura que acontecem fora dela, o projeto o “Tapete da História” procurou incorporar na rotina a leitura feita com diferentes propósitos e a escrita produzida com distintos fins comunicativos, para leitores reais, aproximando ao máximo a função social, para que as crianças fossem também leitores e escritores.

A possibilidade de conferir ao segundo ano do Ensino Fundamental, uma dimensão problematizadora da prática de leitura e escrita, significou o afastamento do mero assistencialismo que, geralmente, serve à dominação, inibe a criatividade, tolhe a intencionalidade da consciência e nega aos educandos a sua vocação ontológica e histórica de ser mais. Contrariamente, uma educação libertadora, Freire (2001), pode proporcionar um trabalho educativo com crianças pequenas, fundamentado na curiosidade e criatividade que, estimulando a reflexão e a ação verdadeira dos educandos sobre suas próprias realidades, poderá ajudá-los a responder à sua vocação como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.

Considera-se que há uma correlação muito grande entre a qualidade do trabalho desenvolvido na escola e a qualidade da produção escrita do sujeito. Sob esta perspectiva, a culpa do fracasso não deve ser buscada, preferencialmente, nas possíveis deficiências e/ou dificuldades dos estudantes, como comumente é feito, mas nas oportunidades de ensino que lhe são oferecidas, principalmente no âmbito escolar. Isso não implica afirmar que a escola seja a única responsável pelo sucesso ou fracasso do estudante na apropriação da leitura e da escrita. Vários fatores contribuem para o desenvolvimento destes processos. Entretanto, sendo a escola uma instituição privilegiada para a efetivação do processo ensino e aprendizagem, as ações por ela desenvolvidas têm um peso e uma responsabilidade muito maior.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil, gostosuras e bobice. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CHARTIER, R. Práticas da Leitura. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: três artigos que se completam. 22ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____.Pedagogia da Esperança (8.ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2001.
GIMENO-SACRISTAN, J. A educação que ainda é possível. Ensaios sobre a cultura para a educação. Portoed, 2008. p. 85-109.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.133-160.

SILVA, J. R. A hora do conto na escola: paradoxos e desafios. In: BARROS, M.H.T.C.; SILVA , R. J.; BORTOLIN, S. Leitura: mediação e mediador. São Paulo: Ed. FA, 2006. p. 89-106.

SOARES. M. Letramento: um tema em três gêneros. MG. Autêntica, 1998.

CAPÍTULO 15

O PERCURSO FORMATIVO NA NARRATIVA DE PROFESSORES

Raquel Lazzari Leite Barbosa
Livre-docente em Didática pela UNESP/Brasil. Professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia da UNESP/ Brasil, campus de Assis; Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Brasil, campus de Marília. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (GEPLENP) na UNESP/ Brasil, campus de Assis.
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"- UNESP/Assis
Endereço: Av. Dom Antônio, 2100 - Parque Universitário, Assis - SP, 19806-900
E-mail: raqueleite@uol.com.br

Sergio Fabiano Annibal
Pós-doutorado pela Université de Cergy-Pontoise/França. Doutorado em Educação pela UNESP/Brasil. Mestre em Estudos Literários pela UNESP/Brasil. Professor de Didática nos cursos de Letras e Ciências Biológicas da UNESP (Campus de Assis). Professor e orientador no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP (Campus de Assis). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (Geplenp) na UNESP (Campus de Assis).
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"- UNESP/Assis
Endereço: Av. Dom Antônio, 2100 - Parque Universitário, Assis - SP, 19806-900
E-mail: sergio.annibal@unesp.br

Rosaria F. Boldarine
Doutora em Educação pela UNESP/Brasil, campus de Marília. Professora licenciada da SEESP. Membro do GEPLENP. Bolsista FAPESP.
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"- UNESP/Assis
Endereço: Av. Dom Antônio, 2100 - Parque Universitário, Assis - SP, 19806-900
E-mail: lispec@ig.com.br

Rosemary Trabold Nicacio
Pós-doutorado em Educação pela UNESP/Brasil, campus Assis. Doutorado em Educação pela UNESP/Brasil, campus Marília Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão do Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos – Unifio e Membro do GEPLENP- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (Geplenp) na UNESP (Campus de Assis).
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"- UNESP/Assis
Endereço: Av. Dom Antônio, 2100 - Parque Universitário, Assis - SP, 19806-900
E-mail: rosenicacio@gmail.com

RESUMO: O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (GEPLENP/UNESP-Assis) tem realizado, nos últimos anos, ampla pesquisa sobre representações e práticas de leitura de professores de escolas públicas da Rede Estadual, localizadas na cidade de Assis/SP; neste texto

apresentamos discussão a respeito de um dos aspectos desta pesquisa: a formação de professores. A questão que aqui pretendemos discutir está ligada ao tipo de formação que está sendo oferecida e ao tipo de profissional que se quer formar. Para a realização deste capítulo utilizamos tanto os relatos dos próprios professores quanto as formulações de teóricos da educação que subsidiam nossas discussões no âmbito do grupo de pesquisa. Dessa forma, acreditamos que o método autobiográfico e a investigação sobre as representações sociais nos sinalizam, de forma mais apurada, nossa própria compreensão sobre a formação docente, uma vez que nos possibilitam pensar acerca desta formação a partir dos próprios professores e não a partir de algo externo e prescritivo, indicando o que seria importante fazer. Nossas discussões abordam a viabilidade do método narrativo na discussão sobre as representações sociais de professores e de que forma a formação docente inicial está posta na profissão docente. A abordagem metodológica utilizada é a pesquisa narrativa. O método utilizado está calcado em narrativas individuais e singulares, que nos dão oportunidade de ter acesso a um lado da história narrado pelos seus próprios protagonistas, os professores da Educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Representações sociais; Pesquisa narrativa.

ABSTRACT: Study and Research on Language, Teaching and Teachers' narrative Group (GEPLENP/UNESP, in Portuguese) has worked on state school teachers representations and reading practices in-Assis/SP. Here, we present some discussion concerning one of the facet of this research – teacher`s education. What we intend to discuss here is the kind of education is offered and the kind of professional has been trained. In order to do so, we have the teachers` own report about educational theoretical approach that underlines our group discussions. We believe that self biographical method and investigation on social representations show accurately our own understanding about teacher`s training, since they enable us to think about that education from the teachers themselves and not from outside prescriptive approach that would indicate what to do. Our discussions covered the narrative method feasibility on teachers` social representations and how their first training influences teaching profession. Narrative research is the methodological approach used. It is based on individual and unique narratives that allow us to access one side of the story told by its own protagonist, the school teachers.

KEYWORDS: teachers` education; social representations; narrative research.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores é um dos aspectos de uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (GEPLENP/Unesp), em uma escola pública

localizada na cidade de Assis. O projeto se desenvolveu, essencialmente, valendo-se de narrativas de professores.

A pesquisa narrativa, no campo educacional, incluindo biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, depoimentos, vem sendo bastante difundida e utilizada nos últimos vinte anos. Pesquisadores como Nóvoa (1993, 2000), Pineau (1993, 2006), Josso (2006), Goodson (2008), entre outros, têm apresentado trabalhos bastante significativos nessa área, que versam desde a constituição do educador reflexivo até a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação. Segundo Nóvoa:

> [...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico...a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo...encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (NÓVOA, 1993, p.18)

Diríamos até que esta opção, principalmente, das Ciências Humanas pela pesquisa autobiográfica é uma busca de entender o sujeito na história, ou seja, no seu cotidiano (CERTEAU, 1994). É compreender o tempo e o espaço não apenas como localização espaço- temporal, é mais do que isso: é a premência de vislumbrar o sujeito nas meadas deste cotidiano, na triangulação sujeito, tempo e espaço, indo, inclusive, ao encontro de Chartier (1991), no âmbito das representações sociais, ao considerar o discurso, o fato, o cotidiano, enfim, o sujeito em consonância com as relações e sentidos do universo sociocultural por meio das práticas sociais.

O referido método está calcado em narrativas individuais e singulares, que nos dão a oportunidade de ter acesso a um lado da história, lado este, narrado pelos seus próprios protagonistas. Quase não há intermediários, com exceção das mediações impostas pelo tempo e pelo espaço. Poderíamos dizer que essa história narrada pelos protagonistas constitui um contraponto com a história narrada oficialmente, pois essa última encontra-se mediada, muitas vezes, por fatores externos e institucionais, que podem não ir ao encontro das representações daqueles que constroem paulatinamente e diariamente o universo em questão. Ademais, essa historia é contada pelos outros, parece tratar-se de um deslocamento de voz, isto é, quem faz quase não fala publicamente, outros falam publicamente por eles.

Nesta perspectiva de Chartier (1991) de incursão na pesquisa por meio da própria vivência do sujeito em seu meio, partimos dos relatos individuais, em que, por meio deles, é possível identificar o coletivo, já que se pode considerar que os indivíduos são frutos de constituições históricas, culturais e temporais e utilizam em seus discursos, oriundos da memória individual, patrimônio deixado pela língua (algo que todos têm acesso e compartilham) e pela memória coletiva.

Dessa forma, a investigação sobre um melhor entendimento das formações dos professores foi baseada em relatos autobiográficos dos docentes entrevistados nesta Escola Estadual do Munícipio de Assis/SP, dando oportunidade a esses de uma abertura de diálogo, no sentido de obtermos um perfil do campo educacional por aqueles que vivem o campo, logo, procurando ampliar a reflexão sobre a formação do próprio docente, pertencente a este campo.

2. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Segundo Gatti (2009), as preocupações com a formação de professores não são recentes, o fato novo é que elas vêm se avolumando nos últimos anos devido às tentativas de se superar as desigualdades socioculturais que vivemos e ante aos desafios que o futuro parece colocar.

Com uma demanda cada vez maior de profissionais que muitas vezes chegam às escolas sem um preparo para o enfrentamento das questões práticas da docência, a formação continuada também acaba ganhando destaque. A questão da formação continuada já era apresentada na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, no artigo 61 que dispõe:

> Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Ao observarmos o documento legal podemos perceber que deve existir uma preocupação não apenas com a formação inicial, mas também com a formação que se dá em serviço, quando o profissional já está atuando. Embora esteja demonstrada de forma legal uma preocupação com a formação dos professores é preciso ressaltar

que a mesma legislação propicia um processo de desqualificação da formação docente ao permitir a criação dos institutos de educação superior, pois possibilita a propagação de cursos da rede privada que, com algumas exceções, raramente aliam pesquisa, ensino e extensão, que, em nossa opinião, são fundamentais para uma formação mais consistente do profissional docente. Segundo Saviani:

> O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p.148).

Dessa forma, a questão que aqui pretendemos discutir está ligada ao tipo de formação que está sendo oferecida e ao tipo de profissional que se quer formar. Neste ponto, acreditamos que tanto o método autobiográfico como a investigação sobre representações sociais nos sinalizam de forma mais apurada nossa própria compreensão sobre a formação docente, uma vez que nos possibilita pensar acerca desta formação a partir dos próprios professores e não a partir de algo externo e prescritivo, indicando o que seria importante fazer. Segundo Moreira e Macedo (2001), as medidas tomadas no âmbito das políticas educacionais para a formação de professores devem ser questionadas, pois se caminha para a direção de formação de um profissional mais técnico, que privilegia a prática em detrimento da teoria. Ainda segundo os autores:

> [...] o profissional que emerge das políticas de controle da formação de professores é um professor mais técnico, que domina conteúdos específicos e metodologias e que, fundamentalmente, se mostra familiarizado com as práticas e as atividades que configuram a rotina escolar. A prática torna-se o eixo da formação e, lastimavelmente, sua celebração vem acompanhada pela minimização do papel da teoria na ação docente, bem como pela busca de redução de custos de formação. Dessa forma, reafirma-se a dicotomia teoria-prática, enfatizando-se a segunda e secundarizando-se as reflexões de cunho político, filosófico e sociológico que, a nosso ver, não podem deixar de informar a atividade docente. (MOREIRA e MACEDO, 2001, p. 119/120)

O professor não pode ser apenas um mero transmissor de conhecimentos. Ao se retirarem as possibilidades de construção de um profissional mais completo, com atuação política e entendimento de seu campo, contribui-se para uma formação aligeirada e para o embotamento profissional. Acreditamos sim que é preciso refletir

sobre a prática e que a troca de experiências é bastante importante, porém, nenhum destes movimentos pode vir sem a devida discussão dos aspectos teóricos que podem enriquecer a formação do profissional.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A prática e a experiência docentes são também geradoras de conhecimento, entretanto, sem uma sistematização que perpassa uma postura crítica do professor, pela discussão das teorias, por um olhar que englobe o social e o cultural não se avança na produção de um saber fundamentado na experiência.

Torna-se, assim, imprescindível identificar as formas com as quais os professores têm a sua formação continuada organizada pela rede de ensino da qual é partícipe. Tendo como foco a análise das narrativas de professores da rede pública estadual paulista, é preciso identificar o percurso proposto por esta rede quanto à formação de seus docentes para nortear questões sobre a concepção de formação inicial e continuada que fundamenta essas ações, identificar os encaminhamentos possíveis para a formação docente nesta rede de ensino.

A rede pública estadual paulista tem organizadas duas ações permanentes de formação continuada, a primeira é oferecida em horários de trabalho pedagógico coletivo e orientadas pelo professor coordenador da escola e a segunda ação é organizada pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza”, localizada em São Paulo (capital).

A formação na escola, organizada e coordenada pelo professor Coordenador, ainda apresenta-se como preconizado por Moreira e Macedo (2001), ou seja, propõem-se reuniões que orientam o uso do currículo oficial e, para tanto, tem como foco discussões acerca dos procedimentos didáticos e dos melhores recursos para o desenvolvimento desse currículo nas salas de aula. Esse espaço ainda não se apresenta como espaço de reflexões de cunho político ou filosófico, uma vez que são disponibilizados apenas cem minutos para as discussões previstas e, estas, muitas vezes disputam o tempo com recados e informes gerais.

Essa caracterização do momento de formação na escola pauta-se, principalmente, no atendimento às demandas urgentes na escola e, considerando

como espaço de formação contínua um espaço que, de fato, é apenas e unicamente de organização institucional.

Para Josso:

> Um dos paradoxos das situações educativas consiste nesse ponto em que as demandas de formação, formuladas de início, não são uma garantia de que haja, de fato, formação, se se compreende formação no sentido em que a pessoa é afetada, tocada, empurrada, perturbada pela situação educativa, o que exige, de início que se transforme, se enriqueça, se afirme ou se desloque, em uma palavra, que um projeto se forme, se construa, evolua. (JOSSO, 2006, p.29)

O espaço escolar ainda mantém-se como um espaço dos fazeres da escola, contudo, não é esse o único espaço de formação proposto pela rede pública estadual paulista, há a formação externa à escola, realizada pela Escola de Formação.

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos professores foi criada em 2009, tendo como missão "contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público do Estado de São Paulo" e, para tanto responsabiliza-se pela formação continuada de professores combinando ensino a distância, por meio de videoconferências e cursos em ambientes virtuais de aprendizagem. Os cursos são realizados em parceria com instituições públicas e privadas nacionais e internacionais, como as universidades públicas paulista – USP, UNICAMP e UNESP –, a universidade privada – Anhembi Morumbi, a Fundação Lemann, Instituto Crescer, Microsoft, Intel, e British Council.

Todavia, ao analisarmos as narrativas de professores pode-se perceber que ainda existe uma lacuna expressiva entre a formação inicial e a formação continuada:

> Eu acho que tanto é que até o terceiro ano eu não me via professora, eu falava, Meu Deus como que eu vou sair daqui e entrar numa sala de aula, não me sentia preparada, tivemos prática sim, mas também não preparou para a sala de aula, eu acho que eu aprendi e consegui ser professora na prática, a teoria da base só, mas você não sai de lá preparada para entrar numa sala de aula, olha eu sei o que eu vou fazer, vai construindo como o tempo. (prof. 1)

A formação inicial é vista pelos professores como um espaço de conhecimento acerca de algumas teorias e estas, desconectadas da prática real da sala de aula. Há, na representação desses professores, uma valorização à prática, considerando-a como a essência da formação para a docência na sala de aula. Observa-se neste percurso inicial que suas concepções de educação, ensino e prática não consideraram as relações coletivas como possíveis para superar a inexperiência. A solução encontrada para seu ingresso na sala de aula foi se construindo ao longo do tempo, cotidianamente.

> Daí decorre ser muito simplista a noção de que o aumento e a melhoria do rol de conhecimentos informativos, adquiridos individualmente, será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de professores. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre o conhecimento, valores, atitudes e ações. A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem. (GATTI, 2003, p.197)

Para a formação inicial ou continuada é preciso considerar uma série de fatores, entre eles as representações dos professores sobre a educação, a prática escolar , entre outros, além de suas experiências escolares ao longo de sua vida.

> Então, sabe aquela faculdade que você faz cheia de turbulência na sua vida pessoal... comecei a dar aula no segundo ano da faculdade... porque precisava de dinheiro... comecei a dar aula como eventual... isso foi no COC... segundo ano de faculdade e entrar numa sala de aula ... hoje eu tenho vergonha de voltar esses anos e ver o que eu fazia numa sala de aula... não temos formação ainda... mas vamos aprendendo com o tempo... (prof. 2)

> [...] da faculdade ficou só a parte mais especifica da matéria, nada mais do que isso, mesmo porque na faculdade não tive nenhuma experiência positiva na área de metodologia...nada [...] (prof. 3)

> Era mais Científica mesmo, hoje que eu faço mais a parte pedagógica, mas na época era mais a parte científica mesmo, voltada para a Ciência, para as mudanças, nunca fui de Literatura essas coisas, não gosto. Não gosto não. Revista científica assim eu gosto. (prof. 4)

Observando os depoimentos acima e as propostas oficiais de formação inicial e continuada podemos perceber que o conhecimento acerca das relações didáticas é muito valorizado. Esta postura, muitas vezes, vem fortalecer o desejo de uma receita pronta de como ensinar bem em detrimento de uma formação mais reflexiva num espaço cujos interlocutores pudessem refletir a prática à luz das teorias que parecem ter sido superficialmente discutidas.

É importante conceituar que esta separação entre teoria e prática é um reflexo resultante da contradição da produção capitalista que separa o trabalho em manual e intelectual. No que tange à educação esta divisão aparece na organização do currículo e na proposição das políticas públicas, em que especialistas pensam os caminhos e os conteúdos enquanto os professores dedicam-se às atividades práticas.

Para Freire (1999, p. 53), a teoria "implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente". Assim, valorizar teoria ou prática, de forma a colocá-las como díspares corrobora com a formação deficiente que temos observado. Se pensamos em uma

educação emancipatória é necessário superar a dicotomia entre teoria e prática para que se consiga uma formação que atinja seus objetivos.

Por meio dos relatos acima, pudemos observar que a formação apreendida no cotidiano é fundamental, dando-nos a impressão de que o aprendizado pedagógico que se deu neste cotidiano não se relaciona com o curso superior, local dedicado, em alguns casos, ao conhecimento específico das áreas e, com isso, nos leva a pensar a contribuição da estrutura universitária na formação de professores, uma vez que parece se ater mais aos conhecimentos específicos de cada área e atribuir a formação para o magistério aos acertos e erros do cotidiano escolar.

Este aprendizado que vem do cotidiano nos conduz a outro aspecto ainda, a presença da memória e da história (NORA, 1993) presentes nestas instituições e importante na formação desta identidade profissional.

Logo, refletir acerca destas questões nos obriga a indagar de que forma as pesquisas educacionais e a relação entre Universidade e Escola Básica poderiam concorrer com esta presença da memória e da história na instituição escola e de que forma a articulação entre a as disciplinas específicas de cada licenciatura interage com as disciplinas pedagógicas na formação de uma profissão de professor. Não nos referimos a uma supremacia da Educação sobre campos específicos das ciências, mas de uma articulação, vislumbrando um determinado profissional: professor.

As narrativas dos professores sobre a sua formação são, segundo Pineau (2006, p.41), indicativos das “tentativas de expressão da temporalidade vivida pessoalmente” e que trazem à luz, os aspectos da formação inicial e continuada da contemporaneidade. É preciso, à luz desses relatos, compreender que as questões pessoais são expressões do coletivo e, assim, um retrato da formação de professores na rede pública paulista.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nossas discussões abordam a viabilidade do método narrativo na discussão sobre as representações sociais de professores de uma escola pública estadual do interior do Estado de São Paulo bem como de que forma a formação docente inicial e cotidiana estão postas na profissão de professores.

É curioso pensar a formação docente, e a discussão emanante das representações sociais tanto da Universidade como da mídia ou mesmo até do senso comum. A impressão que temos é que ela se encontra segmentada e o peso da instrumentalização, decorrente, talvez, do crédito atribuído ao império da prática é reafirmado sempre.

O que é relevante observar é a necessidade de se considerar a escola e formação de professores como instância e práticas estritamente relacionadas à construção ou ratificação de representações sobre o potencial desta instituição e desta profissão em formar determinados tipos de interação com os sujeitos diretamente envolvidos na escola (professores, alunos e gestores) e também esta interação com o que está fora da escola.

Portanto, não bastam escolas de governo, criação de funções administrativas e pedagógicas, sem que a natureza da ação docente e da instituição escolar na sociedade seja encarada como resultado de interações e criação de significados e mais ainda: tomada de posição diante do tempo vivido e do espaço habitado. É o investimento moral, ético e econômico em uma formação de professores e também de gestores que ultrapasse a legitimação do Estado (Martín-Barbero, 2001) à população que paga impostos e atinja um trabalho efetivo de reconstrução das representações que sustentam as crenças em um determinado modelo de escola, de profissão de professor e de gestor, valorizando projetos individuais e coletivos de se estar na Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> .Acesso em 02 maio 2013

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. O mundo co FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1999.

GATTI, B.A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Caderno de Pesquisa, nº 119, p.191-204 – junho/2003.

GATTI, B.A. Formação de professores: Condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores. Vol.1, p. 90-102, Maio/2009.

GOODSON, Ivor. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: SOUZA, E.C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B.(Org). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B.. Ênfases e omissões no currículo. São Paulo, Papirus, 2001.

NORA, Pierre. Entre Memória e História, a problemática dos lugares. Projeto História: São Paulo. Revista do Programa de pós-graduação em História, n. 10, Dez. 1993

NÓVOA, António (org.) Vidas de professores. Porto, Porto Editora, 1993.

NÓVOA, Antônio e SCHRIEWER, Jurgen (orgs.) A difusão mundial da escola. Alunos, professores, Currículo, Pedagogia. Lisboa, Educa, 2000.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. Les Histoires de Vie. Paris, Presses Universitaires de France, 1993

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E.C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B.(Org). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. vol. 14, n. 40, jan./abril, 2009.mo representação. São Paulo, Estudos Avançados, 1991.

CAPÍTULO 16

CLASSE HOSPITALAR: UM PONTO DE APOIO NA LUTA PELA SAÚDE E NA VONTADE DE VIVER

Cristina Bressaglia Lucon
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Itapira (UNIESI) – SP
Instituição UNIESI-SP Centro Universitário de Itapira
Endereço: Rua Santa Terezinha, 1.381 - Jardim Guarujá, Itapira - SP
E-mail: cristinab.lucon@gmail.com

Mara Fernanda Alves Ortiz
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Coordenadora e Docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Itapira (UNIESI) – SP
Instituição UNIESI-SP Centro Universitário de Itapira
Endereço: Rua Santa Terezinha, 1.381 - Jardim Guarujá, Itapira - SP
E-mail: profa.maraortiz@gmail.com

Maria Celeste Ramos da Silva
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Docente da Rede Municipal de Salvador – BA.
Instituição: Universidade Federal da Bahia – UFBA
Endereço: Praça Municipal, s/n Palácio Thomé de Souza - Centro, Salvador - BA,
E-mail: mariacelesteramos@hotmail.com

Daniela Almeida de Souza
Aluna do 5° semestre do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Itapira (UNIESI) – SP
Instituição UNIESI-SP Centro Universitário de Itapira
Endereço: Rua Santa Terezinha, 1.381 - Jardim Guarujá, Itapira - SP
E-mail: danielasouza001luigi@gmail.com

Franciele Aparecida da Silva Laureano
Aluna do 5° semestre do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Itapira (UNIESI) – SP
Instituição UNIESI-SP Centro Universitário de Itapira
Endereço: Rua Santa Terezinha, 1.381 - Jardim Guarujá, Itapira - SP
E-mail: francielelauriano@gmail.com

Gabriela do Prado
Aluna do 5° semestre do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Itapira (UNIESI) – SP
Instituição UNIESI-SP Centro Universitário de Itapira
Endereço: Rua Santa Terezinha, 1.381 - Jardim Guarujá, Itapira - SP
E-mail: gabrielaprado95.25@gmail.com

Sabrina Aparecida de Almeida Broleze
Aluna do 5° semestre do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Itapira (UNIESI) – SP
Instituição UNIESI-SP Centro Universitário de Itapira
Endereço: Rua Santa Terezinha, 1.381 - Jardim Guarujá, Itapira - SP
E-mail: sabrinabroleze1@hotmail.com

Thaís Maranhão Leme
Aluna do 5° semestre do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Itapira (UNIESI) – SP
Instituição UNIESI-SP Centro Universitário de Itapira
Endereço: Rua Santa Terezinha, 1.381 - Jardim Guarujá – Itapira - SP
E-mail: thaisguileme@outlook.com

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo identificar as representações da prática pedagógica do professor de classe hospitalar construídas por adolescentes em tratamento do câncer. Foi uma pesquisa de abordagem qualitativa e constituiu-se em um estudo de caso tendo como orientação teórico-metodológica a teoria das representações sociais. Os participantes foram dez adolescentes, de ambos os sexos, nas idades entre 15 e 18 anos que se encontravam hospedados em um Grupo de Apoio à Criança e ao Adolescente com Câncer, localizado na cidade de Salvador-BA. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação livre e entrevistas semiestruturadas. Após a coleta, todo material foi analisado à luz da análise de conteúdo, tendo como resultado as representações sociais sobre a prática pedagógica do professor de classe hospitalar, que se ancoram em: professor não convencional, prática pedagógica mais lúdico-educativa do que escolar; o papel da classe hospitalar no resgate do prazer de estudar; o papel da classe hospitalar na reafirmação da importância da escola regular em suas vidas. Dentre os resultados alcançados, constatou-se que os adolescentes percebem que a prática do professor de classe hospitalar ajuda a melhorar sua saúde e a minimizar o estresse do tratamento. Ela promove o aprendizado com uma abordagem individualizada que, muitas vezes, contribui para que ele aprenda melhor, mas não é considerada como responsável pela continuidade dos seus estudos escolares, pois, na percepção deles, essa continuidade somente será alcançada no retorno à escola regular. Esses achados demonstram a importância da classe hospitalar enquanto um lócus de transitoriedade, por gerar expectativas positivas de retorno à escola regular para que os estudos sejam retomados. Reforçam também que a prática do professor é um ponto de apoio para que ele persista na luta pela saúde e vontade de viver.

PALAVRAS-CHAVE: Classe hospitalar; Prática pedagógica; Adolescentes com câncer.

ABSTRACT: This article presents the results of a research that aimed to identify the representations of the teaching practice of the hospital class teacher built by adolescents undergoing cancer treatment. It was a research with a qualitative approach and consisted of a case study with theoretical and methodological orientation

the theory of social representations. The participants were ten adolescents, of both sexes, aged between 15 and 18 years old, who were staying in a Support Group for Children and Adolescents with Cancer, located in the city of Salvador-BA. As instruments of data collection, free observation and semi-structured interviews were used. After collection, all material was analyzed in the light of content analysis, resulting in social representations about the teaching practice of the hospital class teacher, which are anchored in: unconventional teacher, pedagogical practice that is more playful than educational; the role of the hospital class in recovering the pleasure of studying; the role of the hospital class in reaffirming the importance of regular school in their lives. Among the results achieved, it was found that adolescents perceive that the practice of the hospital class teacher helps to improve their health and minimize the stress of treatment. It promotes learning with an individualized approach that, many times, helps him to learn better, but is not considered responsible for the continuity of his school studies, because, in their perception, this continuity will only be achieved when returning to regular school. These findings demonstrate the importance of the hospital class as a locus of transience, as it generates positive expectations of returning to regular school so that studies can be resumed. They also reinforce that the teacher's practice is a support point for him to persist in the struggle for health and the will to live.

KEYWORDS: Hospital school; Pedagogical practice; Adolescents with cancer.

1. INTRODUÇÃO

O processo da adolescência é tido como um dos mais complexos do desenvolvimento do ser humano, sobretudo por gerar instabilidades e inseguranças em decorrência da profundidade das transformações que ocorrem. No caso de câncer durante a adolescência, este período torna-se duplamente difícil, visto que, além de vivenciar o processo de adolescer, a doença provoca muitas outras alterações em suas vidas. Nesse sentido, o câncer nessa fase da vida, condensa em um grande emaranhado os fantasmas de um corpo em transformação, a inibição da sexualidade, a presença sombria da morte, a descoberta do mundo dos hospitais, o afastamento da família, dos amigos, dos objetos pessoais e da vida escolar.

A escola, que até o presente momento, era tida como uma trivialidade cotidiana, precisa agora, ser ressignificada, visto que, frequentemente, adolescentes com câncer precisam interromper suas atividades escolares devido às limitações impostas pela doença e pelo seu prolongado tratamento. O adolescente com câncer vivencia uma experiência dolorosa de privação de saúde, de liberdade e de continuidade escolar que pode ocasionar a perda do ano letivo. Estes aspectos são responsáveis em alterar sua autoestima, criando ansiedade, medo, desânimo, depressão e dificultando sua recuperação.

Assim, a classe hospitalar surge como uma modalidade de atendimento pedagógico prestado à criança e ao adolescente hospitalizado e/ou em tratamento de saúde que acredita que esses jovens pacientes, uma vez afastados da vida escolar e privados da vida social, permanecem prejudicados em sua escolarização e alguns até em estado de analfabetismo. Acredita também que além de contribuir para a continuidade da vida escolar, contribui para o resgate da saúde e melhor qualidade de vida deles.

O direito ao atendimento educacional para esses jovens pacientes tem legitimidade e está previsto na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e assegurado pela Resolução nº 41, de 1995, que além de tratar dos Direitos das Crianças e Adolescentes Hospitalizados reafirma o direito ao acompanhamento curricular no período de internação ou de tratamento de saúde (BRASIL, 1995).

Mas, a classe hospitalar, no Brasil, é uma modalidade emergente que, apesar do amparo legal, é pouco conhecida nos meios acadêmicos, nos meios escolares e nos meios pediátricos. Também o número de publicações acerca do tema ainda é restrito, o que mostra a fragilidade teórica da área, que não possui um corpus de conhecimento consolidado e indica a necessidade de pesquisas que enriqueçam o debate.

A maioria das publicações nacionais existentes sobre a temática são relatos de experiências bem sucedidas e/ou que estão sendo paulatinamente construídas, em hospitais e casas de apoio. Costumam enfocar mais a percepção que o adulto tem sobre a importância da prática do professor da classe hospitalar junto ao desenvolvimento, à aprendizagem e ao resgate da saúde e melhor qualidade de vida dos pacientes-alunos. Percebe-se que há poucos trabalhos que enfatizam a visão do próprio aluno-paciente sobre esta modalidade de atendimento pedagógico, que, por sua vez, se torna o objeto de interesse deste estudo, ou seja, compreender a importância dessa prática pelo viés da experiência vivida pelos próprios jovens pacientes, tomando como orientação teórico-metodológica a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978; 2007; JODELET, 2001).

Nesse sentido, o problema da pesquisa esteve centrado nas seguintes questões: Quais as representações sociais que adolescentes em tratamento do câncer fazem acerca da prática pedagógica do professor de classe hospitalar? Acreditam que essa prática é percebida como uma maneira de dar continuidade aos

seus estudos escolares? Acreditam também que ela colabora para melhorar sua saúde e minimizar o estresse do tratamento da doença?

Portanto, este estudo justifica-se por sua importância, já que a partir do entendimento das representações sociais dos adolescentes com câncer acerca da prática pedagógica do professor de classe hospitalar, ter-se-á material para refletir sobre como eles se apropriam e se relacionam com esta realidade. Essa discussão pode vir a proporcionar subsídios para que a comunidade de educadores voltada para o trabalho com adolescentes hospitalizados e/ou em tratamento de câncer possa rever sua prática e ampliar a compreensão de sua importância para a formação e melhor qualidade de vida deles.

Podem trazer uma importante contribuição para a elaboração de futuras políticas públicas que assegurem o direito à educação e à saúde nas mais diversas circunstâncias. E, principalmente, ampliar a discussão sobre essa modalidade de ensino.

Para isso, começa-se discorrendo sobre o conceito de representações sociais (MOSCOVICI, 1978; 2007; JODELET, 2001). Em seguida procura-se trazer para o leitor as dificuldades encontradas para estabelecer o referencial teórico deste estudo, pois como citado anteriormente, a classe hospitalar é uma modalidade emergente e que precisa de mais pesquisas. Nesse sentido, primeiramente foi feita uma revisão de literatura acerca dos estudos que aproximaram doenças crônicas, adolescentes e escolarização. Encontrou-se somente uma pesquisa posterior e originária que traz a representação social que adolescentes com câncer fazem sobre a prática pedagógica do professor de classe hospitalar (VASCONCELOS, 2006).

Também se buscou ajuda em alguns estudos enfocando as representações sociais que adolescentes que não estão em tratamento do câncer fazem sobre a escola regular e sobre a prática pedagógica do professor neste espaço (SALLES, 1995; CHAVES e BARBOSA, 1998). E, finalmente foram encontrados, em uma perspectiva distinta adotada por esta investigação, alguns estudos que não se apoiam na teoria das representações sociais (MACHADO, 2005; BENCINI e BORDAS, 2007; ZAGURY, 2004), no entanto, estes se mostraram pertinentes para esta pesquisa, por demonstrarem a simbologia da escola e da prática pedagógica do professor na adolescência. Logo após, apresenta-se alguns dados encontrados sobre as representações da prática pedagógica do professor de classe hospitalar construídas

pelos adolescentes com câncer pesquisados. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital São Rafael localizado na cidade de Salvador-BA com o parecer consubstanciado n° 24/09 de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que preconiza as normas de pesquisas que envolvem seres humanos.

2. DESENVOLVIMENTO

A teoria das representações sociais, adotada neste estudo, foi introduzida pelo romeno Serge Moscovici (1978; 2007) onde assinala que elas (as representações sociais) são formas de conhecimento sobre os saberes partilhados pelos grupos sociais que tanto estruturam os sujeitos quanto suas realidades sociais. O senso comum das elaborações mentais, decorrentes das interações dos grupos sociais, é fundamental para se entender a racionalidade das ações individuais e coletivas dos sujeitos.

Denise Jodelet, conhecida como a principal colaboradora de Moscovici, define as representações sociais como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (JODELET, 2001, p. 22).

Por sua vez, as representações sociais são construídas por dois processos denominados por Moscovici de objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2007). A objetivação é o ato de descobrir a qualidade icônica de uma ideia, reproduzir o conceito em uma imagem, ou seja, é tornar concreto o que para nós é abstrato. A ancoragem é o processo de adequação de algo que nos é desconhecido a um paradigma de categoria preexistente em nosso pensamento, em outras palavras, é quando trazemos para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado, transformando o que é estranho em algo familiar.

Percebe-se que os dois processos, objetivação e ancoragem integram-se um ao outro, não podendo nenhum deles ser analisado de forma independente, ou seja, a ancoragem está, dialeticamente, articulada à objetivação. O resultado da integração desses dois processos constitui-se em um ingrediente básico no processo que gera

as representações sociais, possibilitando uma compreensão maior sobre os fenômenos que ocorrem no mundo social, em especial nesta pesquisa buscou-se conhecer a representação social que adolescentes com câncer fazem acerca da prática pedagógica do professor de classe hospitalar.

Lembrando que a classe hospitalar é uma modalidade emergente e que precisa de novas pesquisas, como assinalado anteriormente, foi encontrado somente uma pesquisa sobre a representação social que adolescentes em tratamento do câncer fazem sobre a prática pedagógica do professor de classe hospitalar (VASCONCELOS, 2006), o que bem demonstra a escassez de pesquisas sobre esse assunto. Assim, para estabelecer o referencial teórico deste estudo, buscaram-se também referências que estudaram adolescentes que não estão em tratamento do câncer sobre as representações que eles fazem da prática pedagógica do professor (SALLES, 1995; CHAVES e BARBOSA, 1998), além de pesquisas que não se apoiam na teoria das representações sociais (MACHADO, 2005; BENCINI e BORDAS, 2007; ZAGURY, 2004), no entanto, elas se mostraram pertinentes para este estudo, por demonstrarem a simbologia da escola e da prática pedagógica do professor na adolescência.

A pesquisadora sobre classe hospitalar Vasconcelos (2006) apoiada na teoria das representações sociais de Moscovici (1978; 2007) e Jodelet (2001) realizou uma pesquisa em um hospital infantil de Fortaleza-CE, da rede pública estadual, que era referência em tratamento do câncer infanto-juvenil, porém, não especificou o número de sujeitos entrevistados e nem suas idades. Os resultados do seu estudo mostraram que as representações acerca da classe hospitalar ancoram no aspecto de que ela não dá continuidade à escolarização, mas os adolescentes aceitam e até mesmo solicitam a presença do professor junto a eles. Desse modo, a prática do professor de classe hospitalar era solicitada por eles como uma forma de ter alguém junto deles, exterior ao serviço médico e familiar e que lhes garantissem a manutenção de sua identidade escolar, que foi tida como principal identidade social. Além de ter alguém que pudesse escutar e entender o momento que estavam vivenciando. Como assinala Barbier (2004) o professor escuta e se implica, pois, escutar significa debruçar-se sobre o outro, a fim de reconhecer sua singularidade e ler sua subjetividade; é disponibilidade interna para o outro, atribuindo-lhe o lugar de sujeito. Escuta para conhecer a história de vida dos alunos, sendo que esta escuta lhe dá suporte para

entender o comportamento dos educandos, compreender suas inquietações pessoais, respeitar as diferenças e adequar a proposta pedagógica às suas necessidades.

Sobre adequar a proposta pedagógica às necessidades dos alunos recorre-se a Barros (1999), que apresenta sua preocupação com relação às exigências escolares formais destinadas a alunos-pacientes hospitalizados e/ou em tratamento de saúde deprimidos e afligidos por distúrbios emocionais e prescreve outro tipo de atividade escolarizante, ou seja, uma prática pedagógica que considere também os aspectos lúdicos, como uma atitude de respeito ao quadro de fragilidade efetiva desses alunos. A preocupação não somente com o biológico e o físico, mas com a pessoa humana, como assinalam Matos e Mugiatti (2008).

De acordo com Barros (1999); Matos e Mugiatti (2008); Fonseca (2003) destaca a importância de respeitar os limites clínicos de cada paciente-aluno hospitalizado e/ou em tratamento de saúde, para que se tenha a sensibilidade de perceber que uma criança ou adolescente não está se sentindo bem, e assim não exigir atividades que estejam acima de seus limites físicos e emocionais. Nesse sentido, as pesquisas na área da classe hospitalar (BARROS, 1999; FONSECA, 2003; MATOS; MUGIATTI, 2008), destacam que o professor deve atuar com programas abertos, móveis e flexíveis, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada paciente-aluno.

As pesquisas de Salles (1995) e Chaves e Barbosa (1998) que enfocam as representações sociais que adolescentes que não estão em tratamento do câncer fazem sobre a escola regular e sobre a prática pedagógica do professor neste espaço também trazem dados que contribuem para este estudo. Salles (1995), objetivando apreender a representação social da escola e dos estudos de 24 adolescentes da oitava série do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio de quatro escolas públicas do interior do estado de São Paulo averiguou que os adolescentes ouvidos atribuíram à escola o poder de concretizar desejos e aspirações futuras, demonstrando grande importância aos estudos.

Chaves e Barbosa (1998), também apoiados na teoria da representação social de Moscovici (1978; 2007) e Jodelet (2001), tiveram por objetivo descrever como alunos de 8 a 14 anos de idade, das escolas públicas do ensino fundamental I e II da cidade de Salvador-BA representam o ambiente escolar e qual o significado social que ele adquire no contexto de suas vidas. Os depoimentos revelaram que as

representações dos sujeitos da pesquisa, oriundos de camadas populares, têm uma aproximação positiva em relação à instituição escolar.

Já as pesquisas de Machado (2005), Bencini e Bordas (2007) e Zagury (2004) não se apoiam na teoria das representações sociais, no entanto elas deram suporte a esta pesquisa por demonstrarem a simbologia da escola e da prática pedagógica do professor na adolescência.

Zagury (2004) verificou na sua pesquisa que adolescentes de nível socioeconômico menos favorecido dão mais importância à escola, pois, para eles a escola ainda é vista como a única oportunidade de ascensão social. Bencini e Bordas (2007) e Machado (2005), encontraram o mesmo que Zagury (2004) nas suas pesquisas, ou seja, quando perguntados se gostam de estudar, os adolescentes (nível socioeconômico menos favorecido) afirmaram que o melhor de ir para a escola é estudar para se ter um bom emprego.

Portanto, as pesquisas anteriormente abordadas, que trouxeram ou não em seu bojo a teoria das representações sociais, demonstraram o simbolismo da escola e da prática pedagógica do professor por meio da percepção dos próprios adolescentes e foram pertinentes para a construção do referencial teórico deste estudo e discussão dos resultados.

3. RESULTADOS

Tendo em vista que esta investigação se pautou na ênfase de conhecer a prática pedagógica do professor de classe hospitalar sob a ótica de adolescentes em tratamento do câncer, fez-se a opção pelo desenvolvimento da pesquisa em uma abordagem qualitativa, como um estudo de caso e os instrumentos para a coleta dos dados, a observação livre e entrevistas semiestruturadas. Por meio dos dados coletados, procedeu-se uma análise minuciosa à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2007), da qual foram levantadas as categorias que dizem respeito à objetivação e ancoragem das representações dos adolescentes, sendo elas: 1) Professor não convencional, 2) Prática pedagógica mais lúdico-educativa do que escolar; 3) O papel da classe hospitalar no resgate do prazer de estudar; 4) O papel da classe hospitalar na reafirmação da importância da escola regular em suas vidas.

3.1 PROFESSOR NÃO CONVENCIONAL

Nesta categoria os adolescentes com câncer ao serem questionados se referiram ao professor de classe hospitalar como aquele que o escuta, que se interessa por ele e pela sua vida, de maneira a não limitar essa relação somente ao espaço educativo, ou seja, o professor adentra o universo dos adolescentes, quer conhecer sua história de vida, saber sobre sua saúde, acompanhar seu percurso, acolher suas dificuldades, compreender suas inquietações, de forma a revelar um investimento afetivo de ambas as partes.

Porém, vale destacar que esta escuta não se traduz em passividade, pois, escutar é intervir; é ação, é atribuição de sentido, de significação. A escuta sugere envolvimento entre as partes e investimento mútuo, o que quer dizer implicação. Barbier (2004) tece com sensibilidade os meandros desse processo, denominando-o de escuta sensível e acrescenta que “implicar consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (p. 101). Tanto o educador como o educando são movidos pelo desejo de se implicarem mutuamente. A escuta sensível se caracteriza como um movimento de escutar-ver, que se apoia na empatia, objetivando a compreensão do outro em sua totalidade.

3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA MAIS LÚDICO-EDUCATIVA DO QUE ESCOLAR

Nesta categoria os sujeitos pesquisados representam as aulas na classe hospitalar como passatempo, porém a palavra passatempo possui dois sentidos. O primeiro sentido foi expresso pelos adolescentes no aspecto das aulas serem divertidas e bem mais fáceis do que na escola regular. O segundo sentido da palavra passatempo encontra-se na questão de que as atividades na classe hospitalar servem para passar o tempo; às vezes, frequentam as aulas porque estas ajudam passar o tempo, ajudam a esquecer de algo ou alguma coisa que os incomoda, como se esquecer da doença ou de momentos ruins. Manifestam que essas atividades são fáceis de serem executadas, mas também relatam que reconhecem a importância dessas aulas para o retorno à escola regular.

As pesquisadoras Ortiz e Freitas (2005), relatam uma pesquisa realizada em cinco classes hospitalares brasileiras, sendo: uma no estado do Rio de Janeiro, uma

em São Paulo, uma em Santa Catarina, uma no Paraná e outra no Rio Grande do Sul. Nesta pesquisa, avaliaram as práticas educativas que ocorrem nessas classes hospitalares, por meio do discurso dos próprios professores regentes das mesmas e averiguaram que 60% dos professores apontaram sua prática para um exercício educativo-escolar e 40% para uma oferta lúdico-educativa.

A prática educativo-escolar refere-se à prática que visa o cumprimento dos programas de ensino regular e encaminhado pelas escolas de origem do paciente-aluno, é uma vertente com regularidade e uma responsabilidade com as aprendizagens formais, isto é, o cumprimento de conteúdos formais correspondente à proposta curricular do Estado e atividades enviadas pela escola regular do paciente-aluno ou na dificuldade de estabelecer contato com a escola, os conteúdos poderão ser elaborados pelo próprio professor de classe hospitalar, de acordo com o nível de conhecimento e aprendizagem identificado em cada aluno-paciente.

Já a prática lúdico-educativa visa à oferta de atividades que referendam o foco educativo nos pré-requisitos fundamentais: ler, escrever e contar que são trabalhados de uma forma lúdica, sempre contextualizada e inserida em uma vivência cotidiana. As atividades pedagógicas são pautadas na construção da leitura-escrita por meio da apresentação de textos de variados suportes como: jornais, informativos, científicos, literários. Além de gramática, ortografia, caça-palavras, cálculos a partir de necessidades diárias de utilização, jogos de matemática e criação de regras de conduta através de jogos coletivos.

Desse modo, pode-se inferir por meio dos relatos dos adolescentes desta pesquisa que as aulas na classe hospitalar do GACC encontram-se, segundo o trabalho de Ortiz e Freitas, (2005) em uma oferta que abrange tanto a prática educativo-escolar como a prática lúdico-educativa; portanto, ela trabalha com uma prática lúdico-educativa e escolar. Porém, como a professora do GACC trabalha com alunos oriundos do interior do estado da Bahia, fica muito difícil estabelecer contato com a escola de origem dos alunos-pacientes. Nesse sentido, ela faz uso de materiais didáticos da própria classe hospitalar, de maneira a favorecer aos alunos o aprendizado dos conteúdos das séries que lhe correspondam e mesmo que o adolescente não esteja frequentando a escola regular, ela promove a aprendizagem de competências próprias para os seus estágios de desenvolvimento intelectual.

Voltando à pesquisa das autoras supracitadas, elas descobriram que 100% dos professores entrevistados afirmam que o acompanhamento de estudos oportunizados na classe hospitalar tem sido aproveitado pela escola regular e tem sido promovida a aprovação do paciente aluno para as séries regulares.

Vasconcelos (2006) faz um comentário sobre a prática pedagógica na classe hospitalar sobre a preocupação de que é fundamental que se estabeleça um conjunto de regras e normas, a fim de que as atividades não sejam usadas como conceito de passatempo e diversão em conotação pejorativa. As aulas devem garantir a continuidade didática dos alunos com a incorporação e acompanhamento dos conteúdos escolares da série em que eles se encontram matriculados e oferecer situações de jogos e de recreação.

Barros (1999) concorda com a autora mencionada, mas faz um alerta aos professores de classe hospitalar sobre sua preocupação com relação às exigências escolares da escola formal ao aluno-paciente, e prescreve que a atuação pedagógica pode abranger a prática educativo-escolar e a lúdico-educativa como uma atitude de respeito ao quadro de fragilidade destes alunos, pois uma prática que toma como base uma abordagem fundamentada no lúdico também se mostra eficaz em veicular o conhecimento.

As representações expressadas nesta categoria estão de acordo com as pesquisas que abordam a questão das aulas na classe hospitalar, onde o professor deve atuar com programas abertos, móveis e flexíveis, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada paciente-aluno (BARROS, 1999; FONSECA, 2003, MATOS; MUGIATTI, 2008).

3.3 O PAPEL DA CLASSE HOSPITALAR NO RESGATE DO PRAZER DE ESTUDAR

Já esta categoria revelou que as representações dos adolescentes têm uma aproximação positiva em relação aos conteúdos trabalhados na classe hospitalar, pois, se mostraram disponíveis à escolarização expressando que frequentam as aulas e desenvolvem as atividades propostas.

Chaves e Barbosa (1998) encontraram resultado semelhante, onde as representações dos sujeitos da pesquisa, oriundos de camadas populares, têm uma aproximação positiva em relação à instituição escolar, pois se mostraram disponíveis à

escolarização, estando incluído, no seu cotidiano, frequentar escolas e desenvolver as atividades escolares.

Zagury (2004) encontrou os mesmos resultados no seu estudo, onde fez uma comparação entre o que afirmavam os jovens em cada classe social e comparou as respostas para verificar diferenças importantes (em estatística, isso é denominado de cruzamento de dados). Nesse trabalho comparativo entre as classes sociais, a autora averiguou que, quanto mais baixa a classe social, maior o nível de aprovação aos conteúdos ministrados.

A autora abordada acrescenta que isso pode significar duas coisas. A primeira, que os adolescentes de nível socioeconômico mais favorecido são mais exigentes, talvez por terem seus desejos o mais das vezes satisfeitos, não dão à escola a importância que camadas menos favorecidas dão, pois, para estas a escola talvez seja ainda vista como a única oportunidade de ascensão social (ZAGURY, 2004).

Salles (1995) e Machado (2005), respondem a hipótese de Zagury (2004), ou seja, quando perguntados se gostam de estudar, os adolescentes (nível socioeconômico menos favorecido) afirmaram gostar de estudar com a expectativa de um futuro melhor (66,7%). “Quero ser alguém na vida”. “Quero me preparar para o futuro” (ibid, 118). Bencini e Bordas (2007) encontraram o mesmo, ou seja, os adolescentes expressaram que o melhor de ir para a escola é estudar para se ter um bom emprego. Esses dados também foram encontrados neste estudo, no que se refere à importância de estudar na classe hospitalar, ou seja, a expectativa de um futuro melhor é representada tanto na escola regular como na classe hospitalar.

3.4 O PAPEL DA CLASSE HOSPITALAR NA REAFIRMAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA ESCOLA REGULAR EM SUAS VIDAS

Nesta última categoria, os adolescentes pesquisados vivenciam o afastamento da escola regular de maneira negativa. É bem provável que na escola regular, na hora da aula, uma boa parte deles se sinta aborrecida ou dispersa ou sem interesse, mas a verdade é que a escola, os professores e os estudos têm importância reconhecida por eles.

Um fato muito importante a destacar é que quando os jovens desta pesquisa expressaram a visão positiva da escola regular também representaram a classe hospitalar do GACC como uma escola não convencional, como se essas aulas fossem tipo um reforço. Interessante que essa imagem da classe hospitalar como um reforço,

faz com que esses adolescentes a representem como uma “Banca”, isto é, banca é popularmente conhecida no estado da Bahia como escolas de “fundo de quintal” ou aulas particulares extras que são pagas para reforçar o estudo de conteúdos escolares que o aluno encontra-se com dificuldade de aprender. Em outras palavras, é um ensino não oficial. Esse mesmo resultado foi verificado na pesquisa de Vasconcelos (2006), onde os adolescentes com câncer, que tinham atendimento pedagógico no leito de um hospital, expressaram que não percebem a classe hospitalar como escolarização, mas aceitam e até mesmo solicitam a presença do professor junto a eles.

Esse fato, segundo a autora, apareceu como um paradoxo no início, porém, ela pôde verificar que ao escutar esses adolescentes, o que pareceu ser uma contradição era lógico para eles, ou seja, os jovens pacientes demonstraram um forte desejo de falar sobre a situação que estavam vivenciando e sobre sua própria história. Desse modo, a prática do professor de classe hospitalar era solicitada por eles, como uma forma de ter alguém junto deles exterior ao serviço médico e familiar que lhes garantissem a manutenção de sua identidade escolar, sendo esta, tida como principal identidade social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessas representações apreende-se uma imagem do professor de classe hospitalar diferente daquele da sala de aula, porque não está na escola regular, não está trabalhando com alunos “saudáveis”, e ele possui outra maneira de ver, sentir e ouvir esses alunos. Um profissional sensível ao estado conflituoso deles, de maneira a revestir sua ação de educar em um ato de companheirismo, de disponibilidade de estabelecer parcerias e cumplicidades.

Desse modo, sua prática é fortemente marcada pelas relações afetivas, servindo de reforço para que o paciente-aluno persista na luta pela saúde e mantenha a esperança na sua capacidade de esforço. É visto como um professor não convencional que trabalha com uma prática pedagógica mais lúdico-educativa do que escolar que prioriza a ideia de que o conhecimento adquirido pelo aluno contribui para seu bem estar físico psíquico e emocional. Esse conhecimento não é

necessariamente o conhecimento formal e sequenciado do espaço escolar, mas um conhecimento que visa primordialmente, a recuperação da saúde.

O adolescente com câncer percebe que o trabalho do professor de classe hospitalar é de ensinar, sem dúvida, porém esse tipo de ensino tem função mais importante para ele como a melhora da sua saúde e minimizar o estresse do tratamento. Essa prática pedagógica é diferente de uma escola regular, que é obrigatória e, muitas vezes tediosa. Na casa de apoio ela ganha outro significado: aprender é sinal de saúde, de sentir-se bem, esquecer a doença e os momentos ruins. Então para o adolescente, o professor de classe hospitalar é um professor não convencional que trabalha com uma prática pedagógica mais lúdico-educativa do que escolar e ele reconhece a importância desse professor e dessa prática no espaço classe hospitalar, pois esta, juntamente com a escola regular é percebida como forte elemento de contribuição para a ascensão social, para a entrada no mundo do trabalho e da profissionalização, principalmente no que se refere à empregabilidade e enfrentamento da concorrência.

Neste sentido, demonstram estar conscientes do papel da escola (classe hospitalar e escola regular) nas suas vidas e na vida social, mostrando-se muito sensíveis à necessidade de valorização da educação brasileira. A importância da classe hospitalar ainda é postulada pelo aluno como um local de exercício da alteridade, onda as alegrias, as críticas, o medo e as suas inconformidades encontram oferta de sustentação e ponto de apoio para que sobrevenha a vontade de viver, em outras palavras, espaço que modela uma imagem de saúde que aspira ao princípio da integralidade do bem viver.

Sua participação na classe hospitalar por meio de atividades que o ajuda a construir um percurso cognitivo, emocional e social que mantém um elo com a escola regular faz com que se perceba ainda como membro de uma classe, que garante a manutenção de sua identidade escolar. Por sua vez, é um professor não convencional, que faz uso de uma prática pedagógica mais lúdico-educativa do que escolar, e o adolescente percebe a importância dessa classe hospitalar, contudo, a imagem que faz dela é de uma escola não convencional, pois é um ritmo de aprendizagem em um contexto diferente.

Contudo, sua participação nesta escola não convencional encontra-se na importância deste espaço ser um incentivo para que ele não desanime com o

tratamento. Um espaço que promove o aprendizado estratégico, com uma abordagem individualizada, que muitas vezes, contribui para que ele aprenda melhor. O adolescente não desmerece esse valor, mas, sabe distinguir muito bem uma escola regular de uma classe hospitalar. Esta escola não convencional tem um caráter de transitoriedade, que favorece o seu aprendizado, mas, não é responsável em dar continuidade aos seus estudos escolares, pois, essa continuidade somente será alcançada no retorno à escola regular. Em síntese, a prática pedagógica do professor de classe hospitalar não é representada como uma maneira de dar continuidades aos seus estudos escolares, porém, ela contribui para a melhora da sua saúde e para minimizar o estresse do tratamento. A classe hospitalar é vista como um lócus de transitoriedade que gera expectativas positivas, por parte do aluno paciente, de retorno à escola regular. Retorno este almejado por ele e que será, então, responsável em dar continuidade aos seus estudos escolares.

REFERÊNCIAS

BARBIER, Renè. Escuta sensível na formação de profissionais de saúde. Disponível em: < http://www.saude.df.gov.br/FEPECS > Acesso em: 25 out. 2009.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARROS, Alessandra Santana Soares. A Prática Pedagógica em uma Enfermaria Pediátrica: contribuições da classe hospitalar à inclusão deste alunado. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 84-93, set./ dez. 1999

BENCINI, Roberta; BORDAS, Marie Ange. Como o jovem vê a escola. Revista Nova Escola: edição especial. São Paulo, ano XXII, n. 200, p. 28-47, março de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Resolução N. 41, de 13 de outubro de 1995. Diário Oficial da União, Brasília: Imprensa Oficial, 199, de 17 de outubro de 1995. p. 16.319-16.320, 1995.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1. MEC/ SEESP. Brasília: MEC/ SEESP, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2007.

CHAVES, Antônio Marcos, BARBOSA, Marcos Ferreira. Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. In: Estudos de psicologia, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 29-40. 1998.

FONSECA, Eneida. Simões. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. São Paulo: Memnon, 2003.

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. Tradução: Lilian Ulup. In: JODELET, Denise (Org.). As representações Sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 259-312, 2001.

MACHADO, Nilton Marcos. A escola ideal: como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/ SP, 2005.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde, 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOSCOVICI, Serge. A Representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1978.

_____. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guarechi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

ORTIZ, Leodi Conceição M.; FREITAS, Soraia N. Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2005.

SALLES, Leila Maria Ferreira. A representação social da escola e dos estudos de alunos da 8ª série e 1º colegial. In: Didática. São Paulo, v. 30, p. 81-96. 1995.
VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa e re-socializadora. I Congresso Internacional de Pedagogia Social. Brasil, 2006. Disponível em <http://pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br/portal/publicacoes/publicacoes-do-congresso-2006>. Acesso em: 25 jul. 2009.

ZAGURY, Tânia. O adolescente por ele mesmo. 14. ed., Rio de Janeiro: Record, 2004.

CAPÍTULO 17

UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE CONCIENTIZAÇÃO SOBRE O LIXO INTEGRANDO: UNIVERSIDADE, ESCOLA E COMUNIDADE

Josiane da Costa
Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal da Integração Latino- Americana. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
Instituição: Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA
Endereço: Av. Tancredo Neves 6731. CEP 85867-970 - Fundação Parque Tecnológico de ITAIPU - Bloco 6, Espaço 3, Sala 4. Foz do Iguaçu/PR.
E-mail: josiane.biofisqui@gmail.com.

Alvaro Barcellos Onofrio
Doutor em química pela UFRGS. Professor Adjunto de Química Orgânica da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Coordenador do subprojeto de química do projeto: Pensando em saúde. Qual o destino do lixo do meu bairro? Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES. Coordenador do projeto: Fabricação de Sabão com Propriedades Fitoterápicas e Emolientes com Reaproveitamento de Óleo Vegetal Doméstico financiado pela Universidade Federal da Integração Latino- Americana.
Instituição: Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA
Endereço: Av. Tancredo Neves 6731. CEP 85867-970 - Fundação Parque Tecnológico de ITAIPU - Bloco 6, Espaço 3, Sala 4. Foz do Iguaçu/PR.
E-mail: alvaro.onofrio@unila.edu.br.

RESUMO: O desenfreado avanço tecnológico somado ao crescimento dos grandes centros traz como consequência negativa a extração em massa dos recursos naturais para a produção de toneladas de diversos materiais que são descartados e depositados diariamente no meio ambiente contribuindo para a poluição dos rios, solo e do ar. Inúmeras tecnologias são desenvolvidas objetivando dar uma destinação correta aos resíduos, porém, a solução para o problema parece estar diretamente relacionada a mudança de comportamento das pessoas. A conscientização sobre os impactos negativos que a destinação incorreta dos resíduos ocasiona assim como a importância do consumo consciente, coleta seletiva, reaproveitamento, reutilização e reciclagem deve começar na escola, mas, é importante que não se restrinja somente aos estudantes. Com uma proposta interdisciplinar e integracionista de conscientização sobre os problemas ocasionados pelo descarte inadequado do lixo surgiu o projeto: Pensando em saúde. Qual o destino do lixo no meu bairro? Que busca conscientizar e integrar universidade, escola e comunidade para juntos pensarmos em ações que visem diminuir os impactos que a destinação incorreta dos resíduos líquidos e sólidos traz ao meio ambiente assim como a conscientização sobre a importância dos cuidados com o meio ambiente e o consumo consciente. Esse trabalho relata as atividades desse projeto que foram desenvolvidas em uma parceria entre universidade, escola e comunidade num período de seis meses. As atividades desenvolvidas nesse período buscaram preparar os integrantes do projeto para as

atividades que estão sendo desenvolvidas atualmente e um diagnóstico do colégio, dos alunos do colégio, dos professores e da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Conscientização. Interdisciplinaridade. Integração. Resíduos.

1. INTRODUÇÃO

A explosão tecnológica desenfreada somada ao crescimento igualmente desenfreado dos grandes centros exige cada vez mais a extração dos recursos naturais de forma acelerada e inconsequente para suprir as necessidades de produção da indústria que posteriormente suprirá as necessidades de demanda do mercado (JORNAL..., 2012).

A indústria produz diariamente toneladas e toneladas de resíduos dos mais diversos materiais que são lançados no mercado para suprir necessidades de consumo. Na maioria das vezes, de consumismo.

Segundo Rodrigues (2010), a publicidade cria o sistema perfeito: O mercado precisa vender e para ser sujeito de valor o cidadão precisa comprar necessitando, podendo ou não.

O resultado desse sistema perfeito além da extração em massa dos recursos naturais é a poluição dos rios, solo e ar com o acúmulo de resíduos que são descartados diariamente por consumistas que compram sem poder ou precisar somente para, inconscientemente atender as necessidades do sistema (FADINI, 2001).

Apesar das diversas tecnologias que são lançadas objetivando solucionar problemas relacionados ao descarte inadequados dos resíduos que são depositados no meio ambiente a solução para o problema parece estar na conscientização sobre os impactos negativos que o consumismo assim como a destinação inadequada de resíduos líquidos e sólidos traz ao meio ambiente.

É importante que essa problemática seja abordada na escola, mas, não se limite aos estudantes.

Partindo desse pressuposto surgiu em agosto de 2012 a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e uma parceria entre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana e o colégio estadual Gustavo Dobrandino da Silva na cidade de Foz do Iguaçu-Paraná o projeto: Pensando em

saúde: Qual o destino do lixo no meu bairro? Que tem por objetivo a integração entre universidade, escola e comunidade para juntos pensarmos e executarmos ações interdisciplinares que visem diminuir os impactos negativos que a destinação incorreta dos resíduos orgânicos, inorgânicos, sólidos e líquidos ocasiona; conscientização sobre os cuidados com o meio ambiente; importância do consumo consciente e preservação dos recursos naturais.

O projeto é multidisciplinar, divido em três subprojetos: química, física e biologia com proposta de trabalho interdisciplinar.

Contempla uma coordenadora institucional, uma gestora institucional, três coordenadores; três supervisores; quinze bolsistas e conta com o apoio de uma professora voluntária da universidade.

Em cada subprojeto há um coordenador, um supervisor e cinco bolsistas.

A coordenadora institucional e a gestora institucional são professoras da universidade e são responsáveis pela administração financeira e respondem juridicamente pelo projeto.

Os coordenadores também são professores da universidade e são responsáveis pela coordenação de cada subprojeto e orientação dos bolsistas.

Os supervisores são professores do colégio e são responsáveis pela interface entre a universidade, o colégio e a comunidade.

Os bolsistas são alunos do curso de licenciatura em Ciências da Natureza da universidade e são responsáveis pela execução do plano de trabalho do projeto.

2. PREPARAÇÃO

O projeto foi dividido em duas fases: Diagnóstico e preparação; execução do plano de ação.

Na fase de preparação, foram desenvolvidas atividades que tinham por objetivo a definição e amadurecimento dos temas que seriam abordados através de discussões para o desenvolvimento futuro das atividades no colégio e auxiliar a construção do conhecimento dos integrantes do projeto a respeito dos temas relacionados.

Durante reuniões e discussões sobre as formas de como seria realizado a preparação, ficou acordado entre os integrantes que o mesmo se daria em forma de seminários.

Os temas foram sugeridos por todos os integrantes durante discussões juntamente com a ordem de apresentação.

Os seminários foram preparados e apresentados pelos próprios bolsistas sob a orientação e supervisão dos coordenadores com os seguintes temas:

2.1 ORIGEM DO LIXO

Foi apresentada e discutida a origem e a história do lixo; surgimento do conceito lixo; o lixo na idade média; linha do tempo da evolução do conceito e tratamento do lixo na antiguidade.

2.2. CONSUMO E CONSUMISMO

Esclarecimento do que é consumo e do que é consumismo; os impactos negativos que o consumismo traz ao meio ambiente, entre eles a extração em massa dos recursos naturais, contaminação do solo, água e ar durante o processo de produção e o acúmulo de lixo na natureza; a importância do consumo consciente.

2.3 CLASSIFICAÇÃO DOS TIPOS DE LIXO

Foi esclarecido como é feita a classificação dos diversos tipos lixo de acordo com o tipo de material que é produzido. Explicação sobre o que é lixo: orgânico; inorgânico; eletrônico; perigoso; radioativo; reciclável e não reciclável.

2.4 LIXOS PERIGOSOS, SEUS RISCOS E DESCARTE ADEQUADO

Foi trabalhada a identificação dos tipos de lixos perigosos como: aerossóis; medicamentos; pilhas; lâmpadas fluorescentes. E foram fornecidas informações sobre as formas corretas de destinação desse tipo de material e os pontos de coleta na cidade.

2.5 DESTINAÇÃO ADEQUADA E INADEQUADA DE RESÍDUOS SÓLIDOS E LÍQUIDOS, ORGÂNICOS E INORGÂNICOS NÃO PERIGOSOS

Nesse seminário foi trabalhada a definição de lixão; aterros controlados; aterros sanitários; compostagem; reutilização; reciclagem e reaproveitamento de materiais.

2.6 COLETA SELETIVA, REAPROVEITAMENTO, REUTILIZAÇÃO E RECICLAGEM DO LIXO

Foi trabalhada a importância da coleta seletiva; modelos de reaproveitamento; importância do consumo de produtos parcialmente reutilizáveis; ônus e bônus da reciclagem.

2.7 CICLO DE VIDA DOS MATERIAIS

No seminário de ciclo de vida dos materiais foi incluído técnicas de compostagem; análise de dados sobre o ciclo de vida dos materiais da sua produção até a decomposição; legislação: política de descarte de resíduos sólidos e a situação jurídica da cidade e empresas da cidade quando as novas políticas de descarte de resíduos.

2.8 VISITA TÉCNICA A EMPRESA DE RECICLAGEM

Foi realizada uma visita técnica a uma empresa de reciclagem Costa Oeste Reciclagem que está localizada na cidade de Santa Terezinha de Itaipu/PR, para melhorar a compreensão dos integrantes do projeto a respeito do processo de reciclagem, incluindo os gastos de água e energia.

2.9 VISITA TÉCNICA A EMPRESA DE INCINERAÇÃO

Uma visita técnica também foi realizada a uma empresa de incineração de resíduos hospitalares localizada na cidade de Medianeira/PR. A visita a empresa possibilitou a compreensão de todos os integrantes do projeto sobre os processos físico/químicos que envolvem a incineração dos resíduos hospitalares que estão classificados como lixo perigoso.

3. DIAGNÓSTICO

Como a proposta do projeto é a conscientização sobre o lixo, foi decidido durante discussões em reuniões entre bolsistas, coordenadores e supervisores que seria necessário realizar um diagnóstico do colégio, do bairro no qual o colégio está inserido, dos alunos e dos professores do colégio.

Foi decidido também que esse diagnóstico seria realizado por meio de atividades incluindo alunos, familiares dos alunos, professores do colégio, moradores do bairro, e integrantes do projeto.

No período do diagnóstico foram realizadas tais atividades:

3.1 VISITA A ESCOLA E REUNIÃO COM OS PROFESSORES

Na primeira visita a escola onde o projeto seria desenvolvido foi feita uma reunião com os professores, diretora, vice-diretora, pedagogas, bolsistas, coordenadores, supervisores, gestora institucional e coordenadora institucional do projeto.

A reunião foi realizada para apresentar o projeto e convidar os professores de todas as disciplinas a participarem das atividades; discutir a forma que a conscientização sobre o lixo é trabalhada na escola e conhecer o ponto de vista de cada um a respeito do tema.

Durante as discussões ficou acordado entre os integrantes do projeto e a equipe pedagógica do colégio que nas próximas duas semanas os bolsistas iriam fazer observações das aulas.

3.2 OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Durante duas semanas de forma alternada bolsistas fizeram observação das aulas de ciências, química, física, biologia, história sem influenciar no desenvolvimento das atividades.

A observação teve por objetivo o diagnóstico da relação aluno/professor; relação aluno/colega de classe; relação aluno/ambiente de estudo, a sala de aula.

3.3 FOTO-HISTÓRIA

A atividade da foto-história foi desenvolvida junto com os alunos do colégio.

Foi solicitado aos alunos que fotografassem algum lugar do bairro que eles consideram mais bonito e o que eles consideram o mais feio e trouxessem para a escola para elegermos a foto mais bonita e a foto mais feia de todas.

A atividade objetivava identificar qual é a visão que os alunos têm do que é esteticamente feio e bonito e avaliar se esse conceito está relacionado com o acúmulo ou a ausência de lixo em locais do bairro.

3.4 VISITA E ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

A atividade consistiu em uma entrevista com as famílias de alunos do ensino fundamental, escolhidos por amostragem pelos supervisores utilizando critério de: aluno com o melhor desempenho escolar e aluno com o pior desempenho escolar por turma.

Foram selecionados alunos de doze turmas. Seis alunos por turma: três com o melhor desempenho e três com o pior desempenho escolar.

Durante as entrevistas foram feitas perguntas com o intuito de descobrir o grau de conhecimento dos familiares e alunos a respeito do descarte adequado de resíduos sólidos, coleta seletiva, compostagem, reciclagem, reaproveitamento e reutilização de resíduos orgânicos e inorgânicos.

Os familiares dos alunos foram convidados para o mutirão que aconteceria duas semanas após as entrevistas.

3.5 MUTIRÃO DE LIMPEZA

A atividade foi realizada num bosque que está localizado nos fundos do colégio e foi transformado num depósito de lixo pelos moradores das redondezas.

O mutirão de limpeza envolveu alunos, professores, diretora e funcionários do colégio juntamente com todos os integrantes do projeto e alguns moradores do bairro.

Nos dias que antecederam o mutirão todos os alunos do colégio foram convidados e desafiados a levarem os familiares, vizinhos e amigos para ajudarem na limpeza.

Objetivávamos com a atividade conhecer a receptividade dos alunos, familiares e moradores da comunidade a respeito da proposta do projeto.

3.6 OFICINAS DE REAPROVEITAMENTO E REPLANTIO

No intervalo entre as atividades foram realizadas no colégio oficinas de reaproveitamento de materiais recicláveis para a confecção de brinquedos, caixas de presentes, composteiras, hortas verticais, entre outros objetos confeccionados.

Foi realizado também o replantio de árvores no bosque aonde havia sido feito o mutirão de limpeza.

Essas atividades diagnosticaram o nível de empatia, interesse e receptividade de todos os alunos do colégio quanto ao que estávamos propondo com o desenvolvimento do projeto.

O período de diagnóstico teve duração de seis meses. Estendendo-se de agosto de 2012 até fevereiro de 2013.

Chegou ao fim com o término das atividades e deu espaço ao início das atividades de execução do plano de ação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de preparação dos bolsistas foi de grande importância para o bom desenvolvimento do projeto e o sucesso na realização das atividades, pois proporcionou revisão, formação e fortalecimento de conceitos durante a preparação, apresentação e discussão dos seminários.

As pesquisas bibliográficas realizadas durante o período de preparação serviram de material de apoio e consulta durante a realização de todas as atividades desenvolvidas.

As visitas as empresas de reciclagem e incineração auxiliaram na compreensão de como funciona o processo de destinação de resíduos recicláveis por reciclagem e de resíduos hospitalares por incineração. Proporcionando uma visão ampla dos bônus e ônus de ambos processos, como gastos de água e energia, diminuição do acúmulo de resíduos inorgânicos no meio ambiente no processo da reciclagem e a importância do tratamento dos resíduos gerados pelo processo de incineração.

A diretora e as pedagogas sempre demonstraram grande satisfação com as atividades do projeto e sempre auxiliaram em tudo que foi necessário.

Durante a realização das atividades observamos que os professores dominavam parcialmente o tema do projeto, mas, tinham grande interesse em colaborar com as atividades e demonstravam grande empatia com a proposta.

Os funcionários do colégio se mostraram bastante receptivos e interessados em participar das atividades. Colaboraram auxiliando na supervisão dos alunos durante a realização das atividades.

Alguns alunos demonstraram grande interesse em participar do projeto. Apresentam empolgação, receptividade e colaboraram com a realização das atividades.

Porém, outros demonstraram indiferença, desmotivação e desinteresse em participar do projeto.

Portanto, foi incluído no plano de ação atividades que buscam motivar e despertar a curiosidade desses alunos que não têm interesse em participar do projeto.

REFERÊNCIAS

FADINI, Pedro Sérgio; FADINI, Almerinda Antonia Barbosa. Lixo: desafios e compromissos. Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola, São Paulo, Especial, p. 9- 18, 2001. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/cadernos/01/lixo.pdf>. Acesso em: 4 maio 2013.

JORNAL ESTADO DE MINAS. Ciência recomenda conter explosão demográfica e consumismo para salvar a Terra. Em.com, Notícia, Tecnologia, 14 jun. 2012. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2012/06/14/interna_tecnologia,300201/ci encia-recomenda-conter-explosao-demografica-e-consumismo-para-salvar-a-terra.shtml>. Acesso em: 10 maio 2013.

RODRIGUES, Edilene Alves. Consumo: a lógica que rege a sociedade. Jornal Mundo Jovem, Porto Alegre, n. 412, p. 9, 2010. Disponível em: <http://www.pucrs.br/mj/artigo-consumo-a-logica-que-rege-a-sociedade.php>. Acesso em: 9 maio 2013.

CAPÍTULO 18

DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS E INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM

Camila de Oliveira Resende
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - (UFG) Regional Jataí. Especialista em gestão de sala de aula no ensino superior, pelo Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Graduada em Direito pela Universidade estadual de Maringá - PR. Docente do curso de Direito do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES). Assessora Jurídica da FIMES/UNIFIMES.
Instituição: Universidade Federal de Jataí
Endereço: BR 364, km 195, nº 3800 - Jataí - Goiás CEP 75801-615
E-mail: camila@unifimes.edu.br

Layla Karoline Alves Teixeira Flores
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (UFG/REJ). Pós-graduada do curso de Direito Civil e Processo Civil; 'lato sensu'; - Faculdade Casa Branca. (FACAB- 2019).Possui graduação em Direito - Faculdades Alves Faria (UNIALFA- 2015). Advogada atuante em Direito Civil e Trabalhista. Possui experiência em docência universitária nas disciplinas de Direito Civil, Processo Civil, Constitucional e Direitos Humano. Participa do Grupo de Pesquisa - Formação de Professores e Práticas Educativas (NuFOPE).
Instituição: Universidade Federal de Jataí
Endereço: BR 364, km 195, nº 3800 - Jataí - Goiás CEP 75801-615
E-mail: laylakarolineat@gmail.com

Pauliane Rodrigues Resende
Mestranda Educação UFG - Regional Jataí, 2019. Pós - Graduação em Processo Civil pela LFG e Especialista em Gestão de Sala de Aula no Ensino Superior (2016). Possui graduação em Direito pela Universidade de Cuiabá (2013). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa - Formação de Professores e Práticas Educativas (NUFOPE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Direito.
Instituição: Universidade Federal de Jataí
Endereço: BR 364, km 195, nº 3800 - Jataí - Goiás CEP 75801-615
E-mail: paulianeresende@hotmail.com

Vanderlei Balbino da Costa
Doutor em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos/SP. Mestre em Educação UFSCar/SP. Especialista em ADM. Escolar (UFMT 1994). Didática do Ensino Superior (UFMT 1996). Graduado em Historia (UFMT 1992). Atuando nos temas: Inclusão escolar, Educação Especial, Formação Docente, Deficiência Visual, Estimulação Visual, Orientação e Mobilidade, Educação Indígena e Diversidade. Professor do Curso de Pedagogia e Docente no PPGE - UFG/Regional Jataí, Nível Mestrado
Instituição: Universidade Federal de Jataí
Endereço: BR 364, km 195, nº 3800 - Jataí - Goiás CEP 75801-615
E-mail: vanderleibalbino@gmail.com

RESUMO: A presente pesquisa se originou da nossa participação na disciplina Introdução a Educação Especial cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Jataí-Go. A questão de pesquisa que suleou essa investigação foi: como promover a inclusão das pessoas com deficiências múltiplas na sala de aula comum em uma escola, ainda caracterizada como seletista, excludente e conservadora? Os objetivos do estudo foram: Apresentar alguns conceitos e características das deficiências múltiplas; Contribuir com a produção do conhecimento sobre a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais; Identificar e Descrever quais são as deficiências múltiplas presentes nas escolas; Apontar as necessidades educativas especiais das pessoas com deficiências múltiplas, bem como os recursos didáticos e as tecnologias assistivas que podem ser utilizados como forma de incluí-las na sala de aula comum. A opção para realizar a investigação foi pela pesquisa qualitativa (LUDKE E ANDRÉ, 1986); (SEVERINO, 2007); (PIANA, 2009). Os referenciais utilizados versaram sobre autores que discutem a educação especial das pessoas com deficiências múltiplas. Os resultados nos fizeram perceber que ainda é pequena a presença das pessoas com deficiências múltiplas na sala de aula comum. Nossas considerações, não conclusivas, levaram-nos a perceber que é necessário investimento na formação dos professores para atuar com esses novos sujeitos sociais na sala de aula comum.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiências Múltiplas. Formação de Professores. Inclusão escolar. Tecnologias assistivas. Atendimento Especializado.

ABSTRACT: This research originated from our participation in the subject Introduction to Special Education attended in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Jataí, State of Goiás. The research question that guided this investigation was: how to promote the inclusion of people with multiple disabilities in the classroom in a regular school, still characterized as segregating, exclusionary and conservative one? The objectives of the study were: To present some concepts and characteristics of multiple disabilities; To contribute to the production of knowledge about the inclusion of people with special educational needs; To identify and To describe what the multiple deficiencies present in schools are; To point the special educational needs of people with multiple disabilities, as well as the teaching resources and assistive technologies that can be used as a way to include them in the regular classroom. The option to carry out the investigation was through qualitative research (LUDKE AND ANDRÉ 1986); (SEVERINO 2007); (PIANA 2009). The references used were about authors who discuss the special education of people with multiple disabilities. The results made us realize that the attendance of people with multiple disabilities in the regular classroom is still small. Our non-conclusive considerations led us to realize that it is necessary to invest in the training of teachers to work with these new social individuals in the regular classroom.

KEYWORDS: Multiple Disabilities. Teacher training. School inclusion. Assistive technologies. Specialized Service.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Historicamente, é necessário ressaltar que a década de 1990 marcou de forma significante o cenário educacional na esfera global. Exemplifica-se esse período nos movimentos por educação que borbulharam no último decênio do século XX, em especial, as declarações de Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990) e Salamanca, Espanha (UNESCO, 1994). No que se refere ao Brasil, tivemos pela primeira vez em 500 anos de história a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN, 9394/96), que regulamentou um capítulo específico sobre a educação especial em uma perspectiva inclusiva.

O descortinar do novo milênio nasce trazendo muitas expectativas para aqueles que durante séculos foram segregados, excluídos, marginalizados, enfim, estigmatizados por um discurso social que rotula os que não se encaixam nos padrões de "normalidade, perfeição, bem constituído", como se fosse possível homogeneizar as pessoas caracterizando-as como iguais.

Nosso interesse por esta pesquisa surgiu a partir de discussões sobre temas ligados à inclusão e necessidades educativas especiais das pessoas com deficiência (SASSAKI, 2003). Nesse sentido, é de fundamental importância assinalar que foram discutidos diversos temas sobre o processo de escolarização das pessoas com deficiência, em especial neste artigo, as com deficiências múltiplas. Cumpre-nos acentuar que a disciplina "Introdução à Educação Especial", foi ofertada durante a realização da pesquisa em educação no ano de 2018, no programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ), Estado de Goiás.

No que concerne nosso projeto de estudo reflexivo, no decorrer da disciplina, propusemos investigar a seguinte questão de pesquisa: como promover a inclusão das pessoas com deficiências múltiplas na sala de aula comum em uma escola, ainda caracterizada como seletista, excludente e conservadora?

Nossos objetivos neste estudo foram: Apresentar alguns conceitos e características das deficiências múltiplas; Contribuir com a produção do conhecimento sobre a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais; Identificar e Descrever quais são as deficiências múltiplas presentes nas escolas; Apontar as necessidades educativas especiais das pessoas com deficiências múltiplas, bem como os recursos didáticos e as tecnologias assistivas que podem ser utilizados como forma de incluí-las na sala de aula comum.

Nossa opção metodológica nesse estudo foi pela investigação qualitativa, baseando em bibliografias como Costa (2012); Godói (2006) e Nascimento (2011), dentre outros. Identificamos também documentos oficiais como a Lei Brasileira de Inclusão, (LBI, 13.146/BRASIL, 2015), e outros documentos obtidos em sites oficiais.

Nossa pesquisa foi suleada pela investigação qualitativa, aqui entendida por Lüdke e André, (1986, p. 11), como “a pesquisa qualitativa tem no ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”

Essa investigação também lançou mão da pesquisa bibliográfica descrita por Severino (2007, p.123), ao assinalar que: "nas investigações bibliográficas o pesquisador parte das pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho".

A opção se consubstanciou em análise de documentos, resoluções, decretos e leis obtidas de sites oficiais, como a Lei Brasileira de Inclusão, (LBI, 13.146/BRASIL, 2015). Centramos nosso olhar para documentos que abordam essa temática. Nesse sentido, Piana (2009, p.122), acentua que "a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser fonte 'rica e estável de dados' não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes".

Nossos referenciais nessa investigação giraram em torno da apresentação de conceitos e características das deficiências múltiplas. Para tanto, intencionamos identificar e descrever as categorias que caracterizam essas deficiências, procurando apontar as necessidades educativas especiais das pessoas no espaço escolar. Finalmente, daremos ênfase nas tecnologias assistivas, recursos esses da maior importância para o processo de escolarização das pessoas com deficiências múltiplas que precisam ser incluídas na sala de aula comum.

2. REFLEXÃO TEÓRICA

Os referenciais utilizados nessa pesquisa se consubstanciaram em teóricos que estudam os processos inclusivos na escola comum em uma perspectiva inclusiva, bem como em diretrizes educacionais promulgadas nos últimos anos que regem a escolarização das pessoas com deficiência na escola comum

No novo milênio que ora se inicia, a educação contemporânea tem sustentado debates sobre a inclusão de pessoas com deficiência enquanto sujeitos portadores de

direitos, sobretudo no que tange ao acesso à sala de aula comum, independente do grau de comprometimento de autonomia ou do desenvolvimento global.

Frente ao exposto, em especial, em conformidade com as diretrizes nacionais para a educação especial, em uma perspectiva inclusiva, Costa (2012), parte do pressuposto de que todas as pessoas são capazes de aprender, independente do grau de severidade da deficiência que elas são acometidas.

Nossa tese é a de que qualquer que seja as deficiências, em especial, as pessoas com deficiências múltiplas devem ser incluídas desde cedo em programas de creche e pré-escola que tenham por objetivo o desenvolvimento integral, o acesso à informação, historicamente acumulada, dividindo essa tarefa de forma colaborativa, com os pais e serviços da comunidade (GODÓI, 2006).

A luz da literatura especializada que aborda essa temática, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, MEC, 1994) enfatiza que a deficiência múltipla é uma associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias, como, por exemplo, a intelectual, visual e auditiva) com comprometimento que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

Revisitando a legislação educacional que enfatiza a constituição da deficiência no espaço escolar, os indivíduos com deficiências múltiplas possuem como características gerais um aprendizado mais lento e com tendência a esquecerem daquilo que não praticam, por isso necessitam de contato com o meio que as cercam. Nesse sentido, Nascimento (2006) afiança que crianças com dificuldades nos gestos ou na comunicação; movimentos corporais involuntários; respostas mínimas a estímulos causados por barulhos, toques, dentre outros, tem a necessidade de apoio em sala de aula, considerando que sua deficiência requer maior cuidado nos processos educativos.

Se lançarmos mão da legislação educacional que conceitua as diversas deficiências nos espaços escolares, apoiamo-nos na Federação Nacional das Apaes (FENAPAES, 2007), que conceitua a deficiência múltipla como: a deficiência múltipla se caracteriza pelas associações das seguintes categorias: deficiência física e psíquica; sensorial e física; psíquica e sensorial. Há, ainda, a surda cegueira, que embora se dê pela associação de duas deficiências sensoriais, compromete o desenvolvimento global e autonomia da pessoa. O indivíduo pode nascer com a deficiência múltipla ou adquiri-la, a exemplo da deficiência física e surdez ou

deficiência visual, sendo que uma das causas mais comuns da multiplicidade de deficiência é a paralisia cerebral.

Neste contexto, o trabalho desenvolvido na escola tem o papel de cuidar e educar. O educador precisa ficar atento às competências e experiências já vividas pelos alunos com deficiência múltipla e, além disso, deve atuar em conjunto com uma equipe transdisciplinar composta por professor especializado de apoio e profissionais de saúde (fisioterapeuta, psicólogo, fonoaudiólogo, etc.), para, após avaliação das necessidades educativas especiais do aluno, traçarem estratégias de adaptação curricular e recursos tecnológicos que favoreçam a comunicação e a aprendizagem.

Em plena era da globalização, do mundo ligado por redes, no qual as informações circulam na velocidade da luz, somos defensores de que os recursos tecnológicos, intitulados de tecnologias assistivas garantidas no artigo 3°, III, da Lei Brasileira de Inclusão - Lei 13.146/2015 possam chegar para todas as pessoas, independente se essas são ou estão em situação de deficiência. Frente a essa assertiva, a LBI, (BRASIL, 2015), conceitua tecnologia assistiva como: considera-se tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Por essas e outras razões expressas nesse artigo, defendemos que, qualquer recurso, por mais simples que pareça, que auxilie na mobilidade, autonomia, independência e qualidade de vida da pessoa com deficiência múltipla, é considerado tecnologia assistiva. Neste sentido, a tecnologia assistiva pode ser desde um material pedagógico adaptado até um software leitor de tela para acesso ao computador. Outros equipamentos, são, por exemplo, de auxílio para visão e audição, controle do meio ambiente (controles remotos para acender e apagar luzes), adaptações de jogos e brincadeiras por acessibilidade ao computador, adequação postural, próteses, equipamentos de mobilidade alternativa, dentre outros, conforme figura ilustrada nesse artigo.

Figura 01: Acessibilidade ao computador adaptado

Fonte: Rodrigues (2017).

Figura 02: Material pedagógico

Fonte: Universidade Federal de São João del-Rei (UFJS) (2011)

Os referenciais utilizados nesse estudo nos fizeram perceber que, em geral, as necessidades especiais das pessoas com deficiências múltiplas são de ordem física, médica, emocional e educativa. Desse modo, é válido acentuar que as necessidades especiais educativas que compreendam permanência, requer a atenção para estímulos relevantes e apoio educativo diante das dificuldades na interpretação das informações mediadas nos diversos espaços educativos, na e fora da escola.

3. NOTAS CONCLUSIVAS

Nossas considerações não são finais, nem ao menos conclusivas. Ao longo desse estudo, foi possível perceber que, de acordo com Godói (2006), os alunos com deficiências múltiplas possuem várias potencialidades e necessidades concretas, além de apresentarem, algumas vezes, inusitadas formas de agir, comunicar e

expressar seus desejos e sentimentos, em especial, quando nos referimos a sala de aula, locus onde construímos nossas identidades a partir do conhecimento científico, do saber elaborado e das experiências adquiridas coletivamente.

No decorrer do estudo, pudemos perceber que apesar de as deficiências múltiplas atrasarem o desenvolvimento global das pessoas, dificultando a autonomia e aprendizagem, a salas de aula comum é possível mediante a interação entre familiares, professores, profissionais de apoio e profissionais da saúde, principalmente se lançarmos mão das tecnologias assistivas, recursos esses da maior relevância para o processo de escolarização das pessoas com deficiências múltiplas na sala de aula comum

Em síntese, nossas reflexões não tem a intenção de responder as indagações que permeam o processo de escolarização das pessoas com deficiências múltiplas. No entanto, concluímos que embora as deficiências dificultem o desenvolvimento global das pessoas, a autonomia e aprendizagem delas, acreditamos que a inclusão em sala de aula comum só é possível mediante a interação colaborativa entre a família, docentes, profissionais de apoio e demais agentes que compõem a unidade escolar.

Finalmente, nossas reflexões nos embasaram a afirmar que ao promover a inclusão das pessoas com deficiências múltiplas na sala de aula comum, o uso das tecnologias assistivas torna-se indispensável, uma vez que são fundamentais para a adaptação/adequação dos currículos, criação de estímulos pedagógicos, desenvolvimento dos conteúdos e recursos didáticos acessíveis ao processo de escolarização desses novos sujeitos sociais no espaço escolar.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Recuperado em 20 de jun. de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/Seesp 1994.Disponível em?? Recuperado em 10 de jul. de 2018.

COSTA, Vanderlei Balbino. Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (Fenapaes). Educação Profissional e Trabalho para pessoas com Deficiências Intelectual e Múltipla. Brasília, DF: FENAPAES. 2007. Disponível em??? Recuperado em 10 de nov. de 2019.

GODÓI, Ana Maria de. Educação Infantil. Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4. Ed. Brasília: MEC, 2006.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel Cader. Educação Infantil. Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldade de comunicação e sinalização: Surda cegueira/ múltipla deficiência sensorial. 4. Ed. Brasília: MEC, Secretaria de educação Especial, 2006.

PIANA, Maria Cristina. A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional. In: PIANA, Maria Cristina. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2009. P. 119.166.

RODRIGUES, Susana Joaquim. A tecnologia assistiva como recurso para a inclusão. 14 fev. 2017. Disponível em:< https://psicologiaacessivel.net/2017/02/14/a-tecnologia-assistiva-como-recurso- para-a-inclusao-escolar/>. Recuperado em: 16 de set. de 2018.

SASSAKI, Romeu. Como chamar as pessoas que têm deficiência?In: Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23.ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Recuperado em: 01 mai. 2015.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Recuperado em: 01 mai. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ). Programa de robótica e tecnologias assistiva. 12 dez. 2011. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=2971>. Recuperado em: 19 de set. de 2018.

CAPÍTULO 19

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Andréa Ramires Alves
Mestre pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da PUC-SP; Professora da Educação Básica I da SEESP (Secretaria de Estado da Educação – São Paulo)
E-mail: dearalves@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo analisar o papel do coordenador pedagógico enquanto agente articulador da formação continuada dos professores. Definimos como campo empírico uma escola da rede estadual de São Paulo O relato de experiência aponta que coordenadora pedagógica na escola contribui para a reflexão e tomada de consciência dos professores, caracterizando dessa forma em formação, contribuindo para a melhoria do ensino – aprendizagem. O espaço / tempo de formação em serviço acontece no horário de atividade de coordenação. Neste relato, fica evidente que a Coordenação pedagógica precisaria estar em constante formação continuada para subsidiar os professores nas reuniões pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador pedagógico. Ensino – aprendizagem. Articulação. Reflexão. Formação continuada.

1. INTRODUÇÃO

> O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. [...] E quando o inesperado se manifesta é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. MORIN, Edgar.

A formação de professores tem sido objeto de significativas discussões nas últimas décadas. Muitos pesquisadores têm dedicado seus estudos à formação continuada do professor, uma vez que, não raro, a formação inicial, oferecida na graduação, não garante a aquisição dos saberes conceituais e metodológicos necessários para uma melhor atuação pedagógica tendo em vista o processo ensino-aprendizagem.

Diante de antigos e novos desafios enfrentados pela educação cresce a necessidade para a continuidade da formação do docente e a própria escola torna-se cenário favorável para essa reflexão. Neste contexto o Coordenador Pedagógico

revela-se como o principal responsável por esse processo capaz de promover condições para o desenvolvimento profissional dos professores.

A atenção à atuação do Coordenador Pedagógico frente a esses desafios aponta um paradoxo: de um lado às exigências quanto sua ação para cuidar da formação continuada dos professores e de outro as dificuldades quanto a sua própria formação, para efetivamente assumir essa função. Ao revisitarmos pesquisas atuais, encontramos muitas produções sobre a formação de professores, porém nos deparamos com menor número de pesquisas sobre a formação do formador de professores, aqui especificamente o Coordenador Pedagógico.

É fato que para desempenhar seu papel na escola na qual atua, é necessário que o Coordenador Pedagógico cuide da sua própria formação profissional. Isto posta, uma vez que, Normalmente para esse cargo, são recrutados professores do sistema educativo que não receberam formação específica para desempenhar as tarefas exigidas.

Assim, esse texto tem como propósito oferecer alguma contribuição para as reflexões sobre a formação desses gestores uma vez que na Rede Estadual de Ensino de São Paulo o Coordenador Pedagógico é considerado membro do trio gestor, juntamente com o diretor e o vice-diretor da escola.

> O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social (LUCK, 1981, p. 28-29)

Nesta perspectiva trazemos os relatos identificados no percurso de trabalho e nas diferentes instâncias de reflexão sobre a ação da equipe gestora, durante as aulas de Formação de Professores e Gestão mediadas pela Professora Doutora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito no Programa de Pós-Graduação de Educação em Currículo.

2. O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIOS

São muitas as atribuições do Coordenador Pedagógico na escola e é preciso planejamento para cumpri-las mediante, quando possível, escalonamento de prioridades, porém normalmente não é o que acontece no cotidiano escolar. Não raro,

encontramos muitos coordenadores sobrepondo funções administrativas às pedagógicas, diante das demandas da rotina, ficando em segundo plano a sua função fundamental: “cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores” (PLACCO E ALMEIDA, 2006, p.57). Assim, o Coordenador Pedagógico exercerá a função de coautor do trabalho pedagógico da Unidade Escolar, enquanto um parceiro mais experiente dos docentes. Desta forma, aprimorar suas estratégias formativas torna-se essencial para auxiliar seu grupo e garantir a aprendizagem dos alunos. Isto pode verificar no relato sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico, para exemplificar sua rotina e analisar a importância da sua formação diante das demandas encontradas no cotidiano escolar.

> Em 2009 fui designada PCP (Professor Coordenador Pedagógico) em uma escola de ensino fundamental I na rede estadual de ensino de São Paulo. Assim, começou o meu maior desafio na educação: aprender a ser Coordenadora Pedagógica sendo que na minha formação inicial não houve foco nesta questão. Isto posto, uma vez que a formação para a Coordenação Pedagógica ou Orientação Pedagógica ficava para o curso de especialização ou pós-graduação Latu Sensu sob o título de Gestão Escolar, englobando a Supervisão, Direção e Coordenação/Orientação Escolar.

A Secretaria do Estado da Educação de São Paulo estabeleceu a Resolução SEE/SP - 86, de 19-12-2007, como pressuposto para melhorar a qualidade de ensino nos anos iniciais e promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita. Essa resolução dispõe sobre a implantação do Programa Ler & Escrever para os alunos do Ensino Fundamental I em 2008 cujo objetivo era alfabetizar todos os anos até oito anos de idade e abrangia alunos do 1º ano ao 5º ano.

Desta resolução consta-se a formação continuada do Professor Coordenador Responsável pelo Ensino Fundamental I ministrada pelas Diretorias de Ensino, representados pelos professores coordenadores da Oficina Pedagógica2 e pelos órgãos ligados a Secretaria da Educação CENP/FDE.

A Resolução SEE/SP 88 de 19-12-2007, dispõe sobre a função do professor coordenador das unidades escolares e em seu artigo 2º, inciso III, na qual diz que o professor coordenador é responsável pela formação continuada dos professores, a qual se dará por meio do HTPC3 (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), na qual os professores terão situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional. Assim vivenciado pelas autoras desse trabalho.

Iniciei meu trabalho na coordenação observando os mapas das hipóteses de escrita e encontrei uma defasagem ensino-aprendizagem, no 5º ano, muito alta e no 4º ano com alguns problemas, sendo que só havia estes dois anos na escola, perfazendo um total de sete salas. O problema que se apresentava era como suprir essas dificuldades, posto que as professoras não faziam intervenções e nem havia uma recuperação contínua. Constatei que não havia sido feito um planejamento anual das séries. Comecei o meu trabalho pelos problemas de aprendizagem. Para isto defini como rotina para os professores as seguintes regras: rotina semanal, a qual deveria ser feita com uma semana de antecedência; semanário (registro) e diário que deveriam ser preenchidos todos os dias; portfólio, com as produções e sondagens dos alunos os quais eu, como coordenadora deveria verificar todos os meses. Uma das primeiras barreiras enfrentadas foi à resistência, por parte de alguns professores, em fazer a rotina e o relatório do que já havia sido ensinado, e de como estaria sendo resolvido o problema dos alunos não alfabéticos.

Os Coordenadores Pedagógicos do ensino fundamental I de cada escola eram convocados semanalmente para orientação técnica baseado no Programa Ler & Escrever, para que replicássemos a formação com os professores via HTPC, as orientações eram quase sempre na área de Português, algumas vezes na área de Matemática.

As pautas para os HTPC´s deveriam ser preparadas para uma reflexão da prática na área de Português e Matemática visando à melhoria da qualidade de ensino e um melhor aprendizado para o aluno.

No entanto, observando os resultados do trabalho em diferentes salas, percebi que nem sempre a formação continuada dos professores se converteu em aprendizagem para os alunos, ou seja, nem sempre aquilo que era estudado se transformava em ações em sala de aula.

Orientei as professoras a fazerem uma sondagem mensal com palavras do mesmo campo semântico na qual começariam com um ditado de uma palavra polissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba e uma frase que contemplaria uma das palavras ditadas acima, e para que fizessem as classificações quanto as suas hipóteses da escrita

Quando as professoras me entregaram as sondagens classificadas percebi que seria uma boa pauta para HTPC, porque a maioria tinha classificado errado e sem marcação de leitura.

Montei uma pauta para HTPC na qual passei um vídeo (revista nova escola5) de como deveria ser a sondagem e as devidas intervenções e marcações de leitura. Usei também de exercícios práticos para que fossem classificados os diagnósticos, notei uma grande dificuldade e constatei que a maioria não havia feito uma formação em alfabetização, mas dizia que tinham bastante tempo de magistério, isto quer dizer, que eu com pouco tempo estávamos ensinando o “padre nosso ao vigário”. Sou persistente e continuei na tentativa para que refletissem sobre suas práticas de aula e acrescentassem a sua prática coisas novas, porque hoje a educação mudou cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem. E de como os mapas de acompanhamento têm a nos dizer sobre o desempenho dos alunos.

Montei uma força tarefa para tentar recuperar ainda os alunos que não haviam compreendido o sistema alfabética, as intervenções deveriam acontecer todos os dias de 40 a 60 minutos e registradas num caderno a parte, este na qual foi observado por mim.

Para ajudá-las no processo de intervenção com os alunos, analisamos um registro de uma professora alfabetizadora de fora da escola (como referencia), este registro é chamado de protocolo. Este protocolo são os registros da professora da sua intervenção ao aluno para que reflita sobre o processo de escrita. Pedi para que fizessem um protocolo parecido com seus alunos, e qual foi a minha surpresa somente uma professora fez, uma professora que estava em substituição (3ª série), a professora também autorizou a filmagem desse processo.

Outro Pedido em vão, pedi para que as professoras realizassem uma atividade produção de texto com os alunos dentro de um contexto, e que trouxessem os apontamentos para socializar com o grupo, as suas dificuldades e facilidades para este trabalho. Novamente as professoras da 3ª série foram as que fizeram a atividade e as professoras da 4ª série não realizaram, portanto continuamos com problemas. Resolvi então montar uma sequência didática pronta, como se fosse uma receita de bolo, para que fosse aplicada com os alunos e entregue para mim em papel avulso individual por aluno.

Uma das professoras mais resistentes ao meu trabalho, uma professora da 4ª série, disse durante o HTPC que está descobrindo tesouros dentro dela e que não sabia que existia. Fiquei feliz com esta colocação, porque este realmente era o meu papel levar o professor a compreender o papel do conhecimento didático em relação ao o objeto de ensino e sobre as condições didáticas para ensiná-lo.

As professoras eram muito resistentes a mudanças, porque ficaram algum tempo sem Coordenação Pedagógica e sem apoio da Direção, ou seja, sem apoio nenhum.

As minhas ações na Coordenação estavam embasadas na minha experiência como professora, não havia nenhuma formação para isto, trocava às vezes experiências com outras coordenadoras de outras escolas e da própria escola, mas cada escola e cada segmento de ensino tem uma realidade diferente. É claro que as capacitações do Ler & Escrever na Diretoria de Ensino me ajudaram quanto colocar em prática o material e a implantação do Currículo da Secretaria da Educação, mas essa formação não foi o suficiente para a minha atuação enquanto coordenadora.

Eu, quando era professora fazia um planejamento semanal das atividades a serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula, com a introdução do Ler & Escrever, esse planejamento ganhou um nome de “Rotina”.

No manual do Professor do programa Ler & Escrever consta uma forma de elaborar a rotina semanal das aulas, explica passo-a-passo todo o processo. Novamente encontrei dificuldades com relação a estas rotinas, as professoras não leram o manual e nem tão pouco queriam fazer.

Quebrado a resistência quanto às rotinas, usei um HTPC para ensiná-las a elaborar as rotinas de acordo com o material do Ler & Escrever e as mesmas devem ser passadas todos os dias para os alunos, porque com essa prática, os alunos ficam cientes da sua agenda diária em sala de aula.

O trabalho foi compensador, apesar das dificuldades e da falta de formação para ser Coordenador Pedagógico.

(Andréa Ramires Alves, relato realizado em abril de 2012, aula de Formação de Professores e Gestão – PUC SP)

Na análise do cotidiano de um Coordenador Pedagógico nem sempre encontramos movimentos formativos, como este destacado no relato. É comum os gestores oferecerem aos professores formações com a intenção de preparar para aquisição de novas competências, muitas vezes descoladas da prática e pouco próximas da necessidade e interesse do grupo docente. Mesmo com boas intenções, o coordenador planeja reuniões formativas diferentes a cada encontro e acredita que é o suficiente para formação. Vasconcellos, reafirma:

> [...] O resultado é lamentável: fragmentação, falta de continuidade, formalismo. Neste contexto, passa a ser comum à busca de "textos para reunião" ou dinâmicas "diferentes", sem qualquer vínculo orgânico com a caminhada que o coletivo vem fazendo (ou que poderia fazer se as reuniões fossem bem aproveitadas...) (VASCONCELLOS, 2010 p.127)

As ações do Coordenador Pedagógico, não devem estar pautadas apenas nas reuniões pedagógicas e desconectadas das ações propostas no plano pedagógico. O fato de planejar uma boa pauta, não reduz a importância de outras ações diárias que complementem o que está sendo estudado nas reuniões. Tamassia (2011, pag. 277) apresenta três importantes ações do Coordenador Pedagógico: "Acompanhamento do trabalho do professor e os processos formativos; acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos; o projeto político-pedagógico como instrumento de articulação" e reafirma a importância de articular essas ações para que a escola passe a ser espaço de aprendizagem para que todos se desenvolvam. No relato apresentado, a coordenadora, consegue articular sua formação a necessidade dos professores, planejando ações com foco na alfabetização, já que era uma necessidade aparente, tanto na formação em HTPC, como no acompanhamento da atuação dos professores em sala de aula, realizando planilhas das hipóteses dos alunos para acompanhar a evolução das escritas e articulando projetos para que as crianças pudessem se alfabetizar.

A formação do Coordenador Pedagógico é uma ferramenta para que promova a articulações das ações, efetivando-as de maneira produtiva na escola. Não é suficiente trocar experiências com outros parceiros coordenadores e apenas colocar essas experiências em prática, pois como afirma Alarcão (2008, p. 157): "não é com a experiência que se aprende; mas com a reflexão sistemática sobre a experiência." e isso é possível se concretizar quando há um espaço formativo e de socialização com diferentes coordenadores.

Uma boa formação voltada ao metodológico não pode vir descolada dos conteúdos, assim como realizar uma formação de Matemática ou Produção de Texto, sem discussão dos aspectos metodológicos, não contribui efetivamente para uma boa atuação do Coordenador Pedagógico. O relato escrito ilustra justamente um momento de formação em que os dois aspectos são discutidos (conteúdo e estratégias). O desejável e necessário é que todos tenham competências para participar da gestão gerir da escola, em parceria com o diretor escolar, conhecendo seu grupo de professores, seus alunos, identificando as principais necessidades e criando situações para que todos avancem nesse processo.

3. FORMAÇÃO DE COORDENADORES: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL

Ensinar, pode parecer tarefa fácil, ainda para muitas pessoas que acreditam que desenvolver qualidades como dedicação e paciência, são suficientes para exercer a função de professor. As competências desse profissional, suas experiências e a necessidade de conhecimentos específicos da área, para poucos, são levados em consideração nesta profissão. Mudar essa concepção torna-se um desafio para as transformações das condições de trabalho e para a qualidade da formação de professores. Para que realmente o professor seja um “profissional” da área, são necessárias entre muitas competências, conhecimentos metodológicos e teóricos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, o “como” se aprende e o “como” se ensina. Para o Coordenador Pedagógico, que necessariamente é um professor, o desafio é duplo quanto a conhecer além dos conteúdos importantes para sua atuação, a metodologia de formação.

Os programas de formação de professores baseiam-se nas mudanças metodológicas da formação, o uso das estratégias formativas que contrariam com o modelo de formação escolarizada centrados na dimensão técnica. Atualmente, a metodologia dominante pelos professores ignora a relação entre os saberes teóricos e saberes construídos na ação, valorizando a ênfase da transmissão de conteúdos sem levar em consideração a distinção entre o saber e o saber fazer.

A formação em todas as modalidades de ensino deve incluir a reflexão a partir de situações didáticas reais, como diz Scarpa (1998, p. 38) “uma dimensão participativa e investigativa através do diálogo com a própria ação, da discussão –

momentos de uma interlocução questionadora - e do desejo de compartilhar a pratica, de onde surge a necessidade legítima de contribuições teóricas apresentadas pelo formador".

Incluir a reflexão na formação e desvinculá-la de momentos apenas de aulas expositivas, presume novos desafios, já que possuímos concepções, ideais, modos de ação, hábitos que foram constituídos ao longo do tempo e que também não podem ser ignorados. Para auxiliar esse processo formativo, destacaremos princípios para uma formação segundo dois autores, que contrariam uma concepção de ensino tradicional, onde a reflexão pouco é levada em consideração.

Scarpa (1998), em sua obra traz alguns princípios para formação de professores que podem ser transpostos para momentos formativos de outros atores da escola, neste caso os coordenadores pedagógicos, apresentados a seguir.

- Valorização dos conhecimentos prévios: Para que a aprendizagem aconteça é importante partir das experiências que o coordenador possui sobre sua função, os professores, alunos, escola, concepções em geral, pois essas ideias prévias determinam o processo de aprendizagem de novos saberes.

- Aprender a construir – Mesmo em formação permanente, estudos progressivos, sua construção é pessoal, capaz de ampliar suas hipóteses, acertando, errando, observando e pesquisando.

- Aprendizagem significativa – Ocorrerá quando o novo conteúdo aprendido estabelecer relações com seus conhecimentos prévios e com sua necessidade de atuação.

- Autonomia e cooperação – Os melhores resultados e soluções devem ser construídos e isso acontece com a cooperação de todos no processo, neste caso a formação do coordenador se justifica pela interação de outros coordenadores, trocando experiências, apoiando e discutindo ações importantes do cotidiano, incentivando a autonomia.

O trabalho do Coordenador Pedagógico tem como fundamento um trabalho de formação continuada na escola, sendo que subsidiando e organizando a reflexão dos professores sobre formas que justifiquem suas ações pedagógicas e sobre suas dificuldades, o Coordenador Pedagógico está favorecendo a construção de conhecimento pelos professores para si mesmo, portanto ao buscar soluções para as dificuldades dos professores o Coordenador Pedagógico se auto forma.

Garcia (1999), ao discorrer em sua obra sobre o conceito de formação de professores especifica princípios de formação, e analisamos alguns para formação do Coordenador Pedagógico:

- “Formação como um contínuo” - Uma capacitação não é suficiente ao Coordenador Pedagógico, pois o desenvolvimento profissional é um processo longo que admite suas construções pessoais, através de pesquisas, experiências e processo de formação continuada em serviço. Mesmo a secretaria de educação oferecendo formação de como atuar nesta função, não será suficiente, pois faz parte desse desenvolvimento profissional continuar estudando principalmente sobre os conteúdos que a competem.

- Integração teoria e prática na formação - No contexto de mudanças metodológicas, já discutidas neste artigo, a formação do CP, deve incluir a reflexão epistemológica da prática. Discutir sobre a prática não será o suficiente, mas discutir, experimentar e refletir sobre ela compõe esse princípio tão importante para constituição de sua formação. Schön (2000) torna-se uma referência nesse assunto, pois oferece uma nova concepção de formação centrada em noções fundamentais sobre a reflexão da prática: conhecimento na ação, a reflexão na ação (confronto entre teoria e prática no decurso da ação) a reflexão sobre a ação (reconstrução mental da ação) e a reflexão sobre a reflexão na ação, (ultrapassa as anteriores e auxilia a determinar próximas ações, a solucionar problemas encontrados). Com esse princípio não é possível pensar em uma formação apenas com algumas palestras, pois não garante esse nível de reflexão que determina mudança de sua prática.

- “Necessidade de procurar o Isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva.” - O formador do Coordenador Pedagógico, precisa cuidar dos aspectos metodológicos da sua formação para ser referência para os que são formados transmitirem aos professores. Não é coerente, o formador ensinar ao coordenador que ao realizar uma pauta formativa deve levantar os conhecimentos prévios dos alunos.

- “Individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação” – Aprender a ensinar não é um processo homogêneo, por isso é necessário conhecer o seu grupo para escolher suas estratégias de acordo com a necessidade e interesse dos participantes. Ou seja, formar um grupo de coordenadores de escolas públicas, admite conteúdos semelhantes, mas não iguais ao de escolas privadas.

As mudanças metodológicas da formação devem estimular uma perspectiva crítico- reflexivo, assim como sugere Nóvoa (1995), necessitando formar coordenadores autônomos, que por meio do diálogo e das dimensões coletivas possam se auto formar, alcançando uma emancipação profissional. Neste caso, há a necessidade de formar coordenadores reflexivos para participarem das implementações das políticas educativas e da construção dos currículos com dimensão democrática.

4. CONCLUSÃO

No atual cenário da educação brasileira é preciso que haja reflexão dos coordenadores pedagógicos e dos gestores da escola, assim como dos supervisores das políticas públicas para o fato de que a formação do Coordenador Pedagógico é indispensável para que a formação continuada dos professores aconteça, possibilitando consequentemente, a aprendizagem significativa para os alunos.

A partir das reflexões sobre a importância da formação do gestor, é possível concluir que o processo de formação do Coordenador Pedagógico não se “reduz” a um curso sobre como atuar na sua função, porém criar um espaço formativo onde se discuta coletivamente as suas ações, pode ser um meio para subsidiar sua prática pedagógica, contribuindo para sua formação. Esse movimento que pode acontecer nas redes municipais como estaduais, favorecerá as discussões de estratégias formativas como: tematização da prática de sala e aula, observação em sala de aula, dupla conceitualização, acompanhamento e análise de registros dos professores, acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos e articulação das ações em relação ao Projeto Pedagógico.

Diferenciar a formação do professor, da formação do coordenador é um conhecimento importante para as secretarias de educação, pois mesmo que o coordenador participe dos cursos oferecidos aos professores não garante que tenham conhecimento para continuarem o processo de formação na escola. É necessário que o papel da coordenação seja um objeto de reflexão. Essa formação, não deve ser um momento para preparação de um coordenador, mas sim para discussão efetiva sobre a sua prática, ou seja, ele deve estar atuando no cargo de coordenador e participar dessa formação concomitante as oferecidas aos professores.

Se desejarmos promover mudanças no cenário da educação, faz-se necessária a efetivação de um programa de formação ao gestor coordenador, já que é um articulador da formação docente na escola.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, C.M. Formação de Professores: Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V.1. n.1. – Brasília: O Instituto, 1981.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SEE/SP – 91, de 19-12-2007. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/91_07.HTM?Time=10/19/2009> Acesso em 20 jul. 2013.

SCARPA, R. “Era assim, agora não...”: Uma proposta de Formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

TAMASSIA, S.A.S. Desafios da Gestão Escolar: Entre o Administrativo e o Pedagógico. In BRITO, RLGL. (org.) Educação para o Conviver e a Gestão da Aprendizagem: O educador Gestor e o Gestor Educador. Curitiba: Editora Appris, 2011.

VASCONCELLOS, C.S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Editora Libertad, 2010.

CAPÍTULO 20

UMA PESQUISA DO ESTADO DA ARTE NO BRASIL SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO *STRICTO SENSU* COM UTILIZAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Deise Maria Marques Choti
Doutoranda em Educação: Pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação(PUCPR).Pedagoga e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: "Paradigmas Educacionais e Formação de Professores-PEFOP".
E-mail: deise.choti@gmail.com

RESUMO: Na atual sociedade do conhecimento, pesquisas científicas tornam-se cada vez mais imprescindíveis na busca por saberes que tornem viáveis as idéias de implementação e mudanças educacionais. Desta forma, percebe-se que nos últimos anos, no Brasil, bem como, em outros países do mundo, há uma produção significativa de pesquisas conhecidas como “estado da arte” ou ainda, “estado do conhecimento”. Sendo assim, a pesquisa aqui apresentada, foi parte da investigação realizada durante a elaboração da dissertação de mestrado de uma das autoras, compreendendo o período de 2005 a 2008; ao observar-se a pertinência do tema ainda pouco explorado, as autoras decidiram ampliar as análises e pesquisas, abrangendo também os anos 2009 a 2011, que vieram a acrescentar contribuições as anteriormente já realizadas, e que tem por objetivo mostrar um cenário mapeado do período que compreende agora, os anos de 2005 a 2011 no Brasil, sobre o tema que envolve a formação pedagógica do professor no stricto sensu por meio da utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA´S). O presente estudo abrange, portanto, o levantamento da produção nacional brasileira na área de Educação e Tecnologia no período já indicado, visando estabelecer um panorama da realidade educativa no que tange as pesquisas realizadas sobre o tema e também no recorte sugerido pelas autoras. Desta forma, o desenvolvimento desta pesquisa deu-se baseado na busca e análise dos resumos das teses de doutorado e dissertações de mestrado cujas defesas foram realizadas nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação do país, e que foram cooptadas do banco de dados de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, orgão de avaliação dos programas de Pós Graduação no Brasil, que dispõe de dados organizados e disponíveis, por meio de seu portal na internet.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Prática Pedagógica. Tecnologias. Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Todo o trabalho científico relevante exige como ponto de partida uma pesquisa desenvolvida, na qual os dados são criteriosamente analisados como forma de

encontrar bases teórico-práticas para responder a problemática proposta. Desta forma, buscou-se neste estudo, pesquisar a seguinte problemática: Dentre os estudos realizados no Brasil, durante os anos de 2005 a 2011, quais os que focalizaram a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem na formação pedagógica de professores no stricto sensu?

Esta pesquisa foi realizada junto com o grupo PEFOP (Paradigmas educacionais e a formação de professores), que é composto por quatro doutores em Educação, doze mestrandos e seis doutorandos. O grupo PEFOP tem como foco as pesquisas sobre processos que podem auxiliar no repensar da prática pedagógica com paradigma inovador e utilização de tecnologias. Agregado ao grupo PEFOP, este projeto relatado, foi desenvolvido sob a coordenação de uma das doutoras e uma mestranda com objetivo de investigar as propostas registradas e publicadas sobre a formação pedagógica de professores com a utilização de ambientes virtuais. A partir da problemática proposta, optou-se por realizar uma pesquisa, como parte de uma dissertação de mestrado, na qual atuaram em conjunto, a orientanda e a orientadora, que participam do grupo PEFOP, e assim, ao iniciar a investigação, reconheceram e optaram por um recorte sugerido pelo tipo de pesquisa denominado “estado da arte”, ou ainda “estado do conhecimento”, que seguindo orientação de Soares (1987, p. 3):

> Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Sendo assim, a presente pesquisa compreendeu o levantamento da produção nacional brasileira na área de Educação e Tecnologia, que levou a busca textual sobre o tema: “A Formação Pedagógica do Professor no stricto sensu com a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem” (AVA), no período que compreendeu os anos de 2005 a 2011. A determinação em pesquisar este período deveu-se a disponibilização na plataforma da CAPES (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e de atualização de consulta até estas datas.

A pesquisa envolveu a busca e análise dos resumos das teses de doutorado e dissertações de mestrado cujas defesas foram realizadas nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação do país, e que foram cooptadas do banco de dados de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior, órgão de avaliação dos programas de Pós Graduação no Brasil, que dispõe de dados organizados e disponíveis, por meio de seu portal na internet.

Outro fator relevante considerado pelas pesquisadoras foi registrar os dados com suas respectivas análises para atingir ao público com a produção do conhecimento gerado ao longo do processo de investigação.

2. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA) COMO RECURSO NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES.

Buscar uma reflexão sobre a formação pedagógica do professor universitário tem merecido destaque nestas últimas décadas no meio acadêmico. Os docentes que atuam nas universidades têm sofrido duras críticas no trabalho que realizam com seus alunos. A grande parte destas críticas está focalizada na metodologia adotada para ensinar e aprender, e em geral, apontam um ensino com paradigma conservador acirrado pela dificuldade de utilização de tecnologias disponíveis.

A incorporação de tecnologias na docência exige mudanças paradigmáticas na prática pedagógica, pois como afirma Sancho (2006, p.19) a principal dificuldade para transformar os contextos de ensino “com a incorporação de tecnologia diversificadas de informação e comunicação, parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola está centrada no professor”. Embora esta problemática seja relevante, ainda são incipientes as pesquisas nesta área de conhecimento, assim, essa foi à linha condutora desta investigação.

Observa-se que, o foco na formação pedagógica do professor universitário prende-se enfaticamente a superação de um paradigma conservador que vem acompanhando a docência ao longo dos últimos quatrocentos anos. O inicio do século XXI se fez acompanhar com o desafio de buscar um novo paradigma para o trabalho docente que viesse atender as necessidades da sociedade, em especial, na formação de profissionais competentes e cidadãos responsáveis. Capra (1996) e Morin (2000) alertam que para ter êxito neste processo de ensino-aprendizagem inovador, o professor precisa oferecer um ensino coerente com o paradigma emergente ou da complexidade (CAPRA,1996; BEHRENS, 2005; MORIN, 2000).

O docente, ao optar por uma visão complexa, precisa entender a reflexão de Morin (2000, p.38): “Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há

complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo... Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade". Assim, a proposta pedagógica orientada pelo paradigma da complexidade precisa agregar concepções que tenham como foco a aprendizagem que envolva a produção do conhecimento crítica, criativa e transformadora.

O docente universitário que opta por um paradigma da complexidade precisa estar constantemente se informando, estudando e avaliando os novos paradigmas da ciência e da educação. Nesse processo, a partir de problematizações busca instigar seus alunos para a inovação e, para tanto, precisa incluir as novas ferramentas tecnológicas que surgem a todo o momento. Assim, num processo reflexivo, em especial, realizado entre pares, criar oportunidades para se tornar um pesquisador de sua própria prática.

O mundo em que se vive encontra-se cada vez mais aberto a mudanças, e dispõe de ferramentas, máquinas e equipamentos de última geração que se defrontam com saberes e mexem com imaginários cada vez mais elaborados. A universidade por sua vez, ainda apresenta-se estruturada num tempo e num espaço pré-determinado, que nem sempre lhe permite quebrar paradigmas que visem corroborar todas essas inovações tecnológicas, sendo assim Behrens (2000, p. 71) afirma que:

> A produção do saber nas áreas do conhecimento demanda ações que levem o professor e o aluno a buscar processos de investigação e pesquisa. O fabuloso acúmulo da informação em todos os domínios, com um real potencial de armazenamento, gera a necessidade de aprender a acessar as informações. O acesso ao conhecimento e, em especial, à rede informatizada desafia o docente a buscar nova metodologia para atender às exigências da sociedade.

O avanço da revolução informacional, em especial, com os recursos da WEB, como a internet e as redes sociais, nos últimos anos, criaram espaços como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem. No Brasil, a rede tem crescido muito e geram possibilidades tecnológicas como fóruns, chats, blogs, entre outros, vêem sendo cada vez mais utilizadas como recursos para cursos presenciais e na modalidade online. No sentido de estimular, valorizar e potencializar o conhecimento, os AVA segundo Barajas (2003, p.3-29), constitui-se como:

> [...] um espaço ou uma comunidade organizada com o propósito de aprender, o que implica a presença e articulação de uma concepção definida sobre conhecimento e aprendizagem; uma proposta metodológica coerente que concretize essa concepção em ações e interações um suporte tecnológico potente e apropriado para apoiar e incrementar as atividades e trocas grupais.

Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo contribuir de forma significativa e somar às pesquisas educacionais, visando compreender, aprimorar e potencializar a formação pedagógica dos professores com a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Trata-se da apropriação dos docentes no uso dos recursos disponíveis na Internet para ensinar e para aprender, principalmente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pode ser conceituado, segundo Silva (2003, p.62): “O ambiente virtual de aprendizagem é a sala de aula online. É composto de interfaces ou ferramentas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem”. E acrescenta: “Ele acomoda o web-roteiro com sua trama de conteúdos e atividades propostos pelo professor, bem como acolhe a atuação dos alunos e do professor, seja individualmente, seja colaborativamente”.

Assim, por meio dessa pesquisa, foi possível perceber, que os pesquisadores brasileiros estão começando um processo de investigação voltado para a formação pedagógica dos professores com a utilização da Internet, em especial, pelos caminhos oferecidos por intermédio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Observa-se desta forma que, os avanços tecnológicos ampliaram o contexto educacional em termos de favorecer possibilidades anteriormente inimagináveis, porém, o fato de ter mais acesso à informação não garante condições necessárias para a devida aquisição do conhecimento e muito menos na formação de cidadãos mais éticos. Neste sentido, cabe sempre ao professor, assumir seu papel de mediador e direcionador do processo de aprendizagem do aluno, estimulando dessa maneira, a autoaprendizagem e maior autonomia, na construção de bases sólidas nas diversas áreas de conhecimento que lhe sejam oferecidas a trilhar.

3. CAMINHOS DA PESQUISA: A CONTRIBUIÇÃO DO LEVANTAMENTO POR MEIO DO “ESTADO DA ARTE”

A experiência vivenciada no Grupo de Pesquisa “Paradigmas Educacionais e Formação de Professores- PEFOP”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, no strito- sensu, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, tem permitido pesquisar as diferentes possibilidades na discussão e oferta de formação pedagógica em diversos contextos, em especial, com a proposição de um novo paradigma na ação

docente com auxílio das tecnologias. Dentre estes estudos, destaca-se este relato, em especial, por ter utilizado um levantamento dos dados para responder a problemática posta, com a opção por uma investigação denominada “Estado da Arte”. Esta opção possibilitou a investigação de dados agregados em sites especializados que estão disponíveis para a comunidade acadêmica, pois, segundo Ferreira (1999, p.1) o Estado da Arte:

> Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

As necessidades dos pesquisadores geram possibilidades e procedimentos novos para organização dos dados de maneira competente, como leva Ferreira (1999, p.1) a defender o levantamento por meio do “Estado da arte” e a acrescentar:

> Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Sendo assim, deu-se início a pesquisa, por meio do “Estado da Arte”, utilizando-se a Base CAPES (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), como referência. Na fase inicial foi introduzida no portal de buscas via Internet, as seguintes palavras–chave: Formação de Professores e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Seguindo a premissa do início da pesquisa, que acreditava ainda com base empírica, se tratar de assunto pouco pesquisado, no período que compreende os anos de 2005 a 2008, foi confirmada na busca dentro do portal acadêmico da CAPES. As Dissertações e Teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, respectivamente Mestrado e Doutorado na avaliação da CAPES referentes ao tema, foram encontradas quatro dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado, perfazendo um total de seis trabalhos científicos. Já á partir do período que compreendeu 2009 a 2011, foram encontradas seis dissertações de Mestrado e duas teses de doutorado, perfazendo um total de oito trabalhos, os quais somados, resultou em 14 trabalhos científicos no período compreendido dos anos de 2005 a 2011; estes estudos propiciaram o levantamento dos dados que subsidiaram a análise e resultaram em quadros demonstrativos.

Sendo assim, para a elaboração dos quadros, levaram-se em consideração os seguintes aspectos: o ano de publicação, o titulo do trabalho, os autores, as palavras-chave, a metodologia utilizada, o programa ao qual pertence, o nível (Mestrado ou Doutorado), a região do país onde o trabalho foi desenvolvido e por fim o link com o resumo de cada trabalho encontrado.

As dissertações de Mestrado e as teses de Doutorado encontradas no Portal da CAPES, foram assim denominados:

Quadro 01: Número de trabalhos encontrados por ordem anual crescente, anos estes que correspondem a Defesa e na sequência os Títulos das Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado

ESTADO DA ARTE

NÚMERO	ANO	TÍTULO
1	2005	Construção de saberes pedagógicos: o uso do ambiente virtual de aprendizagem – ava 2.0 no ensino superior
2	2006	Práticas pedagógicas online: os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA-UNISINOS
3	2006	O professor universitário vivenciando o ato do aprender em ambientes virtuais de aprendizagem.
4	2007	O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem
5	2007	A Interação Social e o Benefício Recíproco como Elementos Constituintes de um Sistema Complexo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.
6	2008	Quando o professor passa a ser o aluno em educação a distância: tecnologia e inovação na capacitação de docentes universitários.
7	2009	A prática docente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: saberes necessários ao Professor-Tutor na educação a distância
8	2009	Perspectivas de Docência e Interação na Educação Superiior: Ambiente Virtual de Aprendizagem Teleduc.
9	2009	A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial: estudo de caso na disciplina de um programa de mestrado
10	2009	Formação continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem: elementos relevadores da experiência de professores da educação básica
11	2009	Ensino-aprendizagem em ambientes virtuais: a pratica e a formação docente em curso de ciências contábeis
12	2010	Formação de Professores para aturar em AVA EUREKA-PUCPR e as repercusssões na prática pedagógica.

13	2010	A medição pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: a formação continuada de professores no ensino fundamental
14	2010	Trabalho Docente e Formação Humana no Ensino Superior a Distância a questão da tutoria

Fonte: Dados obtidos por meio do portal da Capes: http://www.capes.gov.br/

Os estudos localizados permitiram fazer a análise das contribuições de cada trabalho disponibilizado. O estudo apresentado na tese de doutorado intitulada "Construção de saberes pedagógicos: o uso do ambiente virtual de aprendizagem – ava 2.0 no ensino superior"(Marly, 2005), tinha como objetivo: "abordar a formação inicial e continuada dos educadores articulando as propostas de formação com as dimensões políticas e avaliativas dos processos de ensinar e aprender". Destaca-se como contribuição que:

> A pesquisa encontrou a constatação que o uso das TIC´s aliado a um processo epistemo-didático-pedagógico melhora a prática docente e o aprendizado discente; a capacitação continuada e um processo de troca de experiências se constituíram base relevante na construção dos saberes pedagógicos; as lógicas de construção do AVA junto com o processo de capacitação empreendidas provocaram uma quebra de paradigma e cultura de ação docente (MALLMANN, 2005, p.1).

A dissertação de mestrado "Práticas pedagógicas on line: os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA-UNISINOS" (Menegotto, 2006), tinha como objetivo principal: "investigar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas on line na utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, da UNISINOS, como apoio ao ensino presencial-físico." Este estudo destacou a seguinte contribuição:

> A partir da pesquisa foi possível perceber que, os saberes docentes vão se constituindo de diferentes maneiras, porém a formação pedagógica se estrutura principalmente por meio da prática pedagógica; vários são os fatores que influenciam os sujeitos na formação de concepções em relação a como ocorre à aprendizagem; o AVA na maioria dos casos é um ambiente propulsor de práticas pedagógicas reflexivas, favorecendo o aperfeiçoamento da ação docente (MENEGOTTO, 2006, p.1).

A dissertação de Mestrado "O professor universitário vivenciando o ato de aprender em ambientes virtuais de aprendizagem", (Santinello, 2006), propôs como objetivo: "o processo do professor universitário aprendiz em ambientes virtuais de aprendizagem na busca de uma práxis pedagógica reflexiva." Como contribuição ressalta-se:

> [...] que o AVA, como ferramenta educacional de apoio pode favorecer a implementação de ações efetivas no desenvolvimento de atividades das disciplinas que ministram no curso; e que o uso do computador, por meio da

> Internet contribui no processo de ensino e aprendizagem em cursos presenciais. Sendo assim, considera-se que as professoras apresentaram evidências que alteraram as formas de atuação, pois verbalizaram e propuseram ações que indicaram alterações da prática pedagógica apresentando a necessidade de manter-se em constante processo de atualização e abertura para a incorporação e interação da práxis pedagógica reflexiva. (SANTINELLO, 2006, p.1).

O trabalho intitulado “O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem” (Fileno, 2007), tinha como objetivo: “ buscar as características que um professor que pretende trabalhar na produção de material para um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) deve possuir”. Destaca-se como contribuição desta pesquisa que:

> As entrevistas foram analisadas pelo método de Análise de Conteúdo de BARDIN (2004) e ao final a pesquisa aproximou-se das características que um professor-autor para Ambientes Virtuais de Aprendizagem deve possuir para se tornar um especialista nesse tipo de sistema interativo, através das metas de usabilidade e da experiência do usuário (FILENO, 2007, p.1).

A pesquisa “A Interação Social e o Beneficio Recíproco como Elementos Constituintes de um Sistema Complexo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem”, (Castro, 2007), apresentou como objetivo: “Investigar os efeitos das interfaces digitais em diferentes campos empíricos.” Acrescentou como contribuição a partir da investigação:

> [...] a necessidade de estudos sobre iniciativas pedagógicas, para que se entenda a constituição e a manutenção de grupos em cursos a distância, observando aquilo que os mantêm coesos, aparece como relevante, principalmente em uma sociedade cada vez mais conectada com novas TICs. Partindo do pressuposto de que a interação social, aspecto necessário para a aprendizagem, se estabelece e persiste quando os aprendizes constituem um sistema complexo, que é originado e sustentado pelo benefício recíproco que tais aprendizes encontram na relação interativa, a presente tese investiga - em edições de um curso totalmente à distância sobre elaboração de materiais para a aprendizagem de línguas em meio telemático (CASTRO, 2007, p.1).

A dissertação intitulada “Quando o professor passa a ser o aluno em educação a distância: tecnologia e inovação na capacitação de docentes universitários” (Gurski, 2008), tinha como objetivo: “repensar as estruturas, os modelos fixos e dogmáticos que, em alguns casos, estão inteiramente desprovidos de sentido no contexto atual.” As contribuições do estudo apontam:

> Dentre os resultados convergentes, demonstrou-se principalmente o impacto da estratégia utilizada pela universidade que ofertou a capacitação, de forma inédita, quando convidou o professor a utilizar a interface dos alunos num AVA, para que os mesmos conhecessem as potencialidades de todas as

> ferramentas do ambiente e também, as reais facilidades e dificuldades dos alunos que estudam em AVAs (GURSKI, 2008, p.1).

A dissertação sob o titulo “A prática docente em ambientes virtuais de aprendizagem: saberes necessários ao professor-tutor na educação a distância” (Souza, 2009), tinha por objetivo: “investigar a atuação docente em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) buscando diagnosticar quais os papéis que o professor-tutor assume na EaD.” Destaca-se como contribuição desta pesquisa:

> Os saberes tecnológicos em EaD são observados quando o professor-tutor demonstra habilidades na utilização da tecnologia podendo ser constatado no uso ou indicação de links, Wiks, blogs , programas de comunicação instantânea, objetos de aprendizagem, software ou sites educativos, entre outros. (SOUZA, 2009, p.1).

A pesquisa “Perspectivas de Docência e Interação na Educação Superior: Ambiente Virtual de Aprendizagem Teleduc” (Machado, 2009) apresentou como objetivo: “identificar as particularidades e exigências contemporâneas da atividade docente no Ensino Superior, com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem.” Acrescentando a seguinte contribuição:

> Os resultados permitem discutir o alcance de propostas de formação continuada de professores, para atuação de modo semipresencial. Evidenciaram-se perspectivas positivas de interação no desenvolvimento de práticas pedagógicas, no ambiente virtual de aprendizagem de modo semipresencial, como dificuldades da docência. Palavras-chave: educação a distância, interação, docência, educação superior, ambiente virtual de aprendizagem. (MACHADO, 2009, p.1).

O trabalho intitulado “A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial: estudo de caso na disciplina de um programa de mestrado” (Costa, 2009), teve por objetivo: “descrever os resultados de uma experiência realizada na disciplina “Formação Docente, Novas tecnologias e Cidadania” do Programa de Mestrado de uma Universidade Comunitária da cidade de São Paulo.” E apontou como contribuição:

> A investigação indica que as TIC agregaram qualidade à aula, bem como constata dificuldades encontradas pelos alunos e professores. Pôde-se aferir que, apesar de tais dificuldades de tempo, em relação ao prolongamento da aula presencial nos ambientes virtuais, sofridas pelos alunos e professores, os ganhos de qualidade com a incorporação das TIC foram altamente significativos; o conhecimento adquirido pelos alunos estendeu-se ao campo profissional; os novos ambientes ampliaram significativamente o espaço da aula; as discussões nos fóruns de debate virtuais, a construção de textos realizados a várias mãos na ferramenta Wiki, a vivência de trabalhos colaborativos, a descoberta e a desmistificação da tecnologia, foram fatores relevantes observados na experiência. (COSTA, 2009, p.1).

O estudo “Formação Continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem: Elementos Reveladores da Experiência de Professores da Educação Básica” (Simonian, 2009), teve como objetivo: “verificar em discussões e produções escritas de professores elementos que indicassem possíveis caminhos para a formação continuada em AVA.” E as contribuições do estudo são:

> A análise dos dados tendo como base a análise de conteúdo, revelou que medo e receio são realidades dos professores com relação às TIC e têm ligação com a falta de experiência com as tecnologias tanto para uso pessoal quanto profissional. Apesar disso apresentam uma postura de prontidão para experimentar e discutir as mudanças emergentes com a sociedade da informação. Nesse sentido, espera-se que os processos de formação continuada em AVA os tirem da situação de excluídos- tecnológicos apresentando uma metodologia atenta às dificuldades em vivenciar processos com arquitetura, tempo, espaço, comunicação e lógica diferente de modelos presenciais. (SIMONIAN, 2009, p.1).

A dissertação intitulada “Formação de Professores para Atuar em AVA Eureka-PUCPR e as Repercussões na Prática Pedagógica” (Souza, 2010), teve por objetivo: “investigar os aspectos gerados numa proposta de formação para professores em Educação a Distância e seus desdobramentos na prática online” e acrescentou como contribuição que:

> Cabe destacar alguns resultados evidenciados com a análise e discussão desta pesquisa como: as dificuldades e avanços dos professores na formação e prática pedagógica, com a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Eureka da PUCPR. (SOUZA, 2010, p.1).

A pesquisa “A Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: A Formação Continuada de Professores no Ensino Fundamental” (Silva, 2010), teve por objeto de estudo: “a possibilidade da mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem como um meio de formação continuada dos professores do ensino fundamental, sob os pressupostos de uma formação reflexiva” e gerou a contribuição que se segue:

> [...]apontam-se algumas estratégias de formação do formador, como, por exemplo: a necessidade de reflexão sobre a prática educacional que leve à transformação da própria prática; discussão sobre o conceito, os objetivos e as possibilidades do ambiente virtual de aprendizagem, análise sobre o perfil e atuação do formador no processo de formação continuada de professores, que contribua para o processo reflexivo dos professores em formação, observando as possíveis alterações nas práticas pedagógicas em função de suas reflexões. (SILVA, 2010, p.1).

A tese de doutorado “Ensino-aprendizagem em ambientes virtuais: a prática e a formação docente em curso de ciências contábeis” (Basante, 2009), objetivou:

“investigar e analisar a prática pedagógica de professores em curso superior que utilizam a modalidade dos 20% a distância, aplicada em seu desenho curricular e investigar as atividades docentes no processo de ensino-aprendizagem” e apontou a seguinte contribuição:

> A análise dos resultados aponta para a relevância deste estudo para a área de ensino- aprendizagem e formação de professores, atuando em diferentes ambientes de aprendizagem, em sintonia com o avanço e o desenvolvimento da educação a distância. (BASANTE, 2009, p.1).

A pesquisa intitulada “Trabalho Docente e Formação Humana no Ensino Superior a Distância: a questão da tutoria” (Rêgo, 2010), o presente estudo teve por objetivo: “tratar da relação que se estabelece entre o atual modelo de sociedade e os objetivos para a formação dos alunos no ensino superior, com foco nos processo educacional na modalidade à distância.” As contribuições da pesquisa apontam:

> Os cursos superiores na modalidade à distância oferecem a possibilidade de um processo educacional com o uso das novas tecnologias digitais, em ambientes virtuais de aprendizagem, como novas forma de comunicação e interação que reconfiguram as relações entre: espaço e tempo; professor e aluno e, principalmente, ensino e formação. Por esse motivo, a tese central centra-se na necessidade dos tutores, docentes responsáveis diretamente pela interação com os alunos na EAD, exercerem a sua autonomia para a escolha das estratégias de mediação que façam seus alunos aprenderem efetivamente e com liberdade para a tomada de decisões sobre as suas práticas em sala de aula, para uma EAD formadora. (RÊGO, 2010, p.1).

Quadro 02: Apresenta o nome dos autores e palavras-chave encontradas nas pesquisas.

AUTOR	**PALAVRAS-CHAFE**
MARLY, Therezinha Mallmann	Saberes Pedagógicos; Tec. de Comunicação; Ensino Superior
MENEGOTTO, Daniela Brun	Saberes docentes, ambiente virtual de aprendizagem
SANTINELO, Jamile	Ensino Superior; Ambientes Virtuais de Aprendizagem , AVA Práx
FILENO, Érico Fernandes	Design de Interação; Cultura Digital; Tecnologia na Educação
CASTRO, Rafael Vetromille	Sistemas complexos, formação de professores
GURSKI, Clara	AVA. Capacitação docente. Eureka. Formação de Professores
SOUZA, Claudenice de Freitas	Educação a Distância, Ambientes Virtuais de Aprendizagem
MACHADO, Dinamara Pereira	Educação a Distância, Interação, Docência

COSTA, Ferdinand Camara da	Formação Docente, Ensino Presencial, Ambientes Virtuais de Aprendizagem
SIMONIAN, Michele	Formação Continuada de Professores, Ambientes Virtuais
SOUZA, Cláudia de Fátima de	Educação a Distância, Formação de Professores

Fonte: Dados obtidos por meio do portal da Capes http://www.capes.gov.br/

As palavras chave apontam temas correlacionados com a temática investigada e acrescentam estudos relevantes para formação pedagógica com utilização de tecnologias. Os temas que envolvem os ambientes virtuais também se apresentam em grande parte das pesquisas investigadas.

A opção por filtros para localizar o tipo de metodologia, o programa envolvido e o nível do curso stricto sensu citados nos estudos, bem como, a região do país e o link contendo os resumos das pesquisas, permitiu visualizar o seguinte quadro:

Quadro 03: Descreve o tipo de metodologia, o programa envolvido, o nível do curso stricto sensu, a região do Brasil na qual as pesquisas foram desenvolvidas nos estudos (nesse caso, grande parte desenvolvida na região sul do país, seguida da região sudeste), e o hiperlink contendo as pesquisas.

METODOLOGIA	PROGRAMA	NÍVEL	REGIÃO	LINK RESUMO
Qualitativa	UNISINOS	D	S	2005 MARLY
Estudo de Caso	UNISINOS	M	S	2006 MENEGOTTO
Pesquisa-ação	UEM	M	S	2006 SANTINELO
Qualitativa	UFPR	M	S	2007 FILENO
Qualitativa	UFRGS	D	S	2007 CASTRO
Estudo de Caso	PUCPR	M	S	2008 GURSKI
Qualitativa	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	M	NE	2009 SOUZA
Estudo de Caso	UNIVERSIDADE TUIUTI	M	S	2009 MACHADO
Estudo de Caso	UNIVERSIDADE MACKENZIE	M	SE	2009 COSTA
Qualitativa	UFPR	M	S	2009 SIMONIAN
Qualitativa	PUCPR	M	S	2010 SOUZA
Estudo de Caso	PUCPR	M	S	2010 SILVA
Qualitativa	PUCSP	D	SE	2009 BASANTE
Qualitativa	UERJ	D	SE	2010 RÊGO

Fonte: Dados obtidos por meio do portal da Capes http://www.capes.gov.br/

A expressiva maioria dos estudos aponta para pesquisas qualitativas, em seus diferentes matizes, em geral, tem a preocupação com a contribuição crítica dos envolvidos como participantes do estudo. De acordo com os dados levantados pode-se perceber que quatro pesquisas são de Doutorado e dez em nível de Mestrado. As pesquisas encontradas remetem a instituições diferenciadas, ou seja, federais, estaduais e particulares. Cabe ainda ressaltar que, até o fechamento desta pesquisa datado de abril de 2012, nenhuma Dissertação ou Tese foram encontradas no Portal da Capes, sob o tema deste estudo, relativas ao ano de 2011, o que permitirá as pesquisadoras novas investigações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa optou-se por um recorte temático, com a intenção de buscar autores que tenham investigado a problematização posta, ou seja, a formação pedagógica com auxílio de ambientes virtuais. Embora fosse uma premissa inicial, de maneira empírica, que seria difícil de encontrar pesquisas disponíveis relativas ao tema, à opção por utilizar como ferramenta o levantamento a partir do “Estado do Conhecimento” ou “Estado da Arte”, gerou os dados que permitiram dar credibilidade as suposições iniciais.

A intenção da pesquisa foi de caminhar na direção de uma perspectiva metodológica que pudesse vir a ser considerada como instrumento para o levantamento, ou seja, por meio do “Estado da Arte”, como uma possibilidade de organização de dados que já se encontram disponíveis em portais que geram credibilidade a pesquisa. O acesso aos portais com dados, em especial, o da CAPES, ainda é pouco utilizado pelos pesquisadores.

O ponto comum de contribuição entre Educação e Tecnologia para docência universitária ou em outros níveis de ensino, fica posto como um desafio a ser considerado na reconstrução de uma prática pedagógica que atenda a um paradigma da complexidade. Os docentes universitários não podem ignorar os avanços da sociedade, da ciência, da educação e da própria tecnologia. Para tanto, precisam refletir que sua atuação docente tem como maior missão o preparo de profissionais competentes e cidadãos comprometidos com a população, em especial, com os de baixa renda.

No sentido de enriquecer um pouco mais esta pesquisa, buscaram-se itens que pudessem clarificar um pouco mais esse cenário, são eles: recorrências, tendências e lacunas.

Em termos de recorrências, encontramos as seguintes: a) A abordagem mais utilizada é a qualitativa, correspondendo a 60% dos artigos; b) A tecnologia mais citada e utilizada é a informática; c) O computador apresenta-se como um fator de revolução educacional, responsável em promover mudanças; d) A Formação continuada de Professores e o ensino superior são os focos principais dos artigos; e) As referências bibliográficas mais utilizadas são: Tardif, Fagundes, Morin, Moran, Valente, Lévy, Piaget e Papert.

Em termos de tendências, encontramos as seguintes: a) Os estudos que focalizam esse tipo de pesquisa encontram-se mais evidenciados a partir de 2005; b) A abordagem qualitativa é a que apresenta maior crescimento; c) A palavra professor é substituída por mediador, facilitador e até como tutor.

Em termos de lacunas, encontram-se as seguintes preocupações: a) Pouca atenção dada á formação inicial de professores, se comparada á formação continuada; b) Falta de clareza na abordagem da avaliação como dimensão do processo de ensino-aprendizagem dos programas a serem implementados.

Conclui-se, portanto, que a formação pedagógica com auxílio de ambientes virtuais de aprendizagem implica na adoção de um novo paradigma, que neste momento aponta para um paradigma inovador e desafia os professores para uma docência relevante e significativa que supere processos repetitivos e acríticos e que permita o questionamento e a problematização da realidade circundante. Neste processo, cabe a inclusão dos recursos disponíveis na rede informatizada, com seus diversos instrumentos, que servem tanto para a formação dos professores, como para auxiliar na docência universitária que sugira aos alunos a sua utilização para produzir conhecimento com criticidade. A formação pedagógica crítica e reflexiva propõe a convivência com múltiplas dimensões e com diferentes visões, exigindo tolerância com o diferente e comprometimento com a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARAJAS, M. Entornos Virtuales de Aprendizaje em la enseñanza superior: fuentes para uma revisión del campo". In: Barajas, M. (Coord.): La tecnologia educativa em la enseñanza superior.Madrid, McGraw-Hill, 2003.

BASANTE, J. G. Ensino-aprendizagem em ambientes virtuais: a prática e a formação docente em curso de ciências contábeis, PUCSP, 2009.

BEHRENS, M. A., MASETO, M. T., MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BEHRENS, M. A. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BEHRENS, M. A. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAPRA, F. A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTRO, R. V. A Interação Social e o Beneficio Recíproco como Elementos Constituintes de um Sistema Complexo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, UFRGS, 2007.

COSTA, F. C. A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial: estudo de caso na disciplina de um programa de mestrado, Universidade Mackenzie, 2009.

FERREIRA, N. S.A. Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Campinas, SP, Faculdade de Educação, UNICAMP, tese de doutorado,1999.

FILENO, É. F. O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem, UFPR, 2007.

GURSKI, C. Quando o professor passa a ser o aluno em educação a distância: tecnologia e inovação na capacitação de docentes universitários, PUCPR, 2008.

LUNA, S. V. de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1997.

MACHADO, D. P. Perpectivas de Docência e Interação na Educação Superior: Ambiente Virtual de Aprendizagem Teleduc, Universidade Tuiuti, Paraná, 2009.

MARLY, T. M. Construção de saberes pedagógicos: o uso do ambiente virtual de aprendizagem – ava 2.0 no ensino superior, UNISINOS, 2005.

MENEGOTTO, D. B. Práticas pedagógicas on line: os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA-UNISINOS, 2006.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo/Brasília: Cortez
/UNESCO, 2000.

RÊGO, M. C. L. C. Trabalho Docente e Formação Humana no Ensino Superior a Distância: a questão da tutoria, UERJ, 2010.

SANCHO, J. M. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTINELO, J. O professor universitário vivenciando o ato de aprender em ambientes virtuais de aprendizagem, UEM, 2006.

SILVA, M. Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, R. A. A Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: A Formação Continuada de Professores no Ensino Fundamental, PUCPR, 2010.

SIMONIAN, M. Formação Continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem: Elementos Reveladores da Experiência de Professores da Educação Básica, UFPR, 2009.

SOARES, M. Alfabetização no Brasil- O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUZA, C. F. A Prática Docente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Saberes Necessários ao Professor-Tutor na Educação a Distância, Universidade Federal do Ceará, 2009.
SOUZA, C. F. de. Formação de Professores para Atuar em AVA Eureka-PUCPR e as Repercussões na Prática Pedagógica, PUCPR, 2010.

CAPÍTULO 21

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES COM A UTILIZAÇÃO DAS TICs (AVAs) NA PROPOSTA DE UM CÚRRÍCULO QUE PRIVILEGIE UM PARADIGMA INOVADOR

Deise Maria Marques Choti
Doutoranda em Educação: Pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação(PUCPR).Pedagoga e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: "Paradigmas Educacionais e Formação de Professores-PEFOP".
Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR
E-mail: deise.choti@gmail.com

RESUMO: Atualmente, vive-se uma realidade permeada por tecnologias avançadas com um universo informacional vasto, que requer uma docência flexiva, aberta a novas adaptações e em continuo aperfeiçoamento. Por sua vez, as concepções de currículo constituem elementos de grande importância na organização acadêmica, visto que as mesmas envolvem e promovem as experiências no âmbito escolar e, portanto, não podem ser vistas como algo imediato e completo, mas sim, como um projeto a ser construído continuamente nesse mesmo dia-a-dia acadêmico, devendo para tanto, contar com a participação ativa de todos os envolvidos na constituição escolar. Refletir sobre a prática pedagógica e tornar-se pesquisador de sua própria prática constituem elementos fundamentais para que se firme uma docência de qualidade e inovadora, capaz de conduzir o professor em formação, à construção de seu próprio conhecimento. Nesse contexto, surge por parte das autoras a seguinte problemática: Como desenvolver um currículo na formação de professores na proposta de um paradigma inovador, de forma diferenciada e significativa, a partir da utilização das tecnologias da informação e da comunicação? O universo da pesquisa envolveu três grupos de participantes (docentes da Educação Profissional de uma instituição privada em formação continuada na cidade de Curitiba/PR, Brasil), utilizando-se como apoio o AVA (ambiente virtual de aprendizagem) disponibilizado pela instituição. No intuito de responder a essa problematização, foi utilizada uma pesquisa qualitativa com a apresentação de um questionário aberto que foi respondido pelos professores envolvidos no curso de formação. Desta forma percebe-se que, aliar as tecnologias disponíveis ao currículo escolar torna-se pertinente e relevante para o processo de ensino e aprendizagem, visto que proporcionam novas maneiras de se pesquisar as relações de determinadas práticas pedagógicas com o cotidiano acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Tecnologias. Formação de Docentes. Paradigma Inovador. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A preocupação em investigar possibilidades de ensinar e aprender na formação continuada de professores dentro de um paradigma inovador, com significado e relevância, a partir de situações reais encontradas no dia a dia da sala de aula virtual, levou a optar por uma metodologia que gerasse ação, reflexão e crítica sobre as temáticas propostas com auxilio de recursos tecnológicos disponíveis. Cabe enfatizar que a prática pedagógica restritiva e repetitiva que foi oferecida aos alunos, tem gerado um enfrentamento junto aos professores que atuam nas escolas, em geral, pois a Ciência da Educação/Docência vem sofrendo um período de transição paradigmática do século XX para o século XXI. Neste sentido, a sociedade tem desafiado todas as organizações, sobretudo as instituições educativas, a encontrar novos caminhos que superem a visão positivista. Neste contexto, incluem-se todas as disciplinas que compõem o currículo, das quais, destaca-se nesta investigação, a Docência, que vem sendo repassada de maneira conservadora e, muitas vezes, sem sentido e significado para os alunos/professores.

Sabe-se, que a docência no paradigma dominante e tradicional, ainda está presente na maioria da atuação dos professores, pois, embora criticados, continuam a oferecer uma prática pedagógica focalizada em responder provas, que induzem às respostas como verdades absolutas e inquestionáveis. Mas, o docente não pode parar o tempo e nem segurar os avanços da sociedade, pelo contrário, precisa ficar atento às inovações e as possibilidades de utilizá-las para produzir conhecimento.

Sendo assim, além de uma nova abordagem do ensino, se estabelece a necessidade de utilização dos recursos tecnológicos disponíveis, neste sentido, Sancho (2006, p.19) acrescenta a preocupação: “A principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola está centrada no professor”. Mas, os alunos que freqüentam a escola hoje, já nasceram na sociedade do conhecimento e tem expectativas diferenciadas para aprender.

Nesse sentido, os educadores precisam procurar formação que lhes permita atuar em cenários cada vez mais complexos, nos quais as tecnologias interativas estão cada vez mais presentes. Desse modo, com intuito de contribuir para uma reflexão mais apurada das questões envolvidas com a interseção entre currículo,

tecnologias e formação de professores, o presente trabalho visa apresentar, uma pesquisa explicativa com a apresentação de um questionário respondido pelos professores envolvidos no curso de formação. Os resultados da pesquisa encontram-se apresentados neste artigo.

2. A APLICAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULOS NUM PARADIGMA INOVADOR

Os caminhos traçados pelo paradigma inovador desafiam a pensar e viver contemplando múltiplas tendências, aceitar e absorver as conquistas das diferentes eras e abrigar as distintas competências na prática docente. O paradigma inovador exige metodologias diferenciadas do ato de ensinar e de aprender. Neste processo transformador da prática pedagógica os professores precisam oferecer uma formação que acolha, segundo Behrens (2006, p.29), as múltiplas visões a serem desenvolvidas ao longo do século XXI:

> Na *visão de totalidade* considera-se que a prática pedagógica deve superar a visão fragmentada, retomando as partes num todo significativo; Na *visão de rede, de teia, de conexão*, considera-se que os fenômenos estão interconectados havendo uma relação direta de interdependência entre os seres humanos. Na *visão de sistemas integrados* considera-se que todos os seres humanos devem ter acesso ao mundo globalizado, aumentando assim as oportunidades para construir uma sociedade mais justa, igualitária e integrada. Na *visão de relatividade e movimento* considera-se que é essencial ter uma percepção de que os conhecimentos são relativos, não existindo uma verdade absoluta, e que esses conhecimentos estão em constante movimento, qualquer esforço em solidificar a verdade poderá ser redimensionado em momentos subseqüentes por novas descobertas. Na *visão de cidadania e ética* considera-se que a formação dos seres humanos deve estar alicerçada na construção da cidadania com uma postura ética, onde exista o respeito aos valores pessoais e sociais, espírito de solidariedade, justiça e paz.

A interconexão destas visões e o enfrentamento da necessidade de oferecer uma formação baseada num movimento complexo, leva segundo Levy (1994) a considerar também o encontro entre as Eras: Oral, Escrita e Digital. Assim, a prática docente precisa continuar a contemplar a linguagem *Oral* e *Escrita* presentes no processo de ensinar e aprender, mas oferecer aos alunos também possibilidades de acessar os recursos tecnológicos da era *Digital* disponíveis no mundo virtual.

A sociedade do conhecimento impulsionou a Era Digital, que se desenvolveu por meio das tecnologias ampliando o armazenamento, a organização e o acesso à informação. Para Sancho (2006, p.17): “Assim, o computador e suas tecnologias

associadas, sobretudo a internet, tornaram-se *mecanismos prodigiosos* que transformam o que tocam, ou quem os toca, e são capazes, inclusive, de fazer o que é impossível para seus criadores". Sendo assim, a convicção de que a tecnologia pode auxiliar em novas propostas para docência num paradigma inovador e auxiliar a construção de um currículo inovador baseado numa formação continuada, acompanha a orientação de Moreira e Macedo (2002, p.8), uma vez que,

> Pode-se dizer que a teorização curricular propõe formas de seleção e de organização de experiências de aprendizagem em que conhecimentos se ensinam e se aprendem visando a produzir determinadas identidades sociais e culturais. [...] Os currículos, portanto, ajudam a produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras. Os currículos contribuem, em síntese, para a construção do que somos e do que não somos.

Nesse sentido, o paradigma inovador exige a formação de profissionais como homens e mulheres éticos, autônomos, reflexivos, críticos e transformadores, pois, ao inovar como profissionais e, em especial, como professores, podem oferecer uma melhor qualidade de vida para seus alunos, para si mesmo e, por extensão, para a população em geral.

3. A TECNOLOGIA E OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Na atualidade, vivencia-se um momento histórico/social no qual formas diferenciadas de interação são cada vez mais mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC´s). Nesse sentindo, o ambiente escolar como importante segmento dessa sociedade e, portanto, inserido nesse contexto, precisa estar atento a essas inovações e mudanças, procurando adequar seu currículo de forma a promover um aprendizado cada vez mais inovador e significativo que vise proporcionar ao aprendiz oportunidades de refletir sobre o seu próprio aprendizado, interligando o conteúdo curricular as aplicações e usos diários das disciplinas.

Sendo assim, percebe-se que um modelo vertical e autoritário de ensino, que não leve em consideração uma maior interação entre a aquisição de conhecimentos exigidos pelo currículo e sua real aplicabilidade no dia-a-dia escolar, que se encontra atualmente, impactado pelas rápidas mudanças tecnológicas, corre o risco de preparar cidadãos para um mundo e uma sociedade que já de fato, não existe.

Certamente que é sabido por todos que, se vive tempos de demanda tecnológica cada vez mais "agressiva", no que tange a disseminação da informação,

realidade virtual, ciberespaço e compartilhamento de conhecimentos via rede; porém, ainda que o aprendizado se dê cada vez mais por meio de uma interação destes espaços com o aprendiz, isso não lhe garante um aprendizado abalizado, falando em termos curriculares, pois,

> Entendemos que o debate/reflexão em torno das TIC e da sua integração na educação deve situar-se, prioritariamente, no nível dos desafios que colocam à reorganização da escola e do currículo. Daí que não concordemos com os discursos que valorizam muito a componente instrumental, falando enfaticamente na necessidade de uma alfabetização digital ou domínio tecnológico, dando a entender que a tecnologia é um fim em si mesmo, um acto isolado, externo ao processo educacional. (SILVA, 2002a, p.74).

Desta maneira, as tecnologias propiciam e até mesmo estimulam, estabelecer outros mecanismos para a partilha de informações, integração e colaboração entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; sendo assim, a interação entre o currículo e tecnologias potencializa mudanças na aprendizagem, no ensino e até na gestão de sala de aula.

Pode-se dizer então, que o currículo imprime uma identidade à escola e, consequentemente, a todos os elementos que dela participam; permite também, dessa forma, perceber que o conhecimento desenvolvido e trabalhado no ambiente escolar vai além dos limites de seu perímetro, uma vez que impele a um movimento de criação e em alguns casos de “recriação” de um conhecimento acadêmico revertido a sociedade, refletindo a ação dos que compartilham a vida escolar, e desta forma apropriam-se dos conhecimentos sociais oferecidos.

4. A IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DE UM CURRÍCULO FLEXÍVEL

Por muito tempo pensou-se na organização curricular como uma ação voltada para moldar pensamentos e atitudes dos alunos; nesse sentido, a educação com paradigma conservador caracterizava-se por meio de uma ação curricular que deveria servir como forma de reproduzir estruturas, normas e valores da sociedade dentro do ambiente escolar. Porém, muitas discussões têm sido promovidas em relação ao currículo escolar, buscando destacar que ele não é meramente uma listagem de conteúdos ou uma especificação em documento que apresenta todos os objetivos, disciplinas, conteúdos e temas a serem tratados na escola.

Desta forma, o currículo precisa ser entendido num paradigma inovador como um processo de construção social, atravessado por relações de poder que segundo

Silva (2002, p.135) “fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro”.

Nesse sentido, percebe-se que um currículo resulta de escolhas que devem levar em conta não apenas o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, mas principalmente “por que” este conhecimento deve ser ensinado, pois,

> O componente mais óbvio de uma teoria do currículo tem a ver com a questão do conhecimento e da verdade. Afinal, supõe-se que a questão central da teorização curricular é “o que deve ser ensinado?”, o que, por sua vez, remete à questão mais ampla “o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?”. Tradicionalmente, essa última pergunta tem sido respondida remetendo-se a teorias do conhecimento ou a epistemologia no sentido estrito, isto é, a teoria que adotam, de uma forma ou de outra, uma concepção do conhecimento como representação (“verdadeira”), como correspondência ou adequação a alguma suposta e preexistente realidade, a alguma coisa-em-si. (SILVA, 2002b, p.37).

Sendo assim, numa escola preocupada com a construção de uma educação de qualidade para todos os alunos, parte-se do princípio de que a diversidade é um aspecto enriquecedor de um grupo e de que as respostas diferenciadas exigidas por alguns alunos podem beneficiar todos os outros.

Uma escola inclusiva não pode mais orientar-se pelo paradigma conservador da uniformidade curricular, pois exige alterações profundas ao nível da organização e gestão curricular e da formação de professores e claro, de início, um currículo flexível, portanto adaptável, pois,

> A contribuição para a gestão/flexibilização do tempo e do espaço escolares e para a adaptação curricular passa pela possibilidade de se estabelecer uma comunicação permanente entre os conteúdos a aprender e os alunos, a qualquer hora e desde qualquer ponto da rede, permitindo também que o professor faça as alterações necessárias ao seu programa, ajuste os conteúdos e o seu modo de apresentação às características e necessidades dos alunos. (SILVA, 2002a, p.76).

Educar tendo em conta a diversidade, e estar aberto a novas possibilidades, tornando- se adaptável às constantes mudanças que o ambiente escolar exige, significa quase sempre, que o professor precisa estar atento ao ensinar em um contexto educacional no qual as diferenças individuais e entre todos os membros do grupo, podem e devem ser destacadas e aproveitadas para um maior enriquecimento e flexibilidade do conteúdo curricular previsto no processo ensino-aprendizagem, pois, segundo Lopes (2002, p. 113) “A flexibilidade curricular garante autonomia para as

escolas expressarem suas diferenças e construírem suas identidades próprias e formarem os jovens também em identidades autônomas".

Desta forma, ao promover o enriquecimento do currículo de forma flexível e com a ativa participação dos seus alunos, o docente oferece oportunidades variadas para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de cada discente, valorizando e possibilitando, um amplo desenvolvimento de potencialidades.

5. A FORMAÇÃO DOCENTE COM A UTILIZAÇÃO DAS TICs POR MEIO DE AVAs

A formação continuada de professores se dá cada dia mais, mediada por recursos tecnológicos. A ampliação do número de instituições e de cursos de educação superior e de outros níveis de ensino leva a necessidade de oferecer uma formação pedagógica, cujo processo, pode ser oferecido de maneira presencial ou online. Sendo assim, cresce a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que promovam essa aprendizagem, que seguindo a orientação de Barbosa (2005, p. 13):

> A Criação e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem têm crescido muito no Brasil nestes últimos anos. Têm sido cada vez mais utilizadas ferramentas como chats, listas de discussão e fóruns para o auxílio em cursos presenciais e a distância, bem como para a criação e o gerenciamento de comunidades virtuais. Além de ambientes já consagrados, tais como o Teleduc, Aulanet, WebCT, etc., várias universidades e empresas vêm desenvolvendo e utilizando seus próprios ambientes. Esses softwares têm sido amplamente utilizados em disciplinas de matemática, idiomas e ciências, etc. Dessa forma, tornam-se necessários o estudo e a divulgação das várias maneiras como esses ambientes são usados e seus potenciais meios de utilização, assim como a descrição de alguns projetos de desenvolvimento que eles recebem.

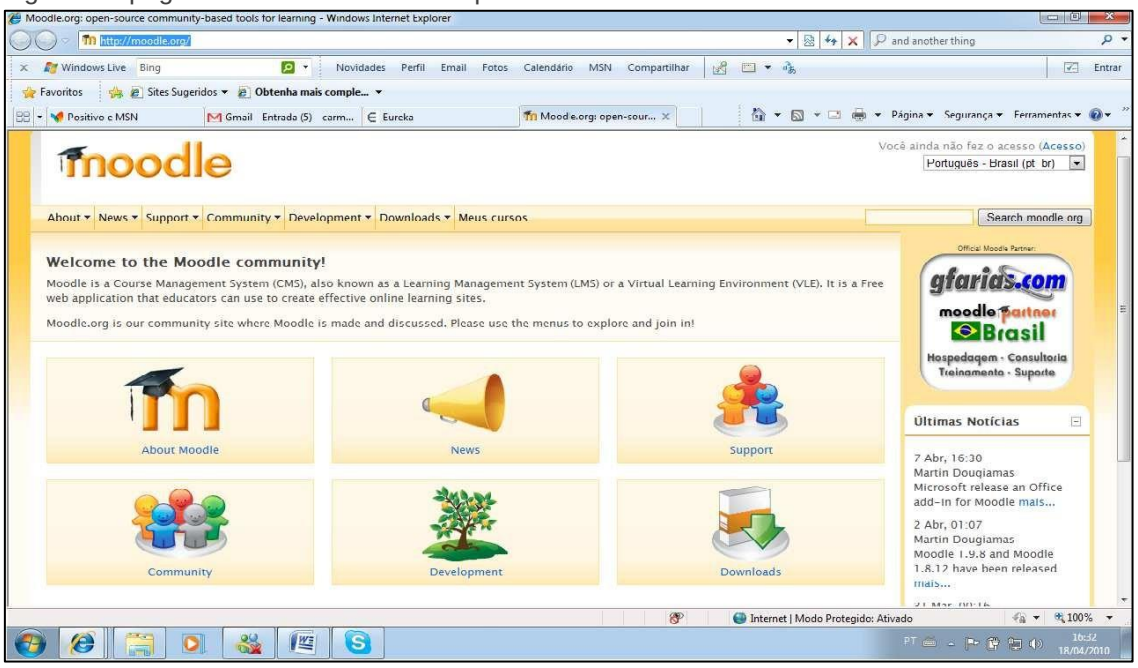
Desta forma, para criar-se um bom ambiente virtual de aprendizagem (AVA), são necessários minimamente: um banco de dados; um layout interessante/atrativo ao usuário (alunos e professores); ferramentas interativas como chat e fóruns, além de bibliotecas digitais virtuais; atualização constante; trabalho de tutoria- mediação pedagógica; postura adequada à execução da proposta partindo da tecnologia e da prática do aprender a aprender.

Nesse sentido, espera-se encontrar os seguintes recursos nesses ambientes: fóruns, wikis; bancos de dados; chats online; correio web; mensagens; conferências; arquivo de texto e Blogs, entre tantos outros.

Sabe-se que, atualmente, o constante desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC's), tem no decorrer dos anos, se apresentado como um fator relevante no processo mediador de ensino aprendizagem. Nesse sentido, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), destacam-se por proporcionar opções que combinem a utilização de recursos humanos e tecnológicos.

Ressalta-se que dentre outros recursos disponíveis, um ambiente virtual de aprendizagem bastante utilizado na atualidade e objeto desta pesquisa, é o *Moodle* (Figura 1), que é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *online,* em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem.

Figura 01: página de entrada do site da plataforma Moodle



Fonte: http://www.moodle.org.br/ , consultado em 27/12/2012

De acordo com a documentação que consta no site oficial do *Moodle*, a palavra referia-se originalmente ao acróstico*:Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment,* que é especialmente significativo para os programadores e acadêmicos da educação. É também um termo que descreve o processo de navegar despretensiosamente por algo, enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo, num desenvolvimento agradável e conduzido freqüentemente pela perspicácia e pela criatividade. Assim, o nome *Moodle* aplica-se tanto à forma como foi feito, como a uma

sugestiva maneira pela qual um estudante ou um professor poderia integrar-se estudando ou ensinando num curso *online*.

Esse software tem uma proposta bastante diferenciada que é aprender em colaboração no ambiente *online*, baseando-se na pedagogia sócio construtivista, a qual, como nos explica Martin Dougiamas, que desenvolveu o projeto e o lidera até hoje “não só trata a aprendizagem como uma atividade social, mas focaliza a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos ativamente artefatos (como textos, por exemplo), para que outros vejam ou utilizem.”

Por ser um projeto Open Source (sob as condições GNU-General Public License), ou seja: aberto, livre e gratuito, ele pode ser baixado, utilizado, modificado e até distribuído. Isso faz com que seus usuários também sejam seus construtores, pois, enquanto utiliza-se, contribuí-se também para sua constante melhoria. O *Moodle* está sendo aperfeiçoado a cada dia e é sempre possível receber novos módulos com funções que atendam ainda mais os diversos tipos de usuários. Há possibilidades de aplicação em diferentes práticas pedagógicas. Utilizar o Moodle não é uma tarefa difícil. Aliás, essa também é uma preocupação de Dougiamas que afirma ser fundamental, “que esta plataforma seja fácil de usar de fato, deveria ser tão intuitiva quanto possível.”

Muitas Universidades e Escolas já utilizam o *Moodle*, não só para cursos totalmente virtuais, mas também como apoio aos presenciais. Também é indicado para outros tipos de atividades que envolvem formação de grupos de estudo, treinamento de professores e até desenvolvimento de projetos. Existem outros setores, não ligados diretamente à educação, que utilizam o *Moodle* como, por exemplo, empresas privadas, ONGs e grupos independentes que interagem na Internet.

6. A PESQUISA

O interesse desta pesquisa foi provocar uma análise e reflexão de quão realmente a mídia, e as soluções tecnológicas disponíveis atualmente, são importantes não somente na sociedade, na educação, mas também na prática pedagógica dos professores. Pois é a partir delas, por meio de suas informações pontuais que o indivíduo pode aprender a interagir com o mundo em que vive

tornando-se também uma pessoa crítica, ética e de opinião formada que busque contribuir na sociedade na qual está inserido.

Sendo assim, optou-se por uma abordagem com pesquisa qualitativa, pois estimulam os envolvidos a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito, bem como, propiciam a imersão em aspectos subjetivos, ou mesmo consciente e de maneira espontânea. Busca-se com esse tipo de pesquisa, levantar às percepções e entendimentos, ligados a natureza geral do problema, e consequentemente, deseja-se abrir espaço para a interpretação. Utilizou-se também, o estudo de caso numa pesquisa qualitativa que vem sendo muito utilizada na área da educação pelo seu forte cunho descritivo.

O universo avaliativo inicialmente foi composto por três grupos de participantes docentes da Educação Profissional em formação continuada, totalizando o número de 21 professores da Educação Superior, que freqüentam uma Pós Graduação *lato sensu* em Educação (Docência) dentro da instituição em que trabalham na cidade de Curitiba, Paraná, Brasil. Para esta investigação, foi utilizado o Ambiente Virtual de Aprendizagem disponibilizado pela própria instituição, onde esses professores realizam formação pedagógica continuada, (no *lato sensu),* e puderam se manifestar sobre a utilização dos recursos tecnológicos também na prática docente.

Sendo assim, a pesquisa aqui proposta, objetivou compreender, a formação pedagógica de professores com a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC); por se tratar da investigação de como se dá a apropriação de conhecimento por docentes, utilizando-se de recursos disponíveis na Internet para ensinar e para aprender, principalmente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), proposta deste curso de Docência especificamente. Para este fim, foi proposto a aplicação de questionário aberto contendo questões relacionadas ao curso, que foi respondido pelos professores envolvidos nesta formação.

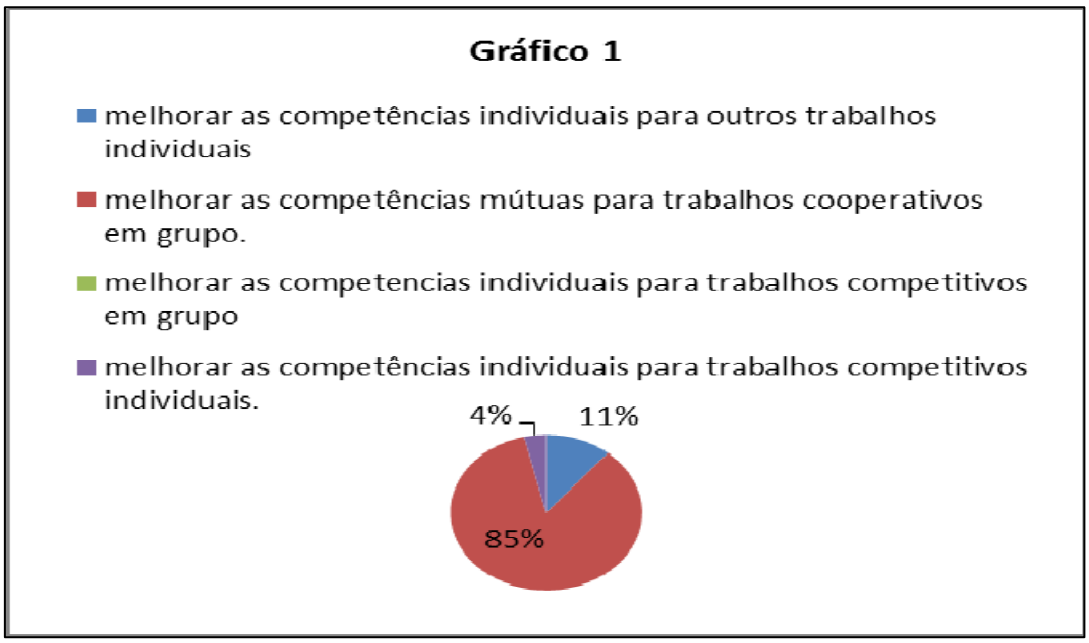
A seguir, apresenta-se os dados obtidos que foram tabulados e indicados em gráficos. Estabeleceu-se como eixos de análise dos dados obtidos: a) foi realizada uma sondagem junto aos participantes, sobre o interesse deles em participar da formação pedagógica sobre a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem no ensino num paradigma inovador. b) foi realizado o cadastro dos participantes envolvidos na pesquisa**.** c)o pesquisador fez um acompanhamento do grupo em contatos presenciais e *online* para levantar as contribuições dos professores que

participam do processo.d) foram aplicados os questionários abertos, com a finalidade de levantar as contribuições dos professores envolvidos e que se propuserem a utilizar o AVA como recurso de aprendizagem em suas metodologias num paradigma inovador.e) os dados foram analisados a luz da teoria investigada.

Na indagação "Ao realizar seus estudos no curso de Especialização Lato Sensu em Docência, por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, você adquire novas competências. Qual, em sua opinião, é a que mais se destaca?"

Gráfico 1: a) o pesquisador fez um acompanhamento do grupo em contatos presenciais e online para levantar as contribuições dos professores que participam do processo

Gráfico 01: Novas competências adquiridas por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados de pesquisa

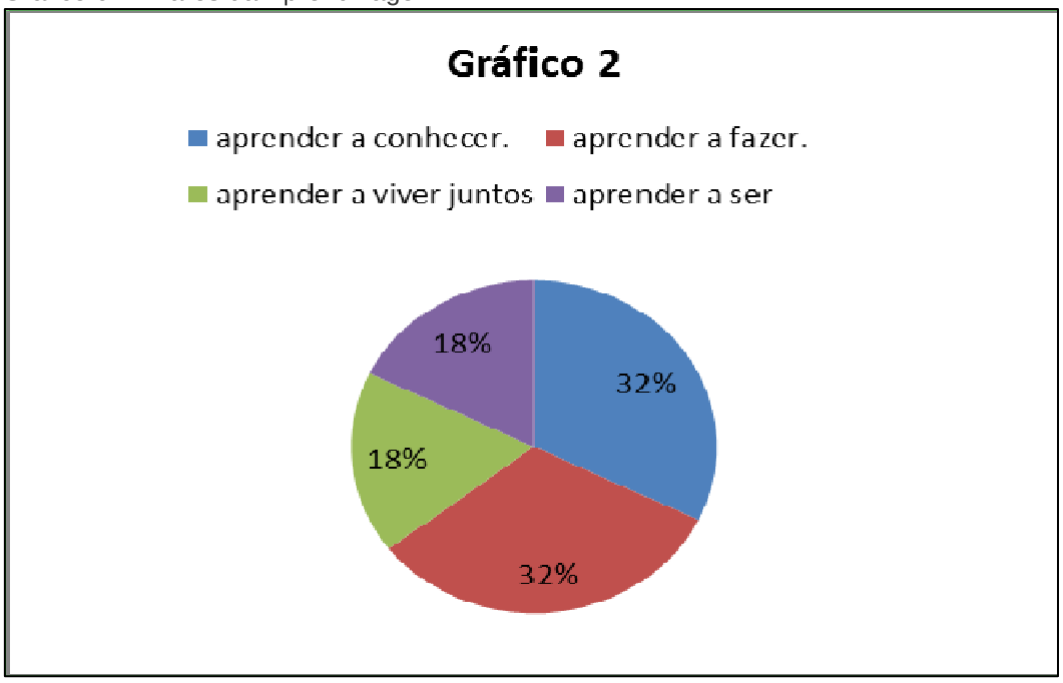
Percebe-se pelos resultados mostrados por meio do gráfico acima que, em relação à indagação citada anteriormente, ninguém, ou seja, 0% respondeu “melhorar as competências individuais para trabalhos competitivos em grupo com a utilização de novas ferramentas tecnológicas.” 4% responderam “melhorar as competências individuais para trabalhos competitivos individuais com a utilização de novas ferramentas tecnológicas.” 11% responderam “melhorar as competências individuais para outros trabalhos individuais com a utilização de novas ferramentas tecnológicas.”

E a grande maioria, ou seja, 85% respondeu “melhorar as competências mútuas para trabalhos cooperativos em grupo com a utilização de novas ferramentas tecnológicas.” O que leva-nos a concluir que os participantes do curso de Docência estavam bastante comprometidos com o espírito cooperativo para atingir o objetivo de melhorar as competências mútuas por meio da utilização de novas ferramentas tecnológicas, ou seja, a grande maioria encontrava-se estimulado ao trabalho em grupo com auxilio de novas ferramentas que propiciassem melhorar as competências e consequentemente o crescimento do grupo.

Gráfico 2 – Os pilares da Aprendizagem.

Ao propor aos professores que "Behrens (2002) parafraseada por Leite et al. (2005, p.3) referenciou 4 pilares da aprendizagem colaborativa tomando como base as idéias de Jacques Delors (a respeito desses pilares): "aprender a conhecer (relacionado ao prazer em descobrir, ter curiosidade); aprender a fazer, aprender a viver juntos (que diz respeito ao aprender a compreender o outro) e aprender a ser". Como questiona sua aprendizagem no curso de especialização em Docência? Numere com 1 o que está mais desenvolvido até o momento, e assim sucessivamente. As opções dadas para esta questão foram: a-) aprender a conhecer. b-) aprender a fazer. c-) aprender a viver juntos. d-) aprender a ser."

Gráfico 02: Pilares da Aprendizagem



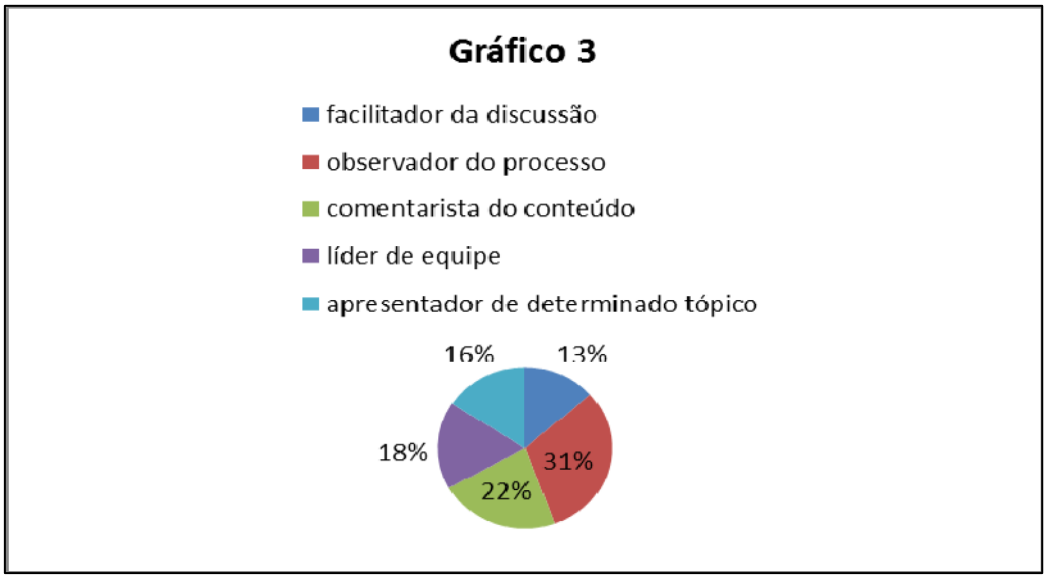
Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados de pesquisa.

Neste gráfico percebe-se um resultado bastante interessante e equilibrado, no qual 32% dos professores assinalaram como a) a resposta “aprender a conhecer.”, 32% assinalaram como b) a resposta: “aprender a fazer.”, 18% assinalaram como c) a resposta “aprender a viver juntos.”, e 18% assinalaram como d) a resposta “aprender a ser.” O que leva a concluir que, os professores sentem-se impelidos a construir seus pilares de aprendizagem calcados primeiramente, nas preposições de “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”, o que demonstra seriedade no seu trabalho docente, bem como, em sua formação continuada, onde aprender a conhecer e aprender a fazer é com certeza um pressuposto para a construção dos pilares de aprendizagem; seguidos igualmente de valores equilibrados de “aprender a ser” e “aprender a viver juntos” como preposições, não menos importantes, mas com grau de escolha secundários na opinião deste grupo de professores.

Gráfico 3 – Funções do trabalho docente.

Nos diferentes momentos de aprendizagem por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem no curso de Docência, alguns alunos assumem determinados papéis, algumas vezes impostos pela proposta, em outros momentos de forma natural. Os participantes foram indagados: "Como você se percebe nestas diferentes funções?" Numere a sua preferência com 1 para o que mais prefere e assim sucessivamente. As seguintes opções foram oferecidas aos docentes para responder a este questionamento: a-) facilitador da discussão. b-) observador do processo. c-) comentarista do conteúdo. d-) líder de equipe. e-) apresentador de determinado tópico." As manifestações dos professores permitiu o levantamento:

Gráfico 03: Funções do trabalho docente



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados de pesquisa

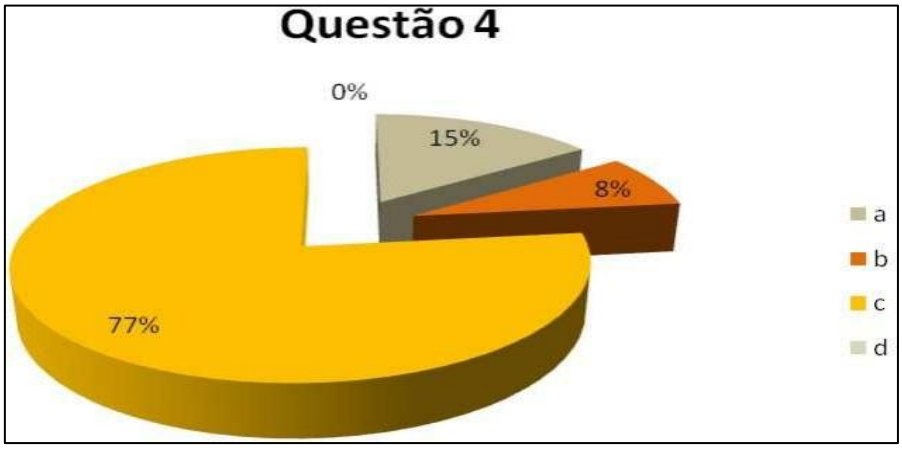
Pela análise do gráfico percebe-se que 13% assinalaram como a) a resposta "facilitador da discussão", 16% responderam como e) a resposta "apresentador de determinado tópico", 18% responderam como d) a resposta" líder de equipe", 22% responderam como c) a resposta "comentarista do conteúdo" e a maioria no total de 31% responderam como b) a resposta, "observador do processo". Percebe-se pelo resultado apresentado que, 32% dos pesquisados, ou seja, a maioria do grupo sente-se mais confortável na posição de "observador do processo", pois desta forma exime-se de um confronto direto com colegas em sua participação em fóruns de discussão, por exemplo, onde estender sua opinião de forma veemente poderia causar mal estar entre o grupo; nota-se que 22% atribuiu- se o papel de "comentarista do conteúdo", o que também corrobora a posição da maioria, mencionado anteriormente, onde o confronto é mais uma vez evitado, pois o "comentarista do conteúdo" , comenta apenas as informações fornecidas para a elaboração das tarefas e indagações/intervenções propositais feitas pelo mediador/tutor e opiniões próprias, eximindo- se desta forma também, de ser mais contundente com a opinião especifica de algum colega no Ambiente Virtual; dos participantes, 18% credita-se o titulo de "líder de equipe", pois durante o processo de troca e construção de conhecimento, colocaram-se por primeiro com suas opiniões, principalmente em fóruns de discussão, onde também incitavam de forma positiva, os colegas a participarem(geralmente eram

os mesmos alunos que iniciavam as discussões); constata-se que, 16% sentiram-se como “apresentador de determinado tópico”, pois além dos tópicos oferecidos pelo mediador, sempre traziam também, contribuições relevantes que suscitavam a vontade de participar nos demais colegas; apenas 13% viram-se no processo como “facilitador da discussão”, uma vez que, creditavam este papel ao tutor/mediador como sua função docente naquele momento, e que como comprova a maioria, preferiam não entrar em confronto direto com os demais colegas, protegendo-se a si mesmo de uma exposição maior, bem como, salvaguardando a convivência em grupo.

Gráfico 4 –Participação do docente em Ambiente Virtual de Aprendizagem .

Ao indagar os participantes sobre: "Como você reagiu diante da proposta de formação por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem no inicio do curso?" Foram colocadas quatro opções para escolha dos docentes que são: a-) fui resistente, mas participava(o) para cumprir a obrigatoridade do curso. b-) as vezes não conseguia entender, mas participava para cumprir a obrigatoridade do curso. c-) me adaptei facilmente, pois gostei da proposta. d-) ainda não me adaptei, mas participo por obrigação." Possibilitou reunir os seguintes dados:

Gráfico 04: Participação do docente em Ambiente Virtual da Aprendizagem



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados de pesquisa

Neste gráfico, constata-se que, ninguém, ou seja, 0% respondeu d) com “ainda não me adaptei, mas participo por obrigação.” 8% responderam com b) “as vezes não conseguia entender, mas participava para cumprir a obrigatoriedade do curso.” 15% responderam com a) “fui resistente, mas participava para cumprir a obrigatoriedade do curso.” E majoritariamente, ou seja, 77% responderam com c) “me adaptei

facilmente, pois gostei da proposta.” O que demonstra que a maioria sentiu-se estimulado a conhecer uma nova proposta de aprendizagem por meio de um Ambiente Virtual, resultando em uma fácil adaptação e ambiente favorável ao desenvolvimento de novas competências; 15% afirmam que tornaram-se resistentes pelo fato de estar lidando com o desconhecido, porém não deixaram de participar pela obrigatoriedade do compromisso assumido; apenas 8% atribui a dificuldade em entender o conteúdo proposto e os próprios caminhos oferecidos pelo AVA, e também cumprindo de forma obrigatória sua participação no curso por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o que leva a reflexão de que o saldo é bastante positivo por se tratar de uma turma piloto na oferta por parte da instituição, deste tipo de curso.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demonstra-se pelos resultados, que a maioria dos docentes sentiu-se estimulado a conhecer uma nova proposta de aprendizagem por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, resultando em uma fácil adaptação e ambiente favorável ao desenvolvimento de novas competências; quinze por cento afirmam que se tornaram resistentes pelo fato de estar lidando com o desconhecido, porém não deixaram de participar pela obrigatoriedade do compromisso assumido; apenas oito por cento atribui a dificuldade em entender o conteúdo proposto e os próprios caminhos oferecidos pelo AVA, e também cumprindo de forma obrigatória sua participação no curso por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o que leva a reflexão de que o resultado foi bastante positivo por se tratar de uma turma piloto na oferta por parte da instituição, deste tipo de curso. Formar docentes com o foco na utilização das tics por meio de ambientes virtuais de aprendizagem na proposta de um currículo que privilegie um paradigma inovador pode trazer contribuições imensuráveis para a prática pedagógica, por considerar o docente como ser ativo, capaz de articular a aprendizagem de seus alunos à nova cultura tecnológica que está se fazendo cada vez mais presente na vida dos seres humanos, preparados assim para agir na incerteza que a sala de aula hoje apresenta. Sendo assim, a autonomia e colaboração também podem contribuir para a desalienação, no sentido de capacitar para o pensamento crítico e analítico das informações disponíveis, despertando a possibilidade de formar o professor para a produção e difusão do conhecimento e não apenas para o acesso às informações como requer a escola do século XXI.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias das inteligências**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: editora 34, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.

MACEDO, Elizabeth Fernandes; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.

SANCHO, Joana Maria; HERNANDEZ, Fernando e colaboradores. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Bento Duarte. **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002a.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002b.

_____**. Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAPÍTULO 22

FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DESCONSTRUINDO O PARADIGMA TRADICIONAL PARA DAR VEZ AO PARADIGMA INOVADOR

Zélia Maria Freire de Oliveira
Mestre e Doutora em Educação
Instituição: Universidade Católica de Brasília
Endereço: Campus Asa Norte - SGAN 916, Módulo B, Av. W5, Asa Norte - CEP 70910-160
E-mail: zeliafreire@gmail.com

Maria das Graças Viana Bragança
Mestre em Ciências Políticas
Instituição: Centro Universitário Euro-Americano – UNIEURO
Endereço: Av. das Nações Trecho O - Conjunto 5 - CEP 70200-001
E-mail: mgvb@gmail.com

Eunice Maria Lima Soriano de Alencar
Professora emérita da Universidade de Brasília, Ph.D. em Psicologia Educacional Purdue Universit.
Instituição: Universidade de Brasília
Endereço: Campus Darcy Ribeiro - Gleba A, CEP 70910-900
E-mail: eunices.alencar@gmail.com

RESUMO: Este capítulo focaliza a formação do professor frente às características da contemporaneidade, sublinhando ser urgente a mudança de paradigma nessa profissão. É tempo de repensar de forma inovadora questões profissionais. São incertos e numerosos os desafios oriundos de um tempo de globalização, de mundialização da cultura, de sociedade em rede, de novas ciências e áreas do saber, de deslocalização e de desfragmentação da produção. As tecnologias aproximaram os povos, encurtaram as distâncias e difundiram a cultura, conectaram o mundo. Também houve uma ruptura de identidades políticas tradicionais. Há necessidade de profissionais diferenciados para as novas tecnologias e os cursos formadores, em sua grande maioria, não têm tido sucesso em suprir tal necessidade. Com tanta evolução/revolução/inovação, em regra, os cursos formadores de professores continuam seguindo o mesmo paradigma tradicional, sem haver a devida adaptação aos tempos atuais. É preciso passar de um paradigma conservador, em que predomina a reprodução do conhecimento, para um paradigma inovador, em que se produza conhecimento, se construa o conhecimento com o estudante, busque a transdisciplinaridade e a educação holística que podem dar qualidade à formação dos professores. Embora as instituições de ensino superior continuem a ter um papel decisivo na formação docente, nota-se que, em grande parte delas ainda predomina o ensino repartido em inúmeras disciplinas. Algumas vezes, atingem a visão multidisciplinar, raramente, a interdisciplinaridade; e a transdisciplinaridade ainda é um desafio. Assim, tais instituições continuam aquém do que se espera de seu papel de agente transformador. Além disso, sem uma visão sistêmica, transdisciplinar, a

formação dos professores também não inclui, na medida desejável, o tema sustentabilidade. Pesquisas têm apontado esforços para que as inovações aconteçam, porém são muitos os obstáculos, pois o novo é quase sempre visto como um risco e inimigo da zona de conforto. Também demonstram que, apesar de muitos professores desejarem uma atuação mais eficiente e um aprimoramento didático pedagógico, não o conseguem pela sua formação, já internalizada, seja pela carência ou ineficácia da formação continuada. Ambas as formações, inicial e continuada, nem sempre oferecem o desejável para obter um olhar transdisciplinar frente à dimensão planetária e aos desafios atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Professor. Paradigma Tradicional. Paradigma Inovador. Transdisciplinaridade. Sustentabilidade.

1. INTRODUÇÃO

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo.
Quanto fui, quanto não fui, fui tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...
(Fernando Pessoa)

Vivemos em um tempo de profundas mudanças na sociedade, inovações vertiginosas, um crescimento exponencial de conhecimentos, mas insuficientes para deter a miséria, a fome, as desigualdades sociais, as doenças. As transformações pelas quais passa a sociedade são tão velozes que os indivíduos mal as percebem, bem como os seus impactos, acentuam diversos autores, entre eles Castels (2003), Delors (2001), Magaldi e Salibi Neto (2018), Tedesco (2012).

Diante desse cenário, é preciso uma rápida adaptação e evolução das instituições de ensino superior e dos sistemas educacionais que possam atender às necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e diversificado. As empresas, para se manterem no mercado, estão mais exigentes na busca de seus recursos humanos (ALENCAR; FORMIGA SOBRINHO, 2017). Isso faz surgir, naturalmente, a necessidade de diferentes enfoques na preparação do professor, responsável pela formação de profissionais da atualidade e do futuro.

Para Arroyo (2013), o docente, de uma área específica, não se aproximou nem aproveitou a configuração desse tempo atual que exige profissionais, saberes e competências diversificadas e continuou fechado em sua área. Entretanto, a educação superior que tem como missão assegurar uma sólida formação, para que o futuro graduado seja um profissional pronto para suprir as necessidades do mercado, não tem atingido seu propósito. As universidades não estão equipando os profissionais que nelas formam com as competências e habilidades indispensáveis

para enfrentar as crises e mudanças deste mundo globalizado, nesta era digital. Além da capacitação profissional, também é preciso se investir no desenvolvimento das chamadas *hard skills* (habilidades técnicas, como fluência em um idioma ou domínio de uma ferramenta) e, atualmente, muito valorizadas, as denominadas *soft skills* (habilidades com a interação e relacionamento com o outro, como por exemplo, colaboração, flexibilidade, comunicação eficaz, pensamento crítico (UNINTER, 2020).

Torna-se cada vez mais urgente uma formação renovada e atualizada do professor, eficaz para o advento de um novo paradigma na educação. É hora de se questionar as metodologias de ensino, os procedimentos pedagógicos, examinar o potencial do ensino a distância, nunca menosprezando a figura do professor que tem de mudar seu perfil e seu “modus operandi” (OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA; ALENCAR, 2013; BRAGANÇA; OLIVEIRA, 2013).

Tedesco (2012) ratifica a necessidade de haver mudança na educação, de se renovarem os métodos pedagógicos, superar a obsolescência dos conteúdos curriculares e revitalizar os modos de gestão. O autor ainda acentua que, para os países em desenvolvimento, a transformação educacional está diretamente vinculada à necessidade de superar um conjunto de problemas provocados pelo fracasso na consecução dos objetivos relacionados com a cobertura universal do ensino básico, aumentar o acesso e diminuir as altas taxas de repetição e desistência, sendo preciso vencer o déficit do passado.

Perante essa situação, o mesmo autor salienta que o papel dos docentes não está separado da discussão sobre o papel da educação na sociedade e que, para acontecer a mudança educacional postulada há várias décadas, é importante entender e reconhecer as significativas dificuldades para a realizar de forma eficaz e mudar o paradigma até então estabelecido, de tradicional para inovador.

É fundamental revisar a formação do professor, para que este adquira um olhar transdisciplinar no exercício de sua profissão e atue de forma holística. Fogaça (2013) acentua que não se pode buscar educação de qualidade sem que haja uma formação continuada de professores, a qual já vem sendo entendida como uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação, juntamente com a formação inicial. Essa formação continuada deve ser vista como um processo contínuo e não deve ser preenchida apenas com cursinhos, simpósios, reuniões.

Morin (2003) ressalta que as instituições formadoras de professores vivem dificuldades ao enfrentar sua missão. Questões já levantadas há tempos continuam sem respostas. O que fazer primeiro: adaptar-se à sociedade ou adaptar a si a sociedade? O que reformar primeiro: as estruturas universitárias ou os professores? Quem e como educar os educadores? Para o autor, é necessário que os professores se autoeduquem e estejam atentos às necessidades do século atual, busquem aperfeiçoar-se. Quem forma o professor são outros professores que têm internalizado o paradigma de sua formação, que certamente foi o tradicional (STERNBERG, 2015). Como então fazer a reforma? Como mudar esse paradigma de formação do professor? Na mesma linha, indagações levantadas há cerca de duas décadas por Porto (2002, p. 1), permanecem no ar: “Formar, (de)formar ou (in)formar? Como equilibrar uma formação atuante, criadora, motivadora sem cair num fazer irrefletido”. Essas questões precisam ser respondidas para que a mudança de paradigma aconteça na formação do professor de forma sistemática e com a urgência requerida pelos desafios contemporâneos.

2. BUSCANDO UM PARADIGMA INOVADOR

A sociedade espera que o professor, além de ensinar uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina, seja também educador, promotor de uma educação integral - aquela que informa e forma o cidadão, que prepara o estudante para a vida e para o mundo que o cerca, que lhe proporciona um desenvolvimento mais pleno. Mas esquece-se de que a grande maioria dos professores carece de uma formação adequada, necessitando passar de um paradigma de formação tradicional para um diferente, inovador.

Para Behrens (2013), a prática pedagógica está alicerçada nos paradigmas que a própria sociedade constrói, recheados de crenças, valores e posicionamentos éticos frente a uma comunidade. Na educação, em especial na formação do professor, o que se tem observado é um descompasso com o avanço paradigmático que a sociedade vem desenvolvendo perante o mundo em mudança.

A formação de grande parte dos docentes atuantes foi baseada na racionalidade técnica, que concebia o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental voltada para a solução de problemas por meio da aplicação

de teorias, métodos e técnicas. Desde a época da Colônia, Império até a República, predominou o ensino enciclopédico em sua formação que o professor, então, repassa aos alunos quando do exercício da profissão. Bolzan e Isaia (2008) sinalizam que os processos formativos para a docência na educação superior são insuficientes, prevalecendo uma formação voltada ao saber fazer ou ao saber técnico, com lacunas no que tange ao aspecto pedagógico do docente universitário para atuar na formação profissional de outros sujeitos; não há um saber pedagógico capaz de promover atividades de compartilhamento e colaboração no processo de ensino e de aprendizagem.

No mesmo sentido, para Behrens (2013) e mais recentemente por Sternberg (2015), a maioria dos professores tende a reproduzir as metodologias que vivenciaram no seu processo formativo, sente dificuldade em alterar suas práticas pedagógicas e buscar referenciais em novo paradigma de trabalho educativo e inovador. Também muitos professores têm dificuldade de sair de sua zona de conforto. Lembra Behrens que o paradigma tradicional, conservador, traz, em seu bojo, influências do paradigma da ciência "newtoniana-cartesiana", pelo qual a prática pedagógica se preocupa com a reprodução do conhecimento e a ação docente continua fragmentada e assentada na memorização, na cópia e na reprodução. O paradigma inovador pressupõe uma pedagogia que possibilite a produção do conhecimento em uma visão sistêmica/holística/transdisciplinar. Nesse sentido, Cunha (2008) ratifica que o paradigma inovador se aproxima da compreensão integradora da to¬talidade, reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza.

Conforme Magalhães (2009), apesar de tanto empenho por mudanças e por alteração de paradigma, a educação continua "doente", pois permanece a excessiva fragmentação e a compartimentalização do conhecimento nas organizações curriculares das instituições de ensino superior e na formação do professor. Também Yus (2002, p. 173), aponta dificuldades em se buscar o paradigma inovador em um sistema educacional fragmentado, pois "o holismo exige perceber as conexões entre as partes, dando lugar a novas realidades impossíveis de serem observadas a partir da ótica parcial de cada matéria" e a educação holística parte da ideia de que a realidade é complexa, que não pode ser reduzida a aspectos abordáveis separadamente pelas disciplinas.

Junge e Behrens (2016) expressam a necessidade de se repensar a forma de organização do processo de ensino e aprendizagem, fundamentando-se num paradigma inovador que se refere a uma nova concepção de ciência e de mundo trazidas pela sociedade do conhecimento e pelas inovações tecnológicas. É preciso que se entenda o professor como um agente social, o aluno como cidadão crítico e a instituição educativa como campo dinâmico de produção de conhecimento.

"A educação que temos recebido, herdeira do paradigma mecanicista e cartesiano, separou a alma do corpo, a razão do sentimento, o conhecimento dos afetos [...]" (MORAES; NOVAS, 2010, p. 14). A educação é um dos meios eficazes que a sociedade dispõe para enfrentar os desafios contemporâneos e moldar o futuro. "Mentes educadas e instintos, com certeza, não apenas são necessários nos laboratórios e nos institutos de pesquisa, mas em todos os âmbitos da vida, e o acesso à educação é questão sine qua non para uma participação eficaz em todos os níveis da vida do mundo moderno" (UNESCO, 1999, p. 34).

> [...] a educação é a nossa melhor oportunidade de promover e enraizar os valores e comportamentos que o desenvolvimento sustentável exige. Como alguns pensadores assinalaram, 'necessita-se uma educação transformadora: uma educação que contribua a tornar realidade as mudanças fundamentais exigidas pelos desafios da sustentabilidade (UNESCO, 2005, p. 43).

3. NÍVEIS DE CONEXÕES ENTRE AS DISCIPLINAS

Yus (2002) aponta três níveis de conexões entre as disciplinas. O mais comum é o da multidisciplinariedade, em que o currículo mantém separadas as disciplinas, porém com algumas conexões esporádicas entre elas, alguns trabalhos em conjunto pelos professores de diferentes disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando pouco.

Outro nível é o da interdisciplinaridade, em que duas ou mais disciplinas se integram em torno de um tema ou de um problema, tornando suas fronteiras, momentaneamente, indefinidas. Pombo (2010) acentua que o especialista deve aventurar-se num domínio de que não é o proprietário exclusivo, interagir ideias, conceitos diretivos da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da investigação e do ensino correspondentes.

O nível mais complexo no trato das disciplinas é o da transdisciplinaridade, quando várias disciplinas se integram em torno de um tema amplo e que é o grande ideal da educação e da formação do professor e que faz parte do paradigma inovador. A transdisciplinaridade é uma pedagogia de educação proposta com vinculação ao pensamento complexo e epistêmico (MORIN, 2003, 2007, 2014). Seria a interação global das ciências.

A Carta da Transdisciplinaridade (UNIPAZ, 1994), em seu preâmbulo, apresenta um conjunto de princípios fundamentais da comunidade defensora da transdisciplinaridade, constituindo um contrato moral entre os seus signatários. Destaca-se a proliferação de disciplinas que impulsiona o crescimento exponencial do saber, dificultando um olhar global do ser humano sobre os problemas atuais do mundo. Entre seus vários artigos, ressaltam-se alguns sobre a importância da transdisciplinaridade:

> Artigo 1
> Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.
> Artigo 6
> Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multidimensional. Levando em conta as concepções do tempo e da história, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte trans-histórico.
> Artigo 9
> A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta com respeito aos mitos, às religiões e àqueles que os respeitam em um espírito transdisciplinar.
> Artigo 11
> Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.
> Artigo 13
> A ética transdisciplinar rejeita toda atitude que recusa o diálogo e a discussão, seja qual for sua origem - de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica. O saber compartilhado deverá conduzir a uma compreensão compartilhada baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma única e mesma Terra.

A educação transdisciplinar pode ser a solução dos atuais problemas educacionais, sendo seu objetivo, conforme Magalhães (2009, p. 7):

> [...] a conscientização dos sujeitos ao promover uma vivência que permite e estimula a religação das pessoas, dos eventos, e das pessoas aos eventos; que reconhece a submissão à dinâmica que emerge da interação com a realidade, e do poder sobre ela, poder de buscar sustentabilidade para as vidas e para a vida sobre o planeta, de maneira comprometida e ética.

Refletindo sobre a formação de educadores, Yus (2002), precursor da introdução de temas transversais no currículo, afirma que a educação do século XXI deve ser integral e englobar as dimensões físicas, mentais, emocionais e espirituais das pessoas. Para ele, um programa holístico deve enfatizar as implicações sociais, culturais e filosóficas da prática educativa e a formação dos professores holísticos deve conter um amplo espectro de filosofias e abordagens possíveis para obter a educação holística.

Como bem acentuam Moraes e Novas (2010), adotando-se a transdisciplinaridade como princípio epistemológico para a reconstrução dos saberes será possível superar fronteiras disciplinares, buscar um conhecimento mais global, com melhor compreensão da realidade e do que está além das fronteiras estabelecidas e conhecidas.

4. E A SUSTENTABILIDADE E A CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR?

Enfrentamos o desafio de estimular mudanças de atitudes e comportamentos na sociedade mundial, uma vez que nossas capacidades intelectuais, morais e culturais impõem responsabilidades para com todos os indivíduos e para com a natureza e, daí, ser imprescindível a educação para o desenvolvimento sustentável (WHERTHEIN, 2005). No mesmo sentido, Boff (2012, p. 1) enfatiza que a educação precisa incluir as quatro grandes tendências da ecologia: a ambiental, a social, a mental e a integral. Para esse autor, os professores devem atuar na perspectiva de educar para o bem viver, que é a arte de viver em harmonia com a natureza e propor repartir equitativamente os recursos da cultura e do desenvolvimento sustentável com as demais pessoas.

A educação para o desenvolvimento sustentável engloba a educação ambiental, e a relaciona a fatores socioculturais, questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida, buscando educar para transformar e para melhorar a vida no planeta.

A formação do professor deve partir do paradigma de uma visão reducionista e mecanicista para uma formação inovadora que assuma a cultura da complexidade, permitindo ver as interrelações do mundo vivo e as ecodependências do ser humano. A educação é um elemento indispensável, ao preparar gerações, para construir uma sociedade sustentável.

O programa “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (UNESCO, 2005, p. 18- 19) trata, fundamentalmente, do respeito ao próximo, à diferença e à diversidade, ao meio ambiente e aos recursos existentes. Entre suas características estão: ser interdisciplinar e holística; visar a aquisição de valores; desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de encontrar solução para os problemas; recorrer à multiplicidade de métodos; estimular o processo participativo de tomada de decisão; integrar as experiências de aprendizagem na vida pessoal e profissional cotidiana; e estar relacionada com a vida local.

Desenvolvimento sustentável é aquele que proporciona progresso e traz satisfação ao homem, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações (GONÇALVES, 2005). Outras definições acrescentaram a noção de equidade entre o presente e o futuro, englobaram outros temas como igualdade, raças e classes, gêneros e gerações. “A sustentabilidade refere-se às maneiras de se pensar o mundo e às formas de prática pessoal e social” que levam entre outras ações, a “práticas ambientais que valorizam e sustentam a biodiversidade e os processos ecológicos de apoio à vida” (HILL et al, citado por UNESCO, 2005, p. 30).

A UNESCO (2005) reforça que é pela educação que se pode incentivar os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável. Mas, para acontecer o desenvolvimento sustentável, é preciso a integração de várias disciplinas e não pode, em função do seu alcance, ser ensinado como uma disciplina independente, sendo, portanto necessário um olhar transdisciplinar crítico e criativo. Enfatiza ainda que a educação voltada à sustentabilidade exige uma série de novas atitudes e ações: reexame da política educacional em todos os níveis; revisão dos objetivos e conteúdos dos currículos para desenvolver uma compreensão interdisciplinar da sustentabilidade, social, econômica, ambiental e cultural; alteração nas metodologias pedagógicas, de ensino, aprendizagem e avaliação; fomento de habilidades relacionadas ao pensamento crítico e criativo. Mediante a premência de se cultivar a sustentabilidade, deve-se refletir como ela está sendo abordada na formação dos professores, como estão sendo preparados para atuarem na promoção do desenvolvimento sustentável, como estão formando os futuros cidadãos.

Howkins (2007) indica a criatividade como ferramenta para se inventar a sustentabilidade do mundo, onde não basta ter ideias brilhantes, mas saber o que fazer com elas. Pesquisadores da arte de ensinar e educar e da profissão professor

realçam a necessidade de trabalhar a criatividade, inerente a todo ser humano, na formação do professor, para que estes possam, por sua vez, desenvolver o potencial criativo dos estudantes (OLIVEIRA, 2012; ALENCAR; FLEITH, 2009; ALENCAR; BRAGA; MARINHO, 2016; ALENCAR; OLIVEIRA, 2016; NEVES-PEREIRA; ALENCAR, 2018); TARDIFF, 2012). Valendo-se de técnicas e metodologias criativas, o professor poderá alargar a sua própria visão e também a de seus estudantes, levando-os a lidar mais facilmente com os desafios e acontecimentos imprevistos do mundo atual. Felouzis (2000) indica três níveis para a profissão de professor: a).competências, ou seja, o conjunto de conhecimentos disciplinares para ser um docente; b) desempenho/prática; c) ação da sua prática sobre os aluno, que significa verificar a eficácia do professor. O professor eficaz faz com que os alunos progridam, sejam críticos, reflexivos, criativos, úteis à sociedade, corresponsáveis pelo que acontece no planeta e com novas posturas ancorem o desenvolvimento sustentável.

Ratificamos a afirmativa de Silva (2011), que, para haver profissionais socialmente responsáveis, é preciso haver abertura por parte da universidade para que, nos processos educativos, a criatividade e a reflexão sobre os problemas emergentes do contexto social, como os relativos à sustentabilidade, marquem presença e a aula possa ser o espaço privilegiado do desenvolvimento dessas habilidades, além de as disciplinas se auxiliarem mutuamente.

5. ALGUMAS PESQUISAS ABORDANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Pesquisa conduzida pelas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, Bernardete A. Gatti e Marina M. R. Nunes, em 2008, sobre a “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”. Esse estudo delineou uma proposta com disciplinas formativas nas instituições de ensino superior, além de explicitar adequações para o exercício da docência na educação básica. Houve a análise de currículos de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior de universidades públicas e privadas do país, que promovem a formação inicial de docentes. Entre os resultados apontados, constatou-se que: o currículo proposto pelos cursos de formação de professores para os anos iniciais de escolarização tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar disperso; o projeto de cada instituição é próprio e enfoca diferentes

aspectos do conhecimento, o que se reflete numa grande variedade de nomenclatura de disciplinas; as disciplinas previstas nos temas transversais, sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, são optativas, o que demostra não haver uma preocupação em atender as demandas de uma educação e formação docente numa visão transdisciplinar.

Pesquisa de Ferreira, Carpim e Silva (2008), realizada com 21 professores universitários, que cursaram a disciplina “Paradigmas Contemporâneos na Prática Pedagógica”, visou uma reflexão sobre os paradigmas conservadores e inovadores da Educação. Entre as conclusões da pesquisa apontou-se a percepção dos professores de ser necessária na sua formação a superação dos paradigmas conservadores e a busca de um novo paradigma mais reflexivo, transformador das práticas pedagógicas, dialógico, holístico, apresentando caminhos inovadores incentivadores de um novo fazer pedagógico da universidade e do educador.

Pesquisa efetuada por Rocha (2010), em Lisboa (Portugal), teve como objetivo o estudo das necessidades de formação, segundo a perspectiva dos professores do 1º ciclo relativamente a competências atualmente definidas como essenciais para a profissão docente, em Portugal. Foi realizada por meio de questionários, aplicados a professores de três agrupamentos de escolas pertencentes a um distrito de Lisboa. Os resultados do estudo apontaram: motivação dos professores em frequentar ações de formação continuada, interesse em refletir e em desenvolver diversas competências, vontade de introduzir mudanças no quotidiano educativo, como atividades para alunos com necessidades educativas específicas e desenvolvimento de atividades promotoras da progressão global do aluno. Também ficou evidenciado que os docentes percebiam discrepâncias entre a formação que tiveram e a representação que têm do sistema atual de formação, e entre o seu trabalho atual e aquele que deveria ser; entre as práticas que lhes causam conforto e as que suscitam descontentamento ou frustração; o contraste entre as modalidades de formação consideradas úteis e as que percebiam como inúteis ou ineficazes. Essa pesquisa mostrou que a problemática com a formação de professores não é restrita ao nosso país.

Pesquisa de Oliveira (OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA; ALENCAR, 2013; ALENCAR; OLIVEIRA; 2016), realizada em uma instituição pública, do Centro-Oeste do Brasil, foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com 20 estudantes e

20 professores de cursos de pós-graduação stricto sensu de diversas áreas de conhecimento. Incluiu questões sobre criatividade, abordagens sobre interdisciplinaridade e formação do professor. Tanto os estudantes quanto os professores responderam negativamente às indagações se, em sua formação, a criatividade havia sido um tema abordado e se já haviam feito algum curso e/ou lido sobre o assunto. Quanto à interdisciplinaridade, um professor ressaltou que, ao se analisar um problema, muitas vezes, era preciso o envolvimento de várias áreas, mas isso era difícil com a fragmentação reinante.

Respostas ilustrativas:

> Não, nunca foi. O que eu aprendi de criatividade foi um esforço próprio, em consequência de minha formação genérica (PR4).
>
> Eu acho que integrar, integrar as disciplinas [...] acrescentar uma nova visão [...] matérias multidisciplinares, cursos multidisciplinares. (EM10).
>
> Acho que ainda tem umas áreas da ciência que estão muito engessadas, estão presas em velhos padrões. Não aceitam... o pessoal é muito conservador, não aceitam a inovação. (PR6).

Pesquisa de Junges e Behrein (2016) analisou a formação pedagógica numa perspectiva inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior, com vistas a uma mudança em sua prática. A metodologia foi uma pesquisa-ação, que incluiu dez encontros, valendo-se de entrevista semiestruturada com dez dos professores participantes em um programa de formação pedagógica, numa instituição de Ensino Superior pública municipal. Constatou-se, entre outros aspectos, que a pesquisa levou os professores entrevistados a compreenderem que a docência universitária vai mais além do que dominar conteúdos, englobando competências específicas, saberes de natureza pedagógica e humana.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alterando-se o paradigma tradicional para um inovador, com um olhar e estratégias transdisciplinares, sustentáveis, criativas, os professores alargarão a sua própria visão e também a de seus estudantes, levando-os a lidar mais facilmente com os desafios e acontecimentos imprevisíveis do mundo atual. O professor precisa estar consciente de que: a criatividade é um instrumento de grande valia para a experimentação de diferentes projetos pedagógicos, para mudar atitudes e comportamentos, um elemento chave para se alcançar a solução dos problemas do

mundo atual, inclusive o da sustentabilidade do planeta. Precisa estar ciente da relevância da interdisciplinaridade, pois, muitas vezes, a solução dos problemas só será encontrada com o auxílio e o intercâmbio de conhecimentos de diversas disciplinas. Todavia, para que isso aconteça, é imprescindível se revitalizar a formação do professor, para se adequar ao mundo complexo em contínua mudança e internalizem um olhar transdisciplinar na arte de educar. Não só a formação inicial, mas é também necessário revigorar a formação continuada, para que os atuais professores se abram para o paradigma inovador, exerçam sua profissão de forma a atender às necessidades da contemporaneidade com soluções sustentáveis, aprendam a lidar com as novas tecnologias e se adequem à geração x, y e z do mundo atual. De grande importância estimular constantes reflexões críticas sobre o papel dos docentes perante a sociedade e sobre a complexidade dos ecossistemas. Um novo paradigma educacional inovador é necessário e não o solidificaremos sem alterar a formação do professor, com adoção dos princípios da transdisciplinaridade, da sustentabilidade e da perspectiva holística. Com novo enfoque na formação e desconstruindo-se o paradigma tradicional para que seja fortificado um paradigma inovador, o professor poderá se transformar e transformar o mundo pelo seu modo de olhar e agir, não apenas transmitindo conhecimento, mas produzindo-o e aplicando-o na comunidade, em busca de um mundo mais sustentável. É árdua e desafiadora a missão da Educação: formar cidadãos que constituam uma sociedade sustentável, que tenham atitudes proativas e criativas, que gerem meios de preservar e melhorar a vida do planeta.

É mister salientar a importância da realização de pesquisas sobre a formação e atuação do professor, que investiguem a sua problemática e subsidiem tomadas de decisões e implementação de políticas pelos órgãos competentes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Criatividade - múltiplas perspectivas. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

ALENCAR, E. M. L. S.; BRAGA, N. P.; MARINHO, C. D. Como desenvolver o potencial criador. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

ALENCAR, E. M. L. S.; FORMIGA SOBRINHO, A. B. A gestão da criatividade – Cultivando a criatividade nas organizações. Curitiba: Prismas, 2017.

ALENCAR, E. M. L. S.; OLIVEIRA, Z. M. F. Creativity in higher education according to graduate programs' professors. Universal Journal of Educational Research, v. 4, n. 3, p. 555-560, 2016.

ARROYO, M.G. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOOF, L. Sustentabilidade e educação. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 7 maio 2012. Disponível em: < http://www.jb.com.br/leonardo-boff/noticias/2012/05/07/sustentabilidade-e-educacao/>. Acesso em: 02 abr. 2013.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: tensões e novos sentidos da professoralidade. In: SEMINÁRIO REDESTRADO - NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7, 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires e Centro Cultural de Cooperação, 3 a 5 de jul. 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos>. Acesso em 20 abr. 2010.

BRAGANÇA, M. das G. V.; OLIVEIRA, Z.M.F. Desconstrução de paradigmas para a formação do professor: uma visão transdisciplinar. 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/cd2013/pdf/7107_4185.pdf>. Acesso em 22.06.2020.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e culturas. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. v. 1.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Cadernos de Pedagogia Universitária, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/pt/pdf-formularios/CadernosEPP/Caderno6.pdf>. Acesso em:
01 abr. 2013.

DELORS, J, et al. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2001.

FELOUZIS, G. A eficácia dos professores. Porto: Rés, 2000.
FERREIRA, J. de L.; CARPIM, L., SILVA, M. V. G. Reflexiva mudança paradigmática na formação de professores. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/380_378.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2013.

FOGAÇA J. Formação continuada de professores. 2013. Disponível em: <educador.brasilescola.com/.../formacao-continuada-professores.htm>. Acesso em 27 mar. 2013.

GATTI, B. A; NUNES, M. M. R. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. (Relatório de pesquisa/2008). São Paulo, SP, Estudos e Pesquisas Educacionais, Fundação Victor Civita, 2008. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml?page=6>. Acesso em: 30 mar. 2013.

GONÇALVES, D. B. Desenvolvimento sustentável: o desafio da presente geração. Revista Espaço Acadêmico. 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/051/51goncalves.htm>. Acesso em: 28 fev. 2007.

HOWKINS, J. The creative economy: how people make money from ideas. Londres: Penguin Books, 2007

JUNGE, K.; BEHRENS, M. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. Educar em Revista, n. 59, p. 211-229, jan./mar.2016. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000100211&script=sci_abstract&tlng=pt>.

MAGALDI, S; SALIBI NETO, J. Gestão do amanhã. São Paulo: Gente, 2018.

MAGALHÃES, S. M. O. Para pensar a educação do futuro: a perspectiva transdisciplinar na formação de professores. 2009. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/IIIedipe/pdfs/2_trabalhos/gt09_didatica_praticas_ensino_estagio/trab_gt09_para_ensinar_educacao_futuro.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.

MORAES, M. C.; NOVAS, J. M. B. Por um paradigma educacional a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: _____ (Org.). Complexidade e transdiciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 7-19.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da S. (Org.). Para navegar no século XXI. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. Os sete saberes necessários necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2014.

NEVES-PEREIRA, M. S.; ALENCAR, E. M. L. S. A educação no século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. Revista de Psicologia e Educação On-Line, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2018.

OLIVEIRA, Z. M. F. Criatividade: concepções e procedimentos pedagógicos na pós-graduação stricto sensu. 2012. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade, Sustentabilidade e Olhar Transdiciplinar: uma tríade necessária na formação do professor. 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6992_4186.pdf>. Acesso em 22.06.2020.

POMBO, O. Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. Disponível em: <www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/vocabulario-interd.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2010.

PORTO, G. À propósito da formação de professores. Revista de Pedagogia, Brasília, n. 6, ago./dez.2002. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/06/editorial.htm>. Acesso em: 29 jun. 2005.

ROCHA, S. C. V. G. da. Necessidades de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: um contributo para o seu estudo. 2010. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2828/1/ulfp037546_tm.pdf. Acesso em: 01 abr. 2013.

SILVA, E. F. Nove aulas inovadoras na universidade. Campinas: Papirus, 2011.

STERNBERG, R. Teaching for creativity: The sounds of silence. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, v. 9, n. 2, p. 115-117, 2015.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEDESCO, J. C. Qualidade da educação e políticas educacionais. São Paulo: Liber Livro, 2012.

UNINTER. Soft skills e hard skills: o que são e como desenvolver? Disponível em: <https://deolhonofuturo.uninter.com/soft-skills-e-hard-skills/>. Acesso em 10.06.2020.

UNIPAZ. Carta da transdisciplinaridade. 1994. Disponível em: <http://www.unipazparana.org.br/conteudo.php?id=92>. Acesso em: 30 mar. 2013.

UNESCO. Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas. 1999. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686porb.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. 2005. <Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

WHERTHEIN, J. Apresentação. In: Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

YUS, R. Educação integral: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPÍTULO 23

VALORES UNIVERSAIS EM DESENHOS ANIMADOS JAPONESES - ANIMÊS

Carlos Alberto Machado
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ. Professor adjunto do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
Instituição: Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná - UNICENTRO
Endereço: Rua Padre Salvatore Renna - Santa Cruz, Guarapuava - PR, 85015-430
E-mail: cipexbr@yahoo.com.

RESUMO: O artigo pretende apontar valores universais como humildade; amizade; orgulho; violência estilizada; luta e honra, elementos freqüentes observados em três séries de animês (desenhos animados japoneses) que fazem parte da cultura midiática japonesa e que são constantemente consumidos por crianças e jovens brasileiros. Em muitos casos esses jovens tornam-se fãs dessa cultura estrangeira que cada vez mais se mundializa. Esses jovens também conhecidos no Brasil por otakus costumam freqüentar eventos de animês mais conhecidos por animencontros. Inicialmente explica-se sobre a classificação, faixa etária e questão de gênero no Japão tanto dos mangás (quadrinhos japoneses) como dos animês, visto que estão intimamente relacionados. A seleção dos animês foi realizada após entrevistas desempenhadas durante pesquisa de doutorado em Educação em eventos de cultura midiática (animencontros) brasileiros, ocorrida entre os anos de 2005 e 2009 em várias regiões brasileiras (Sul, Centro- Oeste, Sudeste e Nordeste). Durante o ano de 2012 foram observados e pesquisados cerca de 130 episódios das séries (Naruto Shippuden, Death Note e Full Metal Alchimist), exibidos tanto em televisões abertas como por assinatura, também disponíveis via internet em nosso país. Os três animês foram os mais mencionados pelos entrevistados em pesquisa referenciada anteriormente. O resultado demonstrado aqui através da ferramenta Excel, aponta os índices dos seguintes valores universais: humildade; amizade; orgulho; violência estilizada; luta e honra, elementos estes encontrados dentro do enredo dessas séries de desenhos animados. Como principais referenciais teóricos para essa pesquisa foram utilizados autores como: Sonia Bibe Luyten, Cândido Alberto Gomes, Renato Ortiz, Demerval Saviani, Hitoshi Oshima e Célia Sakurai. Conclui-se pelo proposto que no Brasil, uma mediação por parte dos pais e professores se faz necessária.

PALAVRAS-CHAVE: desenho animado, valores, cultura

1. INTRODUÇÃO

Os animês (desenhos animados japoneses) vêm crescendo demasiadamente em forma de consumo entre crianças e jovens de nosso país e em seu conteúdo traz ideologias e valores culturais nipônicos. Afinal, como nos lembra Tedesco (1998) *apud*

Gomes (2001:51): “nesse oceano de variedades e mudanças, as instituições educativas tradicionais, sobretudo a família e a escola, tem perdido capacidade para transmitir eficazmente valores e normas de coesão social.” Percebendo essa nova disseminação de valores culturais orientais entre nossa sociedade transmitidos pela cultura midiática e os meios eletrônicos, percebemos a importância de apontar elementos que fazem parte dentro desse referencial acrescentando assim, reflexões sobre esses valores e sua influência sobre a cultura ocidental.

A seleção dos animês realizou-se através do resultado de pesquisas de campo de um doutorado em educação finalizado em 2009 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ. As três séries de animês mais mencionadas pelos entrevistados foram as escolhidas para o recorte dessa análise aqui demonstrada. Assim sendo, foram selecionadas as séries *Naruto Shippuden*, *Death Note* e *Full Metal Alchimist*, analisadas durante o ano de 2012.

Naruto Shippuden retrata um mundo paralelo onde ninjas da era medieval japonesa tentam sobreviver. Mitos e símbolos nipônicos convivem com técnicas de artes marciais e povos que sobrevivem na floresta e em desertos. Naruto é um ninja do povo da folha que busca em seu passado respostas para seu futuro. *Death Note* tem um perfil mais adulto, como explicaremos mais adiante e conta a história de um demônio que entediado e mesmo sabendo ser proibido, resolve brincar com os seres da Terra. Deixa propositadamente cair um caderno de notas do inferno entre os humanos. Rapidamente o jovem que o encontra descobre que escrever o nome de uma pessoa no caderno e pensar nela, morrerá em 10 minutos. Com esse poder em mãos decide fazer uma limpa na sociedade japonesa eliminando por sua própria conta cidadãos considerados corruptos. Um detetive da policia de Tóquio fica responsável por tentar descobrir como e quem esta por trás desse mistério. Narrativa fantástica e cheia de elementos mitológicos japoneses. A terceira série de animê é *Full Metal Alchimist*, contendo alquimia, magia e tecnologia vitoriana avançada, estilo *steampunk*[2]. Dois garotos perdem a mãe e mesmo sabendo ser perigoso, resolvem usar a alquimia para tentar ressuscitá-la. Além de não conseguir pagam um alto preço por sua audácia. A alma de um deles fica presa em uma armadura medieval e o outro perde um de seus braços que posteriormente é substituído por um braço mecânico. Em sua busca por conhecimentos alquímicos, se envolvem em guerras provocadas por seu governo e o de seus adversários.

Para uma melhor compreensão dos dados, foram criadas tabelas onde constam os valores que foram observados nos animês mencionados. Posteriormente os dados foram inseridos no programa Excel para em seguida serem transformados em gráficos e dessa forma poderem ser visualizados e analisados.

Mas antes de abordar os valores universais propriamente ditos, faz-se mister uma introdução sobre as definições de mangá e animê visto que o objeto de estudo deste artigo está contido nesses produtos midiáticos japoneses exibidos no Brasil.

Os Mangás são histórias em quadrinhos editadas no oriente, em países como o Japão, a China e a Coréia, desde as primeiras décadas do século XX, que procuram reproduzir narrativas orais tradicionais da cultura japonesa, protagonizadas por heróis humanos ou mitológicos, mais especificamente seres ficcionais. Atualmente reproduzem o conteúdo imagético de seus desenhistas também conhecidos como mangakás. Hukusai famoso xilogravurista da arte Ukiyoêse, foi o responsável pelo termo mangá, que se popularizou por intermédio do desenhista Rakuten Kitzawa, que difundiu essa arte no país do sol nascente (LUYTEN, 2000:43). No Japão, eles costumam lembrar o aspecto das antigas listas telefônicas (variando de 150 a 600 páginas) diferenciando-se das conhecidas HQs, gibis ocidentais em tamanho “formatinho” ou “americano”, com menos folhas, mais conhecidos no Brasil.

Já os animês, principal objeto analisado nesse estudo, são desenhos animados idealizados originalmente para o Japão pelo mangaká Tezuka Osamu, que hoje são exibidos nos aparelhos televisores e nas telas de cinema de todo o mundo (A Princesa e o Cavaleiro e Kimba, dos anos 1960, exibidos no Brasil nos anos 1970, são dois exemplos de suas criações.). Sonia Luyten (2000) também salienta que uma forte razão para o grande interesse desse gênero de animação em países com culturas diferenciadas da japonesa se deva não apenas à linguagem da animação, que é mais atraente e de fácil compreensão do que a dos quadrinhos que algumas vezes exige maior reflexão, mas sobretudo à temática que imprime ao seu repertório (idem: 132). Essa temática repleta de ação, aventura, algum romance, drama e principalmente tradição nipônica é amplamente aceita e digerida com certa facilidade por jovens ocidentais que buscam identificar-se com o diferente.

Um problema contemporâneo constante, devido a fatores intrínsecos à cultura japonesa, é o alto índice de suicídios, principalmente entre jovens. O peculiar sistema de ensino nipônico possui o *shiken jigoku* também conhecido por “inferno dos

exames". O estudo e o sucesso escolar são demasiadamente valorizados culturalmente, pois são a garantia de entrada em empresas onde trabalho e sucesso são essencialmente almejados. Esse fenômeno cultural acaba criando estreita relação entre as empresas e as universidades daquele país. Por conta disso, a competitividade no meio educacional fica evidente quando a prioridade é o ingresso em empresas de grande porte e isso acaba acarretando um mal-estar que está sendo denominado *todo hyohi* (fobia escolar).

Dentro dessa realidade, os mangás bem como os animês, demonstram histórias tradicionais que narram aventuras de heróis bem humanos, capazes de transpor os mais difíceis e aparentemente insuperáveis obstáculos para alcançar seus objetivos. Visivelmente desempenham um papel relativamente importante na amenização desses sintomas sociais. Um tipo de catarse social.

2. GÊNEROS E CLASSIFICAÇÃO DIFERENCIADOS

Diferente do Ocidente existem duas classificações distintivas no interior dos mangás, que são válidas também para os animês. A primeira é que tanto uns quanto outros são idealizados e produzidos para gêneros e faixas etárias distintas, ou seja, têm endereçamentos bastante específicos para crianças, moças, rapazes e homens adultos.

De acordo com Sonia Luyten (2000) essas divisões internas têm diferentes denominações: *Shogaku* é a denominação para as revistas didáticas que acompanham a criança desde seus primeiros anos de estudo. Os quadrinhos (que costumam estar na parte central, como encarte) são uma forte influência para o ensino que é administrado no conjunto da revista.

Shojo mangá são revistas femininas (para meninas entre 12 a 17 anos ou mais), que apresentam desenhos com traços delicados e suaves, principalmente nos olhos grandes dos personagens, característica peculiar dos desenhos japoneses, que também são encontrados nos animês feitos para elas. Os temas variam entre amores impossíveis, separações lamuriosas, rivalidades entre amigas e admirações homossexuais. Mesmo nas histórias, as soluções para problemas existenciais muitas vezes são encontradas no suicídio, resolvido pela reencarnação, crença forte no Japão influenciado pelo xintoísmo. Vários animês idealizados para o gênero feminino

também alcançaram sucesso fora do Japão e alguns já foram ou ainda são exibidos no Brasil: *Ribbon no Kishi* (A Princesa e o Cavaleiro), *Sailor Moon* e *Sakura Cards Captor,* são alguns exemplos.

Outro gênero é o *Shonen mangá* voltado para adolescentes e adultos do sexo masculino e demonstra histórias melodramáticas com samurais invencíveis (estilo de *Inuyasha* e *Samurai X*), ou aventureiros com condutas de autodisciplina, perseverança, profissionalismo e competição. As histórias em preto e branco caracterizam-se por conteúdos de agressividade e mistério. A arte considera os jatos de sangue estilizados nos quadrinhos, filmes e desenhos japoneses como expressão estética da violência. Para alguns, esta violência estilizada, que também pode ser vista no cinema japonês, tem efeito catártico enquanto para outros é exacerbada para os padrões ocidentais e provoca sentimentos de banalização da vida e da dor. Luyten (2000) recorda que Tezuka Ossamu, muito conhecido por seus desenhos sem violência gratuita, mas cheios de ação, acusava os jovens desenhistas japoneses de não saberem diferenciar elementos de ação com elementos de violência.

A autora assinala que “a quantidade excessiva de sexo e violência nos mangás e animês pode ser explicada no contexto oriental como uma maneira de extravasar sentimentos fortemente reprimidos. Constituem fantasias de um povo que é forçado a apresentar-se na vida diária como amigável, pacífico e dócil.” (LUYTEN, 2000:230). Essas características não devem ser subestimadas nem consideradas irrelevantes, e como veremos mais adiante, precisam ser pensadas a partir do significado que adquirem nos diferentes contextos em que os animês são produzidos e exibidos.

No Japão, também existem denominações específicas para os animês. Os direcionados para o gênero feminino, com idades entre 12 e 16 anos, são os *Shojo*. Os voltados para o gênero masculino adolescente, na mesma faixa etária, são chamados *Shonen.* Os animês direcionados a crianças seguem denominações de série, do tipo primário 1, primário 2 e assim por diante, de acordo com as diferentes faixas de idade e nível escolar. Ainda existem outras duas categorias extras: os *Hentai* (pervertido), para homens adultos,considerados pornográficos, e os *Gekigá*, desenhos dramáticos, também para adultos com alguma cena de violência e erotismo, mas sem a presença de pornografia.

No Brasil, até a presente data a exibição dos animês japoneses na televisão apenas preenche a grade da programação infantil – e na televisão por assinatura

diretamente por 24 horas, não existindo preocupação com suas classificações internas originais. Os exibidos em canais brasileiros são originalmente importados de empresas americanas que possuem censura, já os vistos pela internet em computadores privados vêm diretamente do Japão e por conta disso, não sofrem nenhum tipo de censura.

3. VALORES NIPÔNICOS E A CULTURA MIDIÁTICA ORIENTAL

O egoísmo não é bem visto nas sociedades orientais e é considerado pelos japoneses uma forma de individualismo. Em contrapartida, o conceito que prevalece no Japão é o de kata, que diz respeito a um padrão a ser seguido pela maioria, um tipo de molde padrão. Os heróis invencíveis do Ocidente do tipo super-homem, não têm lugar nos mangás e animês. Os heróis desses produtos são pessoas comuns e seus poderes são limitados; eles podem se machucar, não são perfeitos e podem morrer (ressuscitar) como qualquer ser humano. É o caso, por exemplo, das séries: Dragon Ball onde Goku morre pelo menos três vezes; da série Inu Yasha, onde Kagome é a reencarnação de Kikyou; em Yu Yu Hakusho, quando verifica-se a morte e a ressurreição do protagonista Yusuke e na série Cavaleiros do Zodíaco, em que todos os protagonistas são reencarnação dos deuses do zodíaco. Como não poderia deixar de ser, os desenhos japoneses são plenos de mitos e ideologias nipônicas misturadas a mitologias ocidentais.

Os conceitos de bem e mal são constantemente trabalhados, sendo que nem um nem outro são exclusivos: um inimigo pode não ser necessariamente mal e até optar pelo caminho do bem a partir de um certo momento da sua evolução. Além disso, os heróis sabem que não são infalíveis e, por essa razão, suas atitudes são objeto de constante autocrítica na medida em que estão em busca da perfeição: nunca se é suficientemente bom quando a meta é ser perfeito. Um tipo de utopia que se faz necessária. A forma de trabalhar esses conceitos é proveniente das filosofias contidas nas religiões que sobrepõe àquela cultura (budismo, xintoísmo e confucionismo).

De acordo com Machado (2009) um número cada vez maior de crianças e jovens ocidentais espectadores desses desenhos identificam-se profundamente com esses elementos simbólicos e essa identificação as leva a imitar seus personagens

favoritos e, muitas vezes, a se trajar como eles (*cosplays*), havendo encontros e eventos promovidos em todo o mundo, inclusive no Brasil, onde esses fãs se confraternizam e trocam suas impressões sobre as séries. Nesses animencontros, os fãs das séries são denominados ***Otaku*** e são considerados fãs da cultura midiática japonesa. Essas crianças e jovens tornam-se *experts* em seus desenhos prediletos, assistem várias vezes os mesmos episódios, acompanham as diferentes temporadas das séries, lêem revistas especializadas, colecionam objetos relacionados a essa cultura, conhecem e dominam o processo de evolução dos personagens e demonstram grande familiaridade com a narrativa.

4. DESENHOS (ANIMÊS) EDUCATIVOS

A evidência de a televisão exibir programas definidos como educativos não impede que os produtos que não tenham essa finalidade também eduquem. A televisão costuma educar mesmo que não se proponha a isso, como afirma Guillermo Orozco Gomes (2001).

De acordo com Fischer (2001), há audiovisuais temáticos não didáticos que costumam ensinar. Para ela, todos os produtos midiáticos têm dispositivos pedagógicos, mais ou menos explícitos, e os desenhos animados japoneses não fogem a essa regra.

Não obstante, os adultos, sobretudo pais e professores, continuam se recusando a conhecer melhor os desenhos preferidos de seus filhos/alunos, desqualificando-os e, agindo assim, abrem mão da possibilidade de exercer o papel de mediadores na relação que as crianças e jovens estabelecem com esses produtos. Ser mediador nesse processo facilita o envolvimento e a compreensão do mundo infanto-juvenil, que geralmente os adultos desconhecem, ou insistem em comparar erroneamente, com referenciais conhecidos de sua época, ou seja, ocidentais e de outro período temporal.

Sonia Luyten (2000) assinala que “há muitos filões a serem aproveitados nesses produtos em benefício das crianças brasileiras. Há recursos nos mangás e nos animês que podem servir a propósitos educativos, de entretenimento saudável, para enriquecer as programações infantis das televisões brasileiras” (p. 240). Para Odinino (2004), referindo-se a mitologia japonesa, “as produções nipônicas ajudam

na orientação da linguagem [do] desenho animado, agregando novos elementos mágicos e fantásticos em nosso imaginário, que passam a ser apropriados pela cultura global" (p. 20).

É inegável a predileção que as crianças e jovens brasileiros têm pelos animês e isso se evidencia em pesquisas de audiência e se explicita também em textos de pesquisas.

Admitindo a natureza educativa desses produtos e conhecendo essa predileção, sobretudo no que diz respeito à transmissão de valores, é recomendável que os adultos, sobretudo pais e professores, saiam de suas rotinas, abandonem temporariamente seus pressupostos de gosto e qualidade para se aproximar, desarmados, do universo dos desenhos animados japoneses. Só assim será possível estabelecer com as crianças e com os jovens, conversas que levem em conta a opinião delas e que, ao mesmo tempo, ajudem-nas a construir reflexões cada vez mais elaboradas a respeito do que vêem. Como nos recorda Fischer (2001), um repertório abrangente de informações disponibiliza alternativas aceitáveis e "é indispensável dispor de repertório abrangente para conseguir opções satisfatórias" (p. 116). No caso das crianças e dos jovens, a ampliação do repertório pressupõe um diálogo necessário e constante com os adultos a respeito do que eles apreciam com relação a sua leitura, o que assistem e o que ouvem nas mídias e um amplo contato com bens culturais diferentes daqueles com os quais se relacionam no dia-a-dia. No que diz respeito à produção audiovisual, é necessário propiciar a eles um acesso à maior diversidade possível de formatos, estilos, estéticas, linguagens etc.

Além disso, observamos nos animês analisados sem censura, disponíveis na internet, que os legendadores (fãs das séries), preocupam-se em inserir explicações conceituais, um tipo de glossário, relativo a termos específicos da cultura nipônica sempre que são citados pela narrativa das personagens.

5. VALORES UNIVERSAIS

Entendemos por valores universais como uma distinção meramente formal, uma vez que todos os valores são sócio-culturais. Existem multiplicidades de elementos que ao se relacionarem com o homem passam a ter significado, passam a

valer. Assim, abre-se um campo imenso de valores pela necessidade que o homem tem que precisam ser satisfeitas.

> Mas se o homem não fica indiferente às coisas, isso significa que ele não é um ser passivo. Ele reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar. A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio, e por outro, os resultados dessa transformação. (SAVIANI, 1986:40)

Sendo assim, segundo o mesmo autor, os valores apontam expectativas, aspirações que distinguem o homem em seu empenho de transcender-se a si mesmo e à circunstância histórica; e assim, assinalam aquilo que deve ser em contraposição aquilo que é.

Segundo o pesquisador Hitoshi Oshima (1991), o Japão foi predominantemente mítico por muitos séculos e mesmo indo de encontro com a sociedade capitalista ocidental, sente necessidade de retornar a seu estado primitivo. Está em constante conflito com a racionalidade moderna. “Na vida moderna o ser humano esta alienado, isolado da mãe natureza, não apenas fisicamente, mas também psiquicamente. É sumamente importante despertar e recuperar o pensamento e o conhecimento em seu estado puro e primitivo que cada um de nós conserva abandonado.”.(OSHIMA, 1991:131). O mesmo autor ainda reflete que os pensadores nipônicos do século XX mencionam: “não é de estranhar, pois, que comecem a refletir sobre a validez do racionalismo, e a revalorizar o irracionalismo tradicional um tanto abandonado.”.(OSHIMA, 1991:121)

Isso explicaria porque grupos de pesquisadores japoneses têm visitado o Brasil constantemente em busca de laços tradicionais esquecidos, que incluem valores abandonados, que seus descendentes das colônias nipônicas brasileiras, preservaram por conta de seu forte patriotismo nipônico e por um sentimento de nostalgia. As religiões, como já mencionamos aqui, que predominam aquele país, também influenciam fortemente em sua cultura e em seus valores.

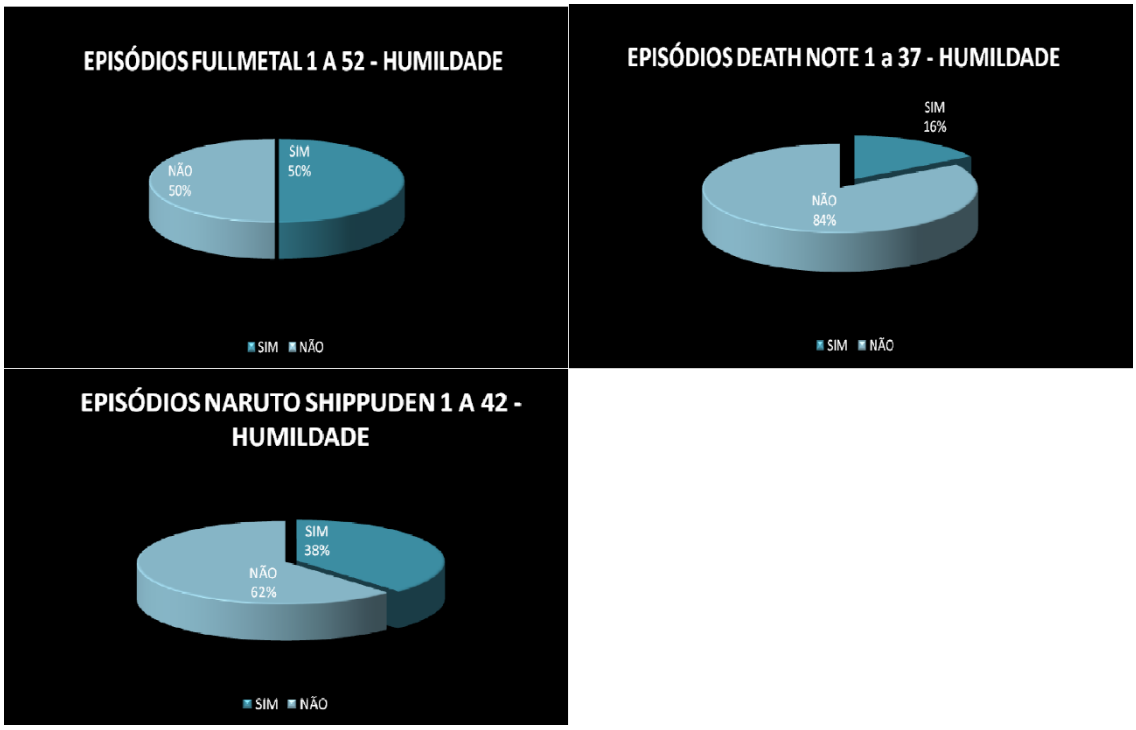
6. ANÁLISE DOS GRÁFICOS

No Brasil, conforme entrevistas realizadas para a pesquisa de doutorado, tanto meninos quanto meninas mostraram grande interesse pelos animês do tipo Shonen. Como referida anteriormente, no Japão esse estilo em particular é direcionado principalmente para meninos. Assim, é possível refletir que esse fato ocorre porque

no Ocidente os desenhos animados não possuem a priori, classificação de gênero. São esses os animês que fizeram mais sucesso quando exibidos nas televisões brasileiras de assinatura e abertas. O número total de episódios observados da série Fullmetal Alquimist soma 52 episódios. O mesmo ocorreu com a série Death Note que possuí 37 episódios em uma história completa. Já a série Naruto Shippuden, alcançou a marca de mais de 300 episódios observados, mas para equipararem-se às outras duas e para uma comparação equilibrada, optou-se por um recorte aproximado das demais, ou seja, apenas 42 episódios iniciais foram analisados.

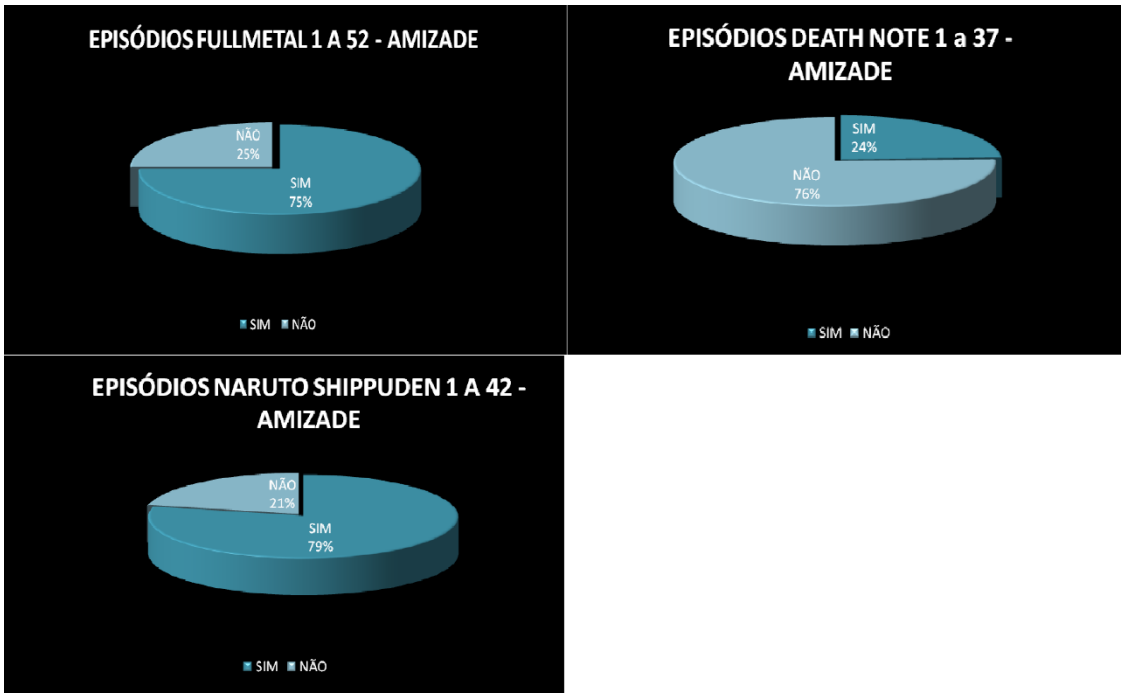
Os principais elementos observados que seguem em forma de gráficos obtidos pelo Excel foram os valores: “humildade”, qualquer personagem que apesar de possuir alguma vantagem não o admite, modéstia, respeito pelo próximo; “amizade”, entende-se amizade quando existe uma relação social e pessoal entre duas ou mais personagens; “orgulho”, sentimento de dignidade pessoal, aquilo ou aquele de quem se tem orgulho. Uma personagem demonstra sentimento de admiração exacerbada por outra personagem ou situação; “violência estilizada”, sangue, ou qualquer tipo de agressão física ou psicológica; “luta”, sempre que alguém entra em confronto de qualquer forma, seja pelo punho ou pela espada; “honra”, sempre que a personagem admite respeito por si, seus amigos, adversários, ou situação.

Figura 01 - Humilde



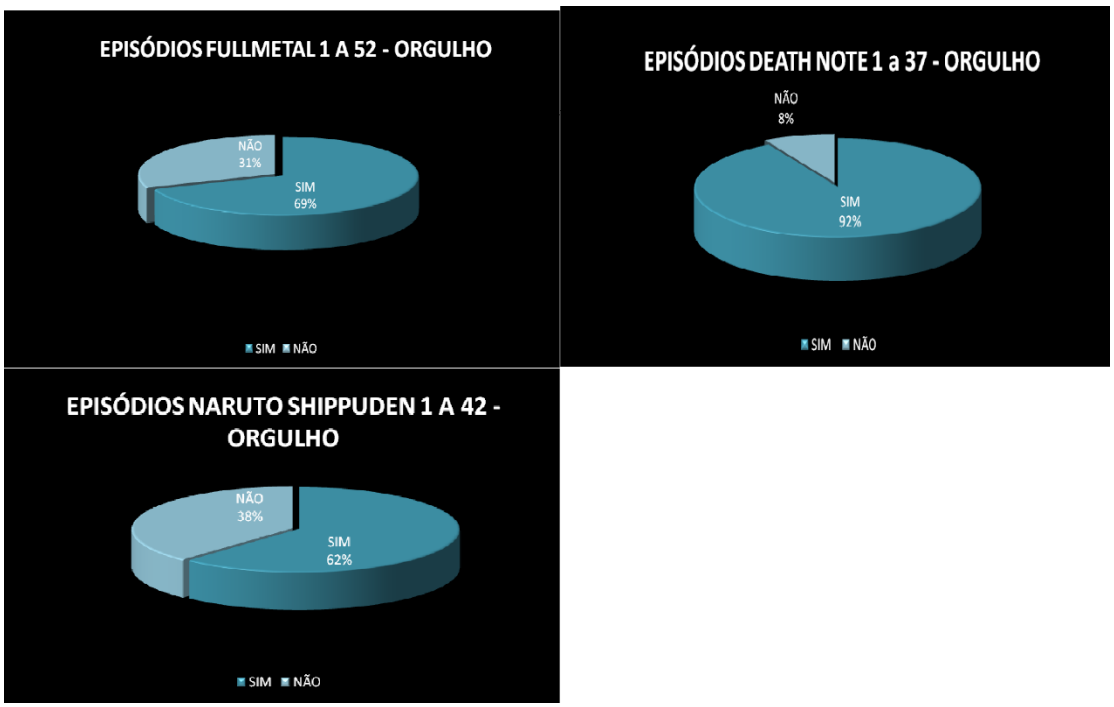
A “humildade” das personagens apontada nos três animês acompanhados variou consideravelmente (fig. 01). A série adulta Death Note apresentou apenas 16% dos episódios com esse valor. A série Naruto Shippuden aumenta para 38% enquanto a série Fullmetal Alquimist apresentou 50% desse quesito. Percebe-se que a humildade é constantemente mencionada ou demonstrada pelos criadores dessas histórias. Lembrando que os mangakás orientais, criadores desses desenhos, são pessoas da população japonesa que carregam valores tradicionais advindos de sua religião, cultura e educação.

Figura 02: Amizade



O conceito de “amizade” (fig. 03) foi evidenciado nas três séries acima de 70%: 75% no animê Full Metal Alquimist, 76% no animê Death Note e 79% na série Naruto Shippuden. Isso pode apontar uma valorização cultural nipônica muito íntima com as relações de amizades. Esse conceito pode ser transmitido no Brasil, pelos três animês aqui analisados.

Figura 03: Orgulho

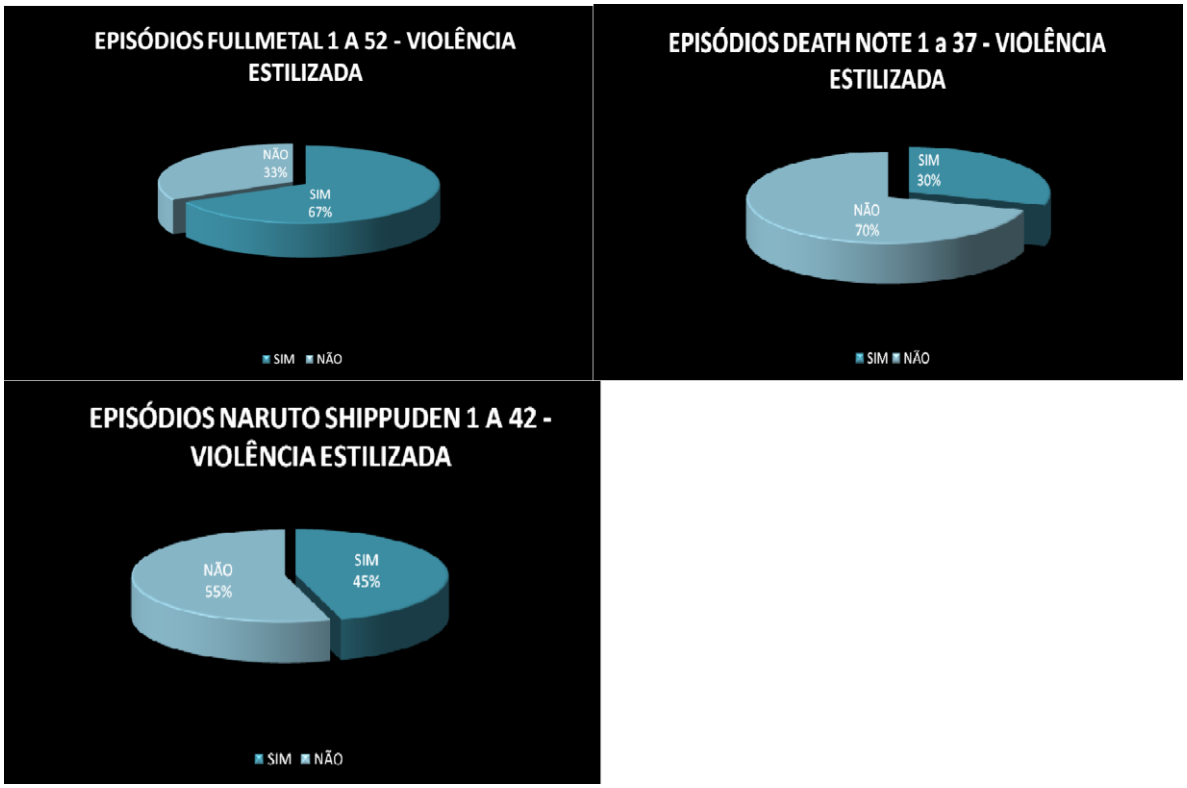


O “orgulho” (fig. 03) no Japão está ligado a um forte e singular senso patriótico, um extremo sentimento pelo país e ao amor pela natureza. Essa identidade nacional foi estimulada pela modernidade japonesa que buscou mesclar o passado com o futuro.

> A idéia da existência de uma identidade nacional entre os japoneses recebeu vários reforços, como a demonstração da homogeneidade lingüística, da existência de um passado comum, a condição do Japão como país insular e o isolamento que vivera no decorrer dos séculos. Os japoneses seriam únicos, diferenciados de todos os demais povos, sendo esse um motivo para se ter orgulho. (SAKURAI, 2007:146).

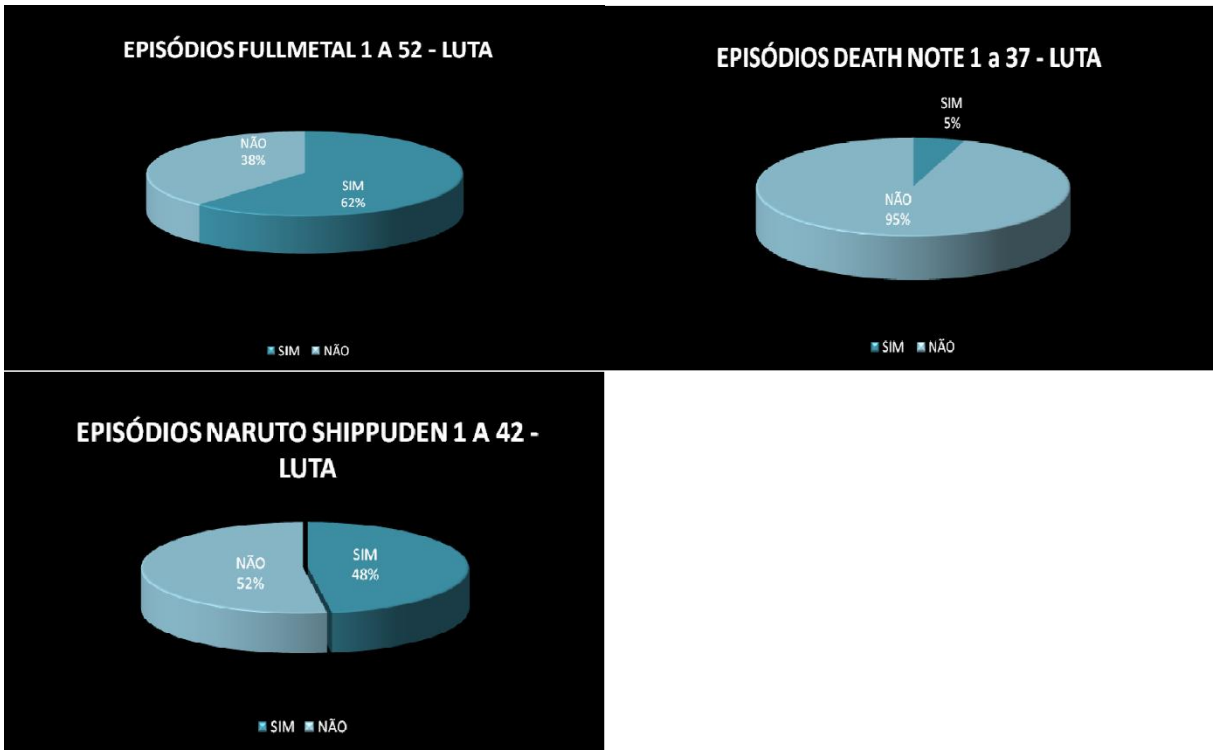
Isto é evidenciado nas séries infanto-juvenis aqui analisadas Fullmetal Alquimist e Naruto Shippuden, que tiveram percentagens aproximadas, a primeira com 69% e a segunda com 62%, e na série adulta Death Note que alcançou o índice elevado de 92% em seus episódios.

Figura 04: Violência estilizada



A “violência estilizada” encontrada nos animês esta intimamente relacionada com o próximo tópico, “luta” (fig. 05). Ambos denotam um tipo de violência. Separamos os tópicos por razões culturais. A violência estilizada (fig. 04) para o oriental como já mencionado anteriormente, para muitos tem um efeito catártico sobre o pensamento japonês. Já para muitos ocidentais é considerada exacerbada e pode provocar sentimentos de banalização da vida humana e do sofrimento. A maior porcentagem nesse quesito ficou com a série *Fullmetal Alquimist* que alcançou o índice de 67% enquanto *Naruto Shippuden* e *Death Note* demonstraram índices menores de 45% e 30% respectivamente.

Figura 05: Luta



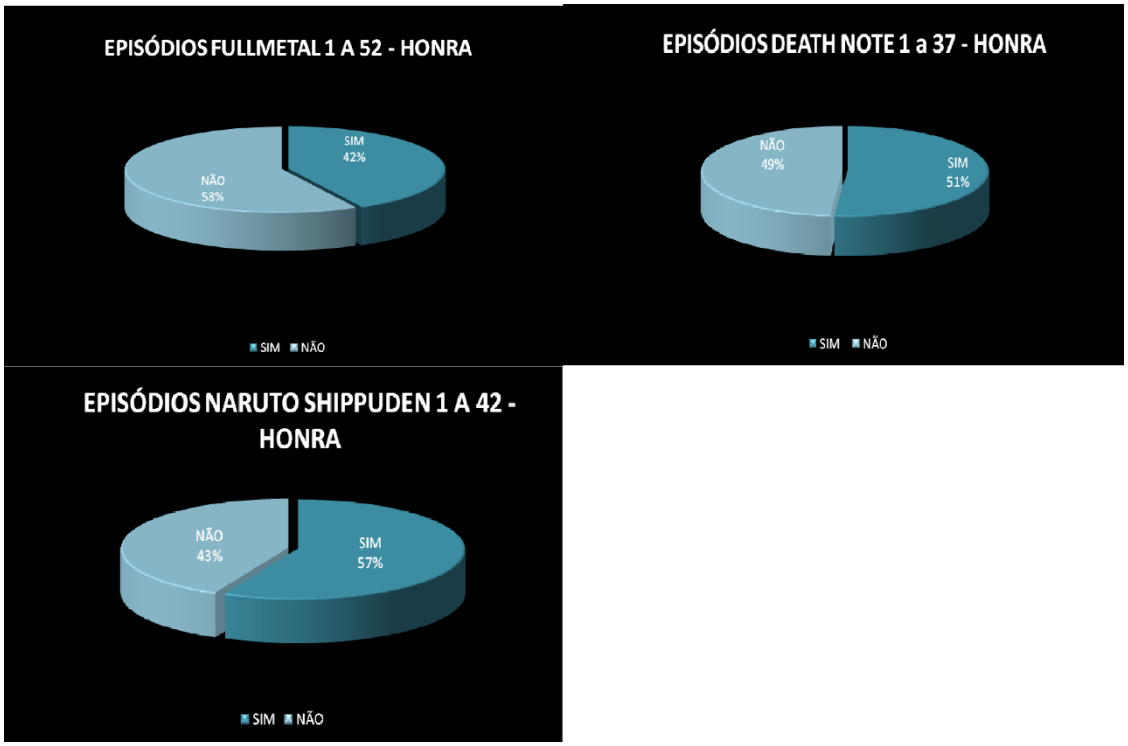
A “luta” sempre foi um fator preocupante para a maioria de pais e professores, apesar de também ser considerada uma arte marcial de defesa e estar presente em alguns currículos escolares, como nas Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba, 2010 (fig. 05).

> Forma de manifestação corporal em que, através de estratégias de desiquilíbrio, imobilização ou exclusão de determinado espaço, se busca o desenvolvimento de ações de ataque e defesa. (...) Na escola, o trabalho com a luta deve enfatizar a filosofia que lhe dá sustentação para que, muito mais do que despertar formas de violência, a luta seja vista como melhoria da qualidade dos movimentos corporais e como controle das emoções. (2010: 68, 69).

E é justamente essa filosofia que costuma ser empregada nos animês aqui pesquisados, por serem provenientes de uma cultura onde esse tipo de filosofia se faz presente. As séries Fullmetal Alquimist e Naruto Shippuden, consideradas infanto juvenis que retratam mundos paralelos onde ninjas e guerreiros estão constantemente presentes, apresentaram índices elevados sendo a primeira com 62% e a segunda com 48%. Já na série adulta Death Note com elementos voltados para a investigação policial, observa-se uma porcentagem bem menor com relação à luta, um índice de

5%, o que denota um desinteresse por parte de seus criadores por esses elementos, diferentemente do que é observado em filmes do mesmo gênero no Ocidente.

Figura 06: Honra



Um elemento constantemente em declínio como é possível evidenciar em nossa sociedade contemporânea é a “honra” (fig. 06). Esse valor no arquipélogo japonês ainda é forte, possivelmente relacionado aos samurais que viveram no período medieval, que historicamente é considerado recente – período que existia até cerca de 100 anos. Nos gráficos é possível evidenciar que o animê *Fullmetal Alquimist* apresentou 42% enquanto *Death Note* e *Naruto Shippuden* 51% e 57% respectivamente. São índices elevados que denotam uma forte relação com o passado recente daquele país, sobre a valorização das tradições milenares alusiva à dignidade humana. Elas estão embutidas também no moderno espírito japonês *Yamato damashii* atrelado ao bushido, regras que eram seguidas pelos samurais japoneses.

> Os alicerces do boshido são sobriedade, disciplina e lealdade. O significado – bushi = guerreiro, do = caminho – agrega não só o sentido da luta, mas uma norma de conduta. (...) para o samurai, cada dia deve ser encarado como se fosse o último. Por isso, a pessoa tem que perseguir a sabedoria, a honra, a coragem e o dever como se não fosse ter mais nenhuma outra oportunidade para fazê-lo. (SAKURAI, 2007: 331)

Assim, o espírito samurai, ou bushido foi reciclado para os tempos atuais:

> Por outros meios e com outros objetivos, como no movimento de reconstrução do país, dentro das empresas japonesas, nas escolas, nas brincadeiras infantis, nas artes marciais, nos esportes e até na cultura pop (em filmes, jogos eletrônicos, quadrinhos, desenhos animados etc.). Permanece até hoje como uma das marcas fortes da cultura japonesa e tem admiradores e adeptos pelo mundo todo. (SAKURAI, 2007: 331)

Evidenciar a criança e o jovem ocidental apreciando tal sentimento de valoração, pode resgatar valores esquecidos em nossa sociedade.

Luta e violência, fatores preocupantes dos pais e professores, apresentaram um índice considerado alto. Por outro lado, humildade, amizade e orgulho foram bem evidenciados nos gráficos aqui demonstrados, bem como a honra.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jovens ocidentais brasileiros acabam usufruindo melhor dos conteúdos relacionados aos animês, pois não estão preocupados com as classificações de gêneros. O mesmo pode ser atribuído a diferenças culturais externas, pois ao contrário da nossa, a cultura nipônica tem um forte apelo mítico. Interessante observar que como lembra (TASAWA; MATSUBARA; OKUDA e NAGAHATA, 1985:109) com relação à absorção de culturas externas, eles se adaptam e se multiplicam. “Pode ser dito que algumas das características dignas de nota deste processo incluem uma flexibilidade e abertura para as culturas alienígenas.” (idem: 1). Poderíamos dizer que quando nossos jovens ocidentais apreciam essa cultura milenar e seus valores, também podem adaptar e multiplicar esses conhecimentos, mas de maneira diferenciada, ou seja, mundializada, afinal quando absorvemos, também filtramos e readaptamos em nosso contexto. Ou seja, da mesma forma que eles “japonesaram” culturas alheias, nós “brasileiramos” a deles.

Renato Ortiz *apud* Tadao Umesao lembra que:

> A civilização japonesa tinha até então se conformado em ser um instrumento de comunicação cujo aparelho receptor era dotado de uma grande sensibilidade para captar o que se passava em torno. Teria chegado à hora de abandonar esta posição passiva e desenvolver uma atitude ativa de emissor de informação e de cultura. (ORTIZ, 2000:67).

Os meios midiáticos estão presentes no dia a dia das crianças e dos adolescentes e no processo de mundialização contemporâneo, fica difícil negar acesso a esse tipo de recurso. Nesse caso, cabe aos pais e principalmente aos

professores orientarem seus alunos no sentido de interpretarem e discutirem esses valores. Fomentar o assunto em sala de aula, casando com o conteúdo apresentado das disciplinas escolares é quase uma obrigação do educador. Ausentar-se de preconceitos e abrir a mente para discutir de forma crítica com seus alunos é a recomendação que fazemos. Pensamos que essa é uma resposta adequada para a preocupação apontada na pergunta realizada por Gomes (2001:14) “Como fazer com que valores, princípios e normas cheguem à realidade?”

Como aponta Alfayate (2002: 52): “relacionar a educação com os valores tem muito a ver com a qualidade de ensino”. Como o mesmo autor ainda salienta, é a parte mais barata e mais altruísta da educação.

Vale assinalar também que as crianças e os jovens compõem os segmentos mais significativos de espectadores de televisão no Brasil e que a maioria delas passa pelo menos de três a quatro horas de seu dia diante da tela de seus televisores, ou em frente ao computador interagindo com os produtos mais diversos, muitos deles totalmente desconhecidos por seus pais e professores. Os animês japoneses, os produtos preferidos delas e ignorados pela maioria dos adultos, são narrativas míticas, complexas e bem estruturadas, criadas e desenvolvidas em uma outra matriz cultural que podem funcionar como campo de problematização moral, pois como pudemos evidenciar nessa pesquisa, privilegiam as reflexões sobre valores. Essas narrativas tematizam a natureza do bem e do mal, o papel da sexualidade, diferenças, o lugar da violência na configuração das sociedades e das relações, a transcendência, a vida e a morte, força, coragem, tirania, perfeição entre outros valores caros à maioria das culturas. Não se pode supor simplesmente que narrativas desse tipo sejam potencialmente boas ou potencialmente más em si mesmas para crianças e adolescentes — o que determina o papel que elas vão desempenhar na vida deles é fundamentalmente a relação que eles próprios estabelecem com o produto a partir das fontes de mediação com as quais contam, tais como família, escola, grupo de pares, bagagem cultural, maturidade intelectual etc. Cabe aos adultos, compartilhar com eles a experiência de tentar ver os produtos que eles apreciam ou no mínimo, conversar com eles, estabelecer diálogos permanentes sobre o que eles vêem e procurar oferecer-lhes mais elementos para que possam lidar cada vez com mais competência e criatividade com aqueles conteúdos. Precisamos então, no mínimo, conhecer os animês e suas histórias de base, ter alguma idéia do que são os

personagens e do papel que desempenham na trama, além de buscar algum conhecimento sobre a cultura que os gerou.

Na escola, os professores podem utilizar os animês japoneses como fonte complementar de conhecimento sobre a cultura japonesa, construindo estudos comparativos entre as culturas oriental e ocidental, analisando diferenças e aproximações, numa perspectiva intercultural, aliás, discurso tão em voga. Os professores de História e Geografia teriam um grande campo de estudos e discussão para levar a sala de aula, visto que no campo da história o oriente não é aprofundado como deveria. Como o gênero ficção científica é um campo vasto nos animês japoneses exibidos no Brasil, os professores que trabalham com o ensino de Física, Química, Matemática e Meio Ambiente, também seriam beneficiados. Visto o interesse atual dos adolescentes pela língua nipônica, influenciada pelos desenhos orientais, a área de línguas se beneficiaria e pelo visto já vem se beneficiando também com essa aproximação. Vamos abrir os olhos para a realidade que nos cerca.

REFERÊNCIAS

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba, 2010, v. 3. Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação. 2010.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados. 2003. 178 f. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, jun. 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Televisão & Educação: fluir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOMES, Cândido Alberto da Costa. Dos valores proclamados aos valores vividos. Brasília: UNESCO, Série educação, v. 7. 2001.

GONZÁLES ALFAYATE, Manuel. Para um sistema básico de valores compartilhados no projeto educativo de centro. In: NIEVES ÁLVARES, María. Valores e temas transversais no currículo. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002, cap. 3, p.51- 69.

LUYTEN, Sonia Bibe. Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses. 2. ed. São Paulo: Hedra, 2000.

_____. Org. Cultura Pop Japonesa: manga e anime. São Paulo: Hedra, 2005.

(não identificar). Processos sócio educativos dos animencontros: a relação de grupos juvenis com elementos da cultura midiática japonesa. (Tese de doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), 2009.

NIEVES ÁLVARES, María. Valores e temas transversais no currículo. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ODININO, Juliane Di Paula Queiroz. A mundialização dos desenhos animados japoneses. Monografia. 55 f. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

OROZCO GÓMEZ, G. Televisión, audiencias y educación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.

OSHIMA, Hitoshi. O pensamento japonês. São Paulo: Escuta, 1991. SAKURAI, Célia. Os Japoneses. São Paulo: Contexto, 2007.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Coleção educação contemporânea. São Paulo: Cortês Editora: Autores Associados, 1986.

TASAWA, Yutaka (Org.); MATSUBARA, Saburo; OKUDA, Shunsuke e NAGAHATA, Yasunori. História cultural do Japão: uma perspectiva. Ministério dos Negócios Estrangeiros do Japão, 1985.

TEDESCO, Juan Carlos. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998. In: GOMES, Cândido Alberto da Costa. Dos valores proclamados aos valores vividos. Brasília: UNESCO, 2001, Série educação, v. 7. p. 51.

UMESAO, Tadao. Le Japon à l'Ère Planétaire, Paris: Publications Orientalistes de France, 1983. In: ORTIZ, Renato. O Próximo e o distante: Japão e modernidade mundo. São Paulo: Brasiliense, 2000, p.67

CAPÍTULO 24

ESTUDANTES ESTRANGEIROS EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR MILITAR: TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS INICIAIS

Hercules Guimarães Honorato
Mestre em Educação Universidade Estácio de Sá.
Professor da Escola Superior de Guerra
Instituição: Escola Superior de Guerra (ESG).
Endereço: Av.João Luiz Alves, s/n – Urca – Rio de Janeiro
E-mail: hghhhma@gmail.com

Juliana Maria Póvoa A. Corrêa
Psicóloga, especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cândido Marques
Instituição: Universidade Cândido Mendes.
Endereço: Endereço: 6035 Maynard Way, Edmonton AB – Canadá.
E-mail: julianapovoa@gmail.com

Rosane Pinto Rodrigues
Doutora em Psicologia Social
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituição: Escola Naval
Endereço: Av. Almirante Silvio de Noronha s/n – Castelo – Rio de Janeiro
E-mail: rosanepr1@hotmail.com

RESUMO: Esta investigação foi desenvolvida por professores, pedagogos e psicólogos da Escola Naval Brasileira e versa sobre a imigração temporária de jovens estrangeiros que vêm para o Brasil com a finalidade de estudar nessa instituição. A Escola Naval é a instituição da Marinha do Brasil que promove a formação, em nível superior, dos futuros Oficiais dessa força. A imigração temporária de jovens estrangeiros que vêm estudar na Escola Naval Brasileira vem acontecendo regularmente desde 1956 e tem por objetivo, então, estreitar os laços diplomáticos entre o Brasil e as chamadas nações amigas. Os jovens enviados por essas nações passam por um processo seletivo em seus países e, antes de ingressarem oficialmente em nosso ensino regular, passam um ano cursando o que se convencionou chamar de “Estágio de Qualificação para Adaptação Acadêmica de Alunos Estrangeiros”, o qual fora idealizado, desenvolvido e implementado pela Escola Naval em 2009 a partir de experiências anteriores e consiste num período em que se busca junto aos alunos estrangeiros o aprendizado de Língua Portuguesa e o nivelamento básico em Matemática, de acordo com os pré-requisitos exigidos para ingresso nessa instituição. Neste artigo, propomo-nos refletir acerca da construção da identidade do aluno que sai de seu país de origem para estudar em um país estrangeiro, mais especificamente no que tange ao aluno que busca não somente formação em um ensino superior, mas em um ensino superior militar.
Aqui propomo-nos a traçar também o perfil dos alunos que, no ano de 2013, cursaram o estágio de nivelamento na Escola Naval, ressaltando suas principais características,

os obstáculos encontrados nesse primeiro momento e suas expectativas para o futuro. Por fim, a partir das reflexões tecidas anteriormente, pensar sobre a relevância desse primeiro ano de estágio, bem como sobre possíveis soluções para sua melhoria.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Escola Naval. Estágio de Nivelamento. Imigração temporária. Jovens estrangeiros.

ABSTRACT: This research was developed by teachers, educacionists and educacional psychologists from the Brazilian Navy School and deals with the temporary immigration of young foreigners who come to Brazil to study at this institution. The Navy School is the institution of the Brazilian Navy who promotes the training, at a higher level, of the future officers of this force. Temporary immigration of young foreigners who come to study at the Brazilian Navy School has been happening regularly since 1956 and which major objective is to strengthen diplomatic ties between Brazil and the so-called friendly nations. The students sent by these nations go through a selection process in their countries and, before officially enter on the regular education, they spend a year studying what is known as the “Qualification Internship for Academic Adaptation of Foreign Students”, which had been idealized, developed and implemented by the Naval School in 2009 from previous experiences and consists of a period in which foreign language learning and basic mathematics leveling are sought with foreign students, according to the precondition required to enter this school. institution. In this article, we propose to reflect on the construction of the identity of the student who leaves his country of origin to study in a foreign country, more specifically students who seek not only training in higher education, but a higher education military.
Here we propose to also set the profile of students who, in 2013, attended the leveling internship at Escola Naval, highlighting their main characteristics, the obstacles encountered in that first moment and their expectations for the future. Finally we will plot about the relevance of this first year of internship, as well as about possible solutions for the improvement of the program.

KEYWORDS: Higher Education. Navy School. Leveling stage. Temporary immigration. Young foreigner.

1. INTRODUÇÃO

A imigração temporária de jovens estrangeiros que vêm estudar na Escola Naval Brasileira acontece, regularmente, desde 1956 com o objetivo de estreitar os laços diplomáticos entre o Brasil e as chamadas nações amigas. Os jovens enviados por essas nações passam por um processo seletivo em seus países e, antes de inciarem no ensino regular, passam um ano cursando o “Estágio de Qualificação para Adaptação Acadêmica de Alunos Estrangeiros”, que foi implementado pela Escola Naval em 2009 e consiste num período em que se busca junto aos alunos estrangeiros

o aprendizado de Língua Portuguesa e o nivelamento básico em Matemática, de acordo com os pré-requisitos exigidos para ingresso nessa instituição. Neste texto, propomo-nos a refletir acerca da construção da identidade do aluno que sai de sua terra natal para estudar em um país estrangeiro, buscando formação em um ensino superior militar.

Na relação entre mundo globalizado e juventude, nos deparamos com o que Gusmão (2007 apud FARIA, 2009, p.61) chama de "trajetória nômade estudantil", isto é, com o rompimento das barreiras físicas, geográficas e culturais pelos alunos, os quais procuram em universidades estrangeiras o espaço que acreditam ser ímpar para seu futuro.

Assim, jovens brasileiros migram para universidades americanas e europeias, na maioria das vezes, e nós recebemos em nossas Instituições de Ensino Superior (IES) nacionais jovens estrangeiros que entendem que aqui encontrarão uma possibilidade de melhoria da sua condição social e de vida familiar, além do reconhecimento do seu país no fortalecimento das estruturas de elites existentes, tanto no que tange ao aspecto intelectual como profissional, a serem construídas ou até mesmo reconstruídas.

Em nossa pesquisa, observamos que as IES brasileiras recebem contingentes de jovens estrangeiros, estudantes em busca de formação profissional em primeiro lugar, mas que também contribuem na construção de sua identidade – individual, coletiva ou social.

Procurou-se ressaltar, nesta pesquisa, em jovens imigrantes provisórios e estudantes que deixaram seus países de origem e realizam sua formação superior em uma IES militar – no nosso caso de estudo, jovens africanos e asiáticos que, atualmente, estudam na Escola Naval (EN) –, visando compreender como eles experimentam, na (con)vivência diária, suas dificuldades de adaptação à cultura local, à barreira linguística e à vida acadêmica e militar, de modo que se tornasse possível identificar aspectos tanto positivos quanto negativos nos seus percursos e trajetórias.

O eixo condutor explorado foi o propedêutico, e também as relações construídas dentro da sala de aula, além das dificuldades e potencialidades que porventura existam, como a adaptação à vida acadêmica e da caserna em IES militar, num país estrangeiro.

Em um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no sítio do Google acadêmico, utilizando-se como critério de busca as palavras-chave: “imigração provisória” e “estudantes estrangeiros”, no período de 2004 a 2012, foi encontrada apenas uma tese, de Subuhana (2005), e duas dissertações, uma de Mungoi (2006) e outra de Mourão (2006), além de sete artigos que versavam sobre a imigração temporária, com vistas à formação superior, para o Brasil e para Portugal, de jovens oriundos da África negra e pertencentes ao grupo de países africanos de língua original portuguesa (PALOP5).

Apresentamos a seguir os principais conceitos associados à imigração estudantil, em especial, à temporária, à legislação e aos acordos bilaterais e intercâmbios sobre a formação superior no Brasil, além da relação dos jovens estrangeiros e com sua identidade, como "sujeitos presentes na terra do outro" (GUSMÃO, 2008a, p.1).

2. IMIGRAÇÃO E IDENTIDADE

Como exposto por Subuhana (2005, p.13), retomando Sayad (1998), a imigração consiste no deslocamento de populações por todas as formas de espaço, socialmente constituídos e qualificados, sendo um "fato social completo". O imigrante seria, então, de acordo com esse autor, um cidadão estrangeiro que tem residência fixa em outro país que não o seu de origem.

Durham (1978 apud MUNGOI, 2006) argumenta que nenhuma imigração "deve ser compreendida como um deslocamento meramente geográfico, visto que as migrações representam uma movimentação no universo social" (p.13). O caráter do deslocamento transnacional, no caso em estudo, é encarado como uma contribuição para o desenvolvimento dos seus países, e o diploma superior, principalmente se obtido no exterior, "é para muitos jovens africanos símbolo de distinção e de possibilidade de ascensão social" (MUNGOI, 2006, p.13).

No que tange à especificidade do caso aqui investigado, pode-se asseverar que a imigração ocorre de forma provocada e temporária, envolvendo quase sempre acordos de cooperação entre Estados soberanos de origem e de destino, ou mesmo

entre instituições de ensino superior, não podendo, portanto, ser enquadrada, basicamente, como uma mera relação econômica ou política.

Falar em imigrante, também nos remete a pensarmos, teoricamente, o termo "estrangeiro", que indica, em conformidade com Subuhana (2005, p.11), "uma pessoa adulta, pertencente a nossa época e civilização, que trata de ser definitivamente acostumada, ou ao menos tolerada, pelo grupo ao qual se aproxima". Já Silva e Morais (2012), citando Simmel (1983), caracterizam o estrangeiro pelo tipo de sociabilidade desenvolvida com o grupo com o qual ele interage e afirmam ser essa relação marcada pelo reconhecimento da distância observada entre agentes sociais fisicamente próximos.

Nesse sentido é importante considerar a noção de identidade tomada como uma das principais preocupações da psicologia social ao se debruçar sobre o conflito entre indivíduo e grupo, entre o individual e o social. Deschamps e Moliner (2009, p.14) definem identidade como “um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e de diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos”. Assim, a identidade social é concebida como “parte do autoconceito do indivíduo que se deriva do conhecimento de seu pertencimento a um grupo (ou grupos) social com o significado valorativo e emocional associado a este pertencimento” (TAJFEL, 1982, p. 292).

Subuhana (2005) nos lembra que nenhuma identidade é tão rígida, sólida e cristalizada que não possa ser questionada. A cultura do país escolhido irá causar impactos importantes na identidade de um imigrante. Seus valores, suas características, suas crenças (sua identidade) serão, constantemente, chocadas pelo capital cultural estrangeiro. A partir desse confronto, ele poderá “escolher” adotar ou repudiar um hábito cultural ao qual foi exposto, e essa “escolha” deixará marcas em sua identidade.

3. OS ACORDOS BILATERAIS DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL E CULTURAL

A educação tornou-se um dos temas que conseguiu diversificar as relações de cooperação internacional nas últimas décadas. Para Lanni (1996 apud DESIDÉRIO, 2005, p.3), trata-se de um tema "inerente a (sic) mundialização da questão social". Um dos convênios existentes no campo educacional é o Programa de Estudantes-

Convênio de Graduação (PEC-G). Relacionando ao Comando da Marinha, em especial, há um convênio do Ensino Profissional Marítimo (EPM) o que é o foco deste estudo: o de formação de estrangeiros como oficiais da Marinha na Escola Naval.

3.1 O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO

Devido ao aumento do número de estudantes oriundos dos países latino-americanos e inseridos nas universidades brasileiras por iniciativas individuais e de forma esporádica, foi desenvolvido, para suprir tal demanda, na década de 1920 o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), o qual, em 1964, em consonância com o que nos informa Mungoi (2006), passou a ser designado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) como Programa de Estudante Convênio de Graduação.

A partir da década de 1990, de acordo com Gusmão (2008a), com a criação da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPPL), o Brasil, com o objetivo de ajudar no desenvolvimento do continente africano, passou a desempenhar um papel central tanto nos acordos comerciais quanto no campo social. Desse modo, foram incluídos no PEC-G também os jovens africanos que, junto com os latino-americanos, passaram a constituir o contingente de imigrantes temporários no ensino superior, com a oferta de oportunidades de formação superior e possibilidade de ascensão social no retorno aos seus países.

Desenvolvido pelos MRE e pelo MEC (Ministério da Educação), em parceria com universidades públicas – federais e estaduais – e particulares, o Programa seleciona estrangeiros, na faixa etária entre 18 e 25 anos, com Ensino Médio completo, para realização de estudos de graduação no país.

O Decreto no 7.948, de 12 de março de 2013, que dispõe sobre o PEC-G, logo em seu art. 1o evidencia a sua destinação à formação e à qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em IES brasileiras, independentemente se públicas ou privadas. O parágrafo único deste artigo expõe que a cooperação internacional no campo educacional se destina a países em desenvolvimento e que, ao final do curso de graduação, obtendo o diploma, o estudante deve retornar, obrigatoriamente, para o seu país de origem.

De acordo com os dados disponíveis no sítio do programa na internet6 sobre as matrículas efetivadas de 2001 a 2010, foram selecionados mais de 6.100 jovens

para o PEC-G. Os dados apontam para uma maior disponibilização de cursos de graduação para a "África Negra", provavelmente em função da criação da CPPL. Conforme pode ser verificado do total de estrangeiros, os africanos estão com mais de 80% das matrículas nas IES nacionais.

Atualmente, são 45 os países participantes, sendo 20 do continente africano, 14 da América Central, 11 do subcontinente Americano do Sul e 1 da Ásia (Timor-Leste). São disponibilizados cursos nas mais diversas áreas, sendo os de Administração, Ciências Biológicas, Comunicação Social, Letras e Pedagogia, os mais requisitados. Tivemos em 2011 apenas um estudante do continente asiático (Timor-Leste) matriculado, em 2013 esse número cresceu substancialmente: observamos um total de 34 timorenses, 02 paquistaneses e 01 tailandês.

Há alguns requisitos previstos no decreto supracitado: o candidato tem que ser aprovado no teste de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros7; ter concluído o Ensino Médio em seu país; ter o visto temporário de estudante habilitado – condição imigratória regular de responsabilidade do estudante –; e ter condições financeiras de subsistência no país. Os alunos estrangeiros que porventura sejam reprovados no teste de proficiência de português – CELPE-Bras –, realizado também no Brasil quando na impossibilidade de fazê-lo em seu país de origem, são desligados do Programa e deverão, obrigatoriamente, retornarem aos seus países.

3.2 O APOIO TÉCNICO NO ÂMBITO DA DEFESA: MARINHA DO BRASIL

No âmbito do Ministério da Defesa (MD), mais especificamente no que diz respeito ao Comando da Marinha, os cursos para estrangeiros, nesse primeiro momento, são ligados ao Ensino Profissional Marítimo, disponíveis para consulta no sítio do MRE. Segundo informações subsidiadas pelo oficial responsável no Estado-Maior da Armada (EMA), pelo pessoal extra-Marinha e por potenciais cursantes – em especial, estrangeiros em todos os níveis –, os diversos cursos estão incluídos no Catálogo de Cursos e Estágios do Ensino Naval destinados ao pessoal extra-Marinha (BRASIL, 2011).

Os cursos disponíveis para estrangeiros são de curta e longa duração. Os de curta duração estão previstos no Programa Anual de Cursos de Curta Duração para Aquaviários Estrangeiros (PACCD) e são realizados em centros de instrução no Rio de Janeiro e em Belém. Tais cursos são destinados ao Órgão da Administração

Governamental, responsável pela formação de pessoal da Marinha Mercante nos países membros da Organização Marítima, que mantêm acordos culturais. A relação dos cursos é divulgada anualmente através de documentos acessíveis no sítio da Marinha do Brasil na internet.

Os cursos de longa duração, incluindo-se o de formação de oficiais na Escola Naval, são acordados entre o governo brasileiro e os Adidos de Defesa estrangeiros dos países que têm representações no Brasil e com os quais nosso país possui estreita relação de cooperação. As vagas de interesse de suas respectivas Marinhas, cuja análise deve ser submetida à Marinha do Brasil, deverão ser solicitadas até 15 de julho do ano que antecede ao da realização dos cursos em questão. As solicitações dos Estados que não possuem estes representantes no Brasil são realizadas pelos nossos Adidos brasileiros no exterior em virtude das necessidades apresentadas pelas correspondentes Marinhas amigas.

Os seguintes óbices foram observados pelo oficial responsável no trato do contingente de imigrantes provisórios por intermédio de troca de mensagem: atrasos na apresentação dos alunos estrangeiros, o que, em algumas ocasiões, compromete até mesmo os seus desempenhos acadêmicos; e a dificuldade de alguns alunos em acompanhar o ritmo dos estudos, seja por falta de base de conhecimentos gerais, ou mesmo pela não observância por parte de seus respectivos governos no que tange à indicação de militares com proficiência em língua portuguesa. Nesse último ponto, o referido gestor argumentou a importância do estágio de adaptação para a vida acadêmica na EN, o qual se destina ao nivelamento dos estrangeiros nessa instituição.

Deve-se destacar que a seleção dos estrangeiros, que virão a realizar os diversos cursos no Brasil, não é de responsabilidade da Força Singular brasileira, mas dos países de origem, o que, a nosso ver, por vezes acarreta a escolha de um aluno sem uma base propedêutica mínima para o acompanhamento dos cursos.

4. PERCURSOS E TRAJETÓRIAS: O OLHAR NA FORMAÇÃO

Para fins metodológicos, consideraremos, neste estudo, os dados obtidos sobre os alunos da EN que cursaram em 2013 o Estágio de Qualificação para os alunos estrangeiros. Será apresentada uma breve análise dos dados coletados:

entrevista com os professores e questionário de Perfil Social e Psicológico com os alunos do Estágio.

4.1 ESTÁGIO DE QUALIFICAÇÃO PARA ADAPTAÇÃO ACADÊMCA DE ALUNOS ESTRANGEIROS

O lócus da nossa pesquisa foi a Escola Naval (EN), que está situada na Ilha histórica de Villegagnon, na cidade do Rio de Janeiro. Esta IES tem como missão formar os Oficiais da Marinha do Brasil para os postos iniciais da carreira, nos corpos da Armada, Fuzileiros Navais e Intendentes da Marinha. Para o cumprimento desse propósito, a EN ministra curso de graduação.

O curso regular é de quatro anos. Ao final, o aluno, titulado como Aspirante durante o ciclo escolar, passa ao posto de Guarda-Marinha, continuando sua formação no chamado ciclo pós-escolar, que culmina com uma viagem, de cerca de cinco meses pelo exterior, na qual é posto em prática o aprendizado obtido na EN. Ao término desse último período acadêmico, os jovens formam-se e, como segundos-tenentes, são designados para as diversas organizações militares da Marinha em todo o território nacional – em terra, no mar e em rios.

O "Estágio de Qualificação para Adaptação Acadêmica de Alunos Estrangeiros", também conhecido como de "Nivelamento", foi instituído pela Portaria Interna no 10, de 24 de fevereiro de 2010, em virtude das repetências constatadas e do cancelamento das matrículas. É preciso destacar que a maior parte desses alunos não tinha domínio prévio da língua portuguesa. Outro problema verificado foi que os jovens, apesar de estarem dentro da faixa etária solicitada para matrícula na EN, cerca de 20 anos, não vieram do seu país de origem com uma boa base propedêutica do ensino médio.

No decorrer da sua formação como Oficial da Marinha, pode-se verificar com dados fornecidos pela Secretaria Escolar da EN que, dos 87 alunos estrangeiros matriculados – de 1956, quando se deu o início do intercâmbio, até 2012 –, 26 não alcançaram o objetivo colimado tanto por seus países quanto por eles mesmos de concluírem o curso de graduação, ou seja, 30% do número total.

O Estágio referido, segundo a Portaria que o implementa (BRASIL, 2010), destina-se à capacitação de alunos estrangeiros selecionados pelas nações amigas e visa desenvolver-lhes os conhecimentos básicos necessários para acesso ao curso

de graduação da EN. Ele consiste basicamente no incremento de um conjunto de aulas de nivelamento destinadas ao trabalho de conteúdos, habilidades e competências considerados pré-requisitos para o acompanhamento das disciplinas do currículo, de modo que se viabilize a compreensão, a fala e a escrita da Língua Portuguesa, bem como se supram possíveis lacunas de formação acadêmica desses candidatos a Aspirantes em Matemática e Física.

As atividades escolares são desenvolvidas ao longo de um ano letivo, que é composto por 30 semanas de aulas, dividas em 2 semestres letivos. Os alunos em questão, para fins de administração acadêmica e militar, são denominados "Estagiários". Será considerado aprovado aquele Estagiário que obtiver parecer “satisfatório” em todas as disciplinas do currículo, podendo ser matriculado no ano seguinte no curso de graduação regular da EN, conforme previsto nas normas internas que trata dos Cursos de Graduação desta IES.

Existe um currículo pré-estabelecido a ser desenvolvido pelos professores para cada uma das disciplinas e que tem, em sua maioria, a prova escrita como metodologia avaliativa. Caso o Estagiário obtenha parecer "não satisfatório", será convidado, após parecer favorável emitido pelo governo de seu país, a renovar sua matrícula no ano posterior. Existe a possibilidade de a duração do Estágio ser abreviada quando for identificado que o aluno apresenta o domínio dos conhecimentos necessários para o acompanhamento do ciclo escolar.

4.2 OS SUJEIROS DO ESTUDO

A nossa lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96, apregoa, em seu art. no 83, que "O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996, não paginado). No caso da Marinha, tais normas podem ser encontradas na Lei no 12.704, de 8 de agosto de 2012. Seu sistema de ensino é separado da educação superior acadêmica, mas a titulação conferida ao Aspirante é reconhecida pelo MEC como de "Bacharel em Ciências Navais" (BRASIL, 2012).

No ano de em que o estudo foi realizado, a instituição em questão contava com um quantitativo aproximado de 800 Aspirantes. Deste total, 23 jovens eram

estrangeiros, com idade média de 20 anos, naturais da Angola, Bolívia, Líbano, Moçambique, Nigéria, Senegal e Venezuela.

Este trabalho está pautado a partir dos dados obtidos sobre os jovens estrangeiros integrantes do Estágio de Nivelamento no ano de 2013. Nesse ano, ingressaram oito novos Estagiários, distribuídos pelos seguintes Estados nacionais: Líbano – quatro alunos; Namíbia – dois alunos; Nigéria – um aluno; e Senegal – um aluno. Esses jovens tiveram uma imigração diferenciada, visto que estão representando, antes de mais nada, os seus países em uma formação superior especial, a militar, e, por características próprias, inerentes à caserna, como aquartelamento ou internato, necessitam de uma atenção a mais por parte de todos da instituição, desde os professores, do serviço de orientação psicológica e pedagógica (SOEP), até a administração de sua alimentação, pois alguns são muçulmanos e, por exemplo, não podem fazer o consumo de carne de porco (comum na alimentação do brasileiro).

5. RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Na busca pelo alcance do maior número de informações sobre a turma integrante deste ano, foram realizadas uma entrevista informal e aberta com a professora de Matemática e a leitura do relatório de acompanhamento de uma professora de Português. A partir dos dados obtidos tanto na entrevista quanto no relatório, foi possível levantar algumas ações que poderão ser desenvolvidas nos próximos estágios. Outra fonte de coleta de dados foi o questionário de Perfil Social, Psicológico e Acadêmico, elaborado pelo SOEP da Instituição, que foi aplicado aos sujeitos da pesquisa.

Conforme ética preconizada na pesquisa, a identificação dos participantes será preservada. Não serão informados nomes nem nacionalidades e, caso seja necessária a citação de um país, este será nomeado com letras do alfabeto (da A até D).

5.1 ANÁLISE DE DADOS DOS PROFESSORES

A) Língua Portuguesa:

Um dos docentes de Português acompanha os alunos estrangeiros da Escola Naval desde 2009. Periodicamente, essa professora produz um relatório sobre as suas atividades junto aos alunos estrangeiros e tece comentários sobre o desenvolvimento dos mesmos no que tange ao aprendizado de Língua Portuguesa.

Em seus relatórios, ela refere-se a alguns dos métodos adotados no ensino para estrangeiros:

- Realização de aulas dinâmicas: desde o primeiro contato com os alunos, a docente busca estimular a expressão oral fazendo uso direto do Português para comunicar-se com eles (conforme as recentes técnicas de ensino de línguas estrangeiras).
- Utilização de Material Complementar: a partir da terceira semana, introduz, em caráter incipiente, a leitura de jornais de grande circulação no país (O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e O Globo) e de revistas (Super Interessante, Scientific America-Brasil). Segundo a docente, sua intenção é despertar o interesse dos jovens a partir de informações veiculadas por meio de anúncios, de artigos sobre esportes e notícias sobre acontecimentos atuais, em âmbito nacional e internacional, e novidades no campo das Ciências etc.
- Utilização de livro didático: Foi utilizado o Livro “Bem-Vindo!” de Português do Brasil para estrangeiros.

Nesses mesmos meios instrucionais e a partir das próprias informações solicitadas aos alunos, colhe-se material linguístico compatível com o grau de desenvolvimento do grupo para estudo de vocabulário e de estruturas linguísticas, conforme plano de curso previamente estipulado.

a.1) Observações sobre características dos alunos e desenvolvimento das habilidades linguísticas:

A docente foi estimulada, pela Coordenação de Português da Instituição, a tecer uma avaliação subjetiva sobre o grupo de alunos estrangeiros recebidos em 2013. Em seu relatório, ela ressalta as seguintes observações:

- características pessoais e comportamentais dos alunos: os alunos, de modo geral, demonstram boa educação, disciplina, responsabilidade e disposição para o aprendizado. Embora abertos a todos os ensinamentos, na maioria dos casos, são pessoas reservadas e observadoras. Ela observou faltas referentes ao comportamento militar de alguns alunos, pois eram mais indisciplinados e, em alguns momentos, apresentavam comportamento desrespeitoso para com os demais colegas. Essas falhas verificadas inicialmente começaram a ser corrigidas desde as primeiras aulas, de forma que este trabalho de orientação empreendido pelos dois professores de Língua Portuguesa vem resultando em visível entrosamento entre o

grupo, com a manifestação clara de mútuo respeito e colaboração durante as aulas e até em outros espaços da escola, onde fazem atividade física, por exemplo.

- desenvolvimento de habilidades linguísticas: a docente pôde constatar que dois alunos apresentaram inicialmente grande dificuldade de apreensão dos mecanismos da língua, mas destacou que o processo de superação é geralmente evidenciado no curso do segundo para o terceiro mês, quando os alunos já entendem a maior parte do que lhes é dito na modalidade formal do idioma e conseguem expressar-se ainda de forma claudicante. Esta dificuldade, segundo a docente, pode ser explicada pelo fato de estes jovens terem, como segunda língua de seu país, a língua inglesa, cujo vocabulário e estruturas nem todos dominam.

A professora reitera que, em decorrência de sua avaliação diária das competências linguísticas até agora adquiridas pelos alunos do país C, estes ainda não podem ser considerados aptos para uma desejável compreensão do Português e uma boa expressão oral e escrita no âmbito acadêmico. Além do reduzido vocabulário ativo, mesmo o trivial, falta-lhes conhecimento estrutural do idioma que lhes permita avançar na aquisição desta língua.

Acrescenta-se ainda que, em decorrência da mencionada falta de conhecimento das estruturas linguísticas por todos os oito alunos (com algumas claras e inevitáveis diferenças individuais), bem como da cumplicidade que se está construindo entre eles, considera-se importante que as aulas de Português sejam ministradas para os oito, conjuntamente. Em alguns momentos, dadas as referidas diferenças, as atividades propostas poderão ser mais desenvolvidas com alguns deles, de acordo com os níveis observados.

B) Observações sobre o desempenho dos alunos em Matemática:

As dificuldades vivenciadas pela docente de Matemática foram referentes ao domínio da nossa língua e à cultura dos alunos. Em relação à língua, ela realçou que eles não são naturais de países de Língua Portuguesa. Além do árabe e dos dialetos africanos, as línguas pátrias dos alunos são o francês e o inglês, e muitos dos alunos não possuíam nenhum domínio sobre nossa língua quando chegaram à EN. Ademais, para a professora, por ser mulher, muitas vezes ela se depara com uma barreira cultural que tem que ultrapassar todos os dias, já que, como os alunos descrevem, essa não seria uma situação normal em seus países, onde, dificilmente, os homens

seriam ensinados por mulheres.

Quanto ao ensino de Matemática, inicialmente, como explica a docente, buscou-se obter informações sobre as diferenças entre a formação acadêmica brasileira e a dos países de origem dos alunos estrangeiros. Em seguida, para compreender em que nível, dentro do currículo brasileiro, poderia encaixar seus alunos estrangeiros, ela preparou um bloco de exercícios com questões dos três anos do nosso ensino médio com vistas a averiguar o conteúdo conhecido e, assim, poder preparar um programa para o desenvolvimento da disciplina. Com os resultados, ela pôde verificar uma discrepância no que tange à formação dos alunos, visto que uma parcela estava nivelada no que seria o nosso ensino fundamental e outra já poderia acompanhar o conteúdo programático do primeiro ano acadêmico da Escola Naval.

5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS ESTRANGEIROS - ESTAGIÁRIOS

O questionário é uma elaboração do SOEP da Escola Naval. Ele é aplicado, com o intuito de traçar um breve e objetivo perfil social, psicológico e acadêmico dos alunos estrangeiros. Tal perfil permite traçar estratégias de ação para facilitar a adaptação destes alunos à rotina da Escola, assim como compreender melhor as diferenças culturais dos alunos estrangeiros. O questionário foi aplicado pela primeira vez em 2009 e, desde então, vem sendo reformulado e aprimorado. Sua versão atual conta com 36 perguntas objetivas.

No período em que preencheram o instrumento de coleta, mais especificamente no mês de março, os alunos estavam há aproximadamente dois meses no Brasil. Todos os pesquisados precisaram de auxílio para responder ao questionário, pois ainda possuíam pouco domínio da Língua Portuguesa. Apenas três já haviam tido contato com a nossa língua em seus países de origem, mas não foi verificada a frequência de tempo nem o domínio do conteúdo. Assim, o primeiro ponto de realce foi o pouco tempo de contato com a nossa língua e também o pouco que sabiam sobre o Brasil e a nossa cultura.

A maioria não soube identificar, dentre as opções oferecidas, o grau de escolaridade dos pais nem a renda familiar. De acordo com a professora que aplicou o questionário, essa parece ser uma característica cultural. Outra possibilidade pode ser a dificuldade de fazer o câmbio monetário e equiparar o grau de ensino do seu país de origem ao nosso.

A maioria dos estrangeiros mora em cidade de médio porte e em residência própria com cinco cômodos ou mais e a família possui um automóvel ou mais. A religião cristã é a mais frequente entre os Estagiários, sendo 3 católicos e 2 protestantes. Os outros três respondentes seguem as religiões muçulmana, islâmica e drusa.

Todos os alunos estrangeiros estudavam, antes de ingressar na EN, e passaram por algum tipo de processo seletivo em seus países. A maioria cursou o Ensino Fundamental em escola particular. Já no Ensino Médio, metade estudou em escola pública e metade em escola privada. De acordo com os participantes, não há histórico escolar de reprovação ou dependência e a maioria foi alfabetizada com 6 anos ou menos.

Ponto interessante foi que a maioria concluiu há dois ou três anos em seus países o que equivaleria ao nosso Ensino Médio, fato que poderá acarretar uma necessidade maior de relembrar conteúdos, em especial aqueles que estão previstos no programa do nosso Ensino Médio, em virtude não só do tempo de término dos seus estudos e das diferenças de conteúdos programáticos, mas, principalmente, da preparação para o ensino superior no Brasil, mais especificamente na EN, instituição que tem, em seu "DNA acadêmico", um caminhar pelas ciências exatas, com forte conteúdo das disciplinas de Cálculo e Física.

Uma expectativa comum para o curso na EN em relação à aprendizagem, é adquirir conhecimentos importantes para a vida militar. Os estrangeiros esperam estabelecer um bom relacionamento com os oficiais e colegas. No que diz respeito ao relacionamento com os colegas, é esperado também que se criem laços de amizade e de colaboração.

Foi perguntado aos Estagiários em quais disciplinas acadêmicas esperavam ter maior e menor dificuldade. Para esta pergunta, não foram apresentadas opções de resposta. Podemos verificar que a disciplina de Português causa uma maior apreensão nos alunos estrangeiros, não poderia ser diferente, pois todos os integrantes da turma de Nivelamento de 2013 não têm como idioma oficial de seus países o Português. Os libaneses e o senegalês falam o francês, já os namibianos e o nigeriano têm o inglês como língua oficial.

Em relação às disciplinas que os alunos julgam que terão menos dificuldade, foi interessante a constatação de que a Física desponta em primeiro lugar perto de

Cálculo, o que pode ser afiançado pelos libaneses, que já estavam cursando a Escola Naval de seu país, com cerca de um ano e meio de Ensino Superior. Constatou-se, também, que um dos respondentes afirmou que não terá dificuldades em Português, fato verificado pela professora da cadeira com os alunos libaneses.

A maior preocupação sentida pelos alunos estrangeiros foi com o início do curso e o fato de serem obrigados a aprenderem a Língua Portuguesa, um pré-requisito para serem matriculados na turma de 1º ano da EN. Há comentários interessantes da percepção de dois Estagiários a respeito dos Aspirantes, os quais, sob sua ótica, “são muito dedicados e têm muito medo de repetir” e são respeitados, o que, em suas palavras, é “muito importante”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio de Qualificação se torna importante quando os imigrantes temporários chegam para um curso acadêmico sem a base do idioma numa qualidade desejada, o que poderá prejudicar sobremaneira o seu desempenho como aluno, inclusive acarretando desmotivação e até cancelamento ou trancamento dos seus estudos. O ensino de Língua Portuguesa é fundamental ao ano de nivelamento, em especial quando ele é, tecnicamente, direcionado para facilitar a apresentação de hábitos culturais, nos quais estes jovens ficarão inseridos por mais de cinco anos. Fundamentamos que a capacidade de expressão e compreensão da Língua Portuguesa é instrumento de integração. A Matemática é, provavelmente, a linguagem comum entre os alunos estrangeiros, que diferem quanto a etnias e a conhecimentos linguísticos. Faz-se, porém, necessário compreender, através de nivelamento, as diferenças curriculares entre os países de origem de nossos alunos estrangeiros e o que é exigido como pré-requisito para cursar a Escola Naval.

A partir do relato das duas docentes, podemos avaliar que existe uma relação inicial sendo construída entre os alunos, independentemente de origem e cultura pré-formada.

Antes de 2001 não havia o Estágio de Qualificação, que foi regulado internamente em 2010. Os alunos eram indicados por seus países, por intermédio de concurso local, e eram matriculados imediatamente no primeiro ano. Foi a partir dessa experiência que se verificou a necessidade de se pensar em uma forma de nivelar as

diferenças curriculares existentes. Não se pode ignorar que cada país tem suas prioridades curriculares. Além disso, a EN compreendeu que havia a necessidade de se buscar apresentar a Língua Portuguesa para facilitar a comunicação entre os docentes e os alunos estrangeiros.

Foi verificado que os alunos estrangeiros sentem e reconhecem a dificuldade da barreira do idioma, para acompanhar o curso acadêmico superior regular da EN. Como são jovens em formação, não será necessário haver uma separação da sua cultura natal, mas com certeza a identidade social que está sendo criada, no primeiro momento, entre estrangeiros estudantes e, posteriormente, entre estes e a maioria de Aspirantes brasileiros, acarretará uma reconstrução, a princípio, positiva das relações sociais estabelecidas com o grupo maior de alunos.

Pontuamos que a equipe pedagógica da Instituição estuda a possibilidade de fazer uso das regras de aceite do aluno estrangeiro pelo PEC-G, como a obrigatoriedade de apresentação de certificação de proficiência em Português, o que seria atestado pela aplicação do teste CELPE-Bras. Esta prática, se adotada, resultaria na diminuição do tempo de nivelamento, fazendo com que o aluno fosse matriculado antes do prazo de um ano no ensino regular da EN, diminuindo, assim, o seu tempo de permanência no Brasil como imigrante temporário.

O Estágio, em si, é uma forma de bem receber os alunos estrangeiros, integrando-os e adaptando-os à cultura naval brasileira. É importante reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos estrangeiros, respeitando a diferença, a identidade étnica, o sistema de crenças e valores ao qual pertencem os alunos estrangeiros. Além de a presença do aluno estrangeiro assegurar, no futuro, a prática de estreitamentos nas relações diplomáticas entre os atuais Aspirantes brasileiros e estrangeiros, a riqueza da diversidade evidenciada a partir da integração de alunos oriundos de outros países pode ser grande oportunidade de capitalizar novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2010.

_____. Lei no 12.704, de 8 de agosto de 2012. Altera a Lei no 11.279, de 9 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre o ensino na Marinha, no que se refere aos requisitos para ingresso nas carreiras da Marinha. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 ago. 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011- 1014/2012/Lei/L12704.htm>. Acesso em 12 mar. 2013.

_____. Ministério da Defesa. Comando da Marinha. Catálogo de cursos e estágios do ensino naval destinados a pessoal extra-marinha. Brasília, DF: 2011.

_____. _____. Escola Naval. Portaria n. 10/EN, de 24 de fevereiro de 2010, que cria o Estágio de Qualificação para Adaptação Acadêmica de Alunos Estrangeiros. Rio de Janeiro, RJ, 2010.

_____. Decreto no 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes- Convênio de Graduação - PEC-G. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13 mar. 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br/cccivil_03/_Ato2011- 2014/2013/Decreto/D7948.htm>. Acesso em: 12 abr. 2013.

DESCHAMPS, J-C.; MOLINER, P. A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

DESIDÉRIO, Edilma. Migração e políticas de cooperação: fluxos entre Brasil e África. In: IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÃO. Anais... Rio de Janeiro, p. 16-18, nov. 2005.

FARIA, Margarida L. de. Cooperação no âmbito do ensino superior: ser estudante angolano em universidades portuguesas. Revista Pro-Posições, Campinas, SP, v. 20, n. 58, p. 45-63, jan./abr. 2009

GUSMÃO, Neusa M. M. de. África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados. In: COLÓQUIO SABER E PODER. Anais... Focus, Unicamp, Campinas, SP, out. 2008a.

_____. Diáspora africana: a vida de imigrantes e estudantes em Portugal e no Brasil. Trabalho apresentado na 26a Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho de 2008, Porto Seguro, BA, 2008b.

MOURÃO, Daniele E. África "na pasagen" identidades e nacionalidades guinenses e cabo-verdianas: abordagem antropológica e de uma proposta etnográfica. 2006. 163f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará. 2006.

MUNGOI, Dulce Maria D. C. J. O Mito Atlântico: relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de construção e recosntrução de suas identidades étnicas. 2006. 207 f. Dissertação (mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.

SILVA, Kelly; MORAIS, Sara S. Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos PALOP em duas universidades brasileiras. Revista Pro-posições, Campinas, SP, n. 67, p.163-182, jan./abr. 2012.

SILVA, Carolina M. da. Os usos dos sites de redes sociais para divulgação de bandas independentes: um estudo de caso da banda rinoceronte. Disponível em: <http://lapecjor.files.wordpress.com/2011/08/carolina-moro-da-silva_tfg.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2013.

SUBUHANA, Carlos. Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro. 2005. 211f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2005.

TAJFEL, H. Grupos humanos e categorias sociais. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. (v. I).

CAPÍTULO 25

PRÁTICAS DESMEDICALIZANTE EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES: POSSIBILIDADES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Elizabete Bassani
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo
Endereço: Rua Carijós, 111 – Apto. 201 – Jardim da Penha – Vitória –ES
CEP. 29.060-700
E-mail: betebassani23@gmail.com

Jair Ronchi Filho
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo
Endereço: Endereço: Avenida Dante Michelini 2155/1201-Mata da Praia-Vitória-ES-CEP-29.066-430
E-mail: jarofi310562@gmail.com

Simone Cardoso Lisboa Pereira
Doutora em Microbiologia pela Universidade Federal de Viçosa
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais
Endereço: Avenida Professor Alfredo Balena, 190 - Santa Efigênia, Belo Horizonte – MG, Brasil
E-mail: simoneclpereira@gmail.com

RESUMO: Estudos constatam a existência de uma grande procura por atendimento para alunos de escolas públicas em Unidades de Saúde em várias regiões brasileiras. Essas crianças e adolescentes muitas vezes são encaminhadas devido à queixa escolar e passam a fazer parte da Educação Especial. A resposta dominante dos serviços de saúde é indicativa de uma prática que vem se generalizando: o diagnóstico de diversos transtornos e indicação de medicação na grande maioria dos casos, sendo o medicamento mais prescrito o Metilfenidato. O Brasil está em segundo lugar no mundo no consumo dessa substância, sendo a região Sudeste a que apresenta o maior número absoluto desse consumo. Os dados da cidade de Vitória são preocupantes, pois é uma capital com grande consumo desse medicamento. Diante desses dados, desenvolvemos um projeto de extensão que teve início em 2016, com o objetivo de promover estudos e formação de professores de escolas públicas localizadas na região da Grande Vitória, assim como de profissionais de saúde e estudantes de cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e de outras instituições de ensino. Entre as atividades desenvolvidas, realizamos encontros quinzenais de estudos tendo como tema a Medicalização da Educação. Além de estudo, são exibidos filmes e realizada análise de casos e situações vivenciadas pelos participantes. Organizamos palestras, congressos, seminários, encontros, cursos de atualização e convênios com entidades e grupos locais e nacionais. Participamos de reuniões com equipes de secretarias estaduais e municipais e com o corpo técnico de escolas públicas. Temos hoje uma

ampla procura para nosso grupo de estudos de um público heterogêneo composto de alunos de graduação da Ufes e de outras instituições de ensino superior, professores de escolas públicas municipais e estaduais do Espírito Santo e de profissionais da área de saúde. Após alguns meses de funcionamento do grupo, começamos a ser convidados para encontros, palestras, mesas e seminários no Espírito Santo. Esses convites tiveram como demanda a formação de professores e de profissionais da área de saúde a partir da realização de discussões sobre a Medicalização, principalmente no âmbito da Educação Especial.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Desmedicalizantes, Medicalização da Educação, Formação Profissional. Extensão Universitária.

1. INTRODUÇÃO

A partir dos estudos de alguns autores como, Silvares (1989), Santos (1990), Barbosa e Silvares (1994), Souza (1996 e 2000) e Bassani e Viégas (2020), fica constatada a existência de uma grande procura por atendimento para alunos de escolas públicas em Unidades de Saúde. Essas crianças e adolescentes muitas vezes são encaminhadas devido à queixa escolar. Frequentemente, em decorrência das concepções utilizadas pelos profissionais que realizam o atendimento dessas crianças e adolescentes, ocorre um processo de culpabilização dos mesmos, pela via da patologização dos problemas escolares que se configurou ao longo de nossa história como uma insistente desconsideração das múltiplas determinações do contexto da aprendizagem. Ocorre também uma culpabilização das relações familiares, tendendo ainda para uma medicalização do problema, transformando questões complexas, muitas vezes sociais e políticas, em problemas médicos, exclusivos do indivíduo e de sua biologia.

Pesquisas recentes têm demonstrado que a resposta dominante dos serviços de saúde é indicativa de uma prática que vem se generalizando: o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Transtorno de Oposição Desafiadora (TOD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros, em crianças e em adolescentes, sendo medicados na grande maioria dos casos, sendo o medicamento mais prescrito o Metilfenidato, comercializado no Brasil com os nomes de Ritalina e Concerta.

Segundo a Anvisa (2013), apesar de “as evidências sobre a eficácia e segurança do tratamento com o metilfenidato em crianças e adolescentes, em geral, têm baixa qualidade metodológica, curto período de seguimento e pouca capacidade

de generalização" (BRATS, 2014:9), o consumo dessas substâncias cresce a cada ano. O Brasil está em segundo lugar no mundo no consumo do Metilfenidato, sendo a região Sudeste a que apresenta o maior número absoluto desse consumo. Destacamos os dados da cidade de Vitória, cenário deste trabalho, por serem preocupantes, pois se considerarmos a venda por Unidades Físicas Distribuídas (UFD) a cada 1.000 habitantes, nossa capital fica em terceiro lugar no ranking no Brasil, atrás somente de Porto Alegre e Goiânia. Esse ranking considerou dados de 2008 a 2013 e os dados de Vitória variaram de 1,6 (2009) a 16,1(2012) UFD/1.000 Hab.

A partir desses dados e do aumento de encaminhamentos de alunos da rede pública do município de Vitória e de outros municípios vizinhos para serviços de saúde e com isso o crescente uso de medicamentos como a Ritalina e Concerta em nossa capital e em outros municípios do Espírito Santo, consideramos de fundamental importância realizarmos estudos e discussões sobre o tema "Medicalização da Educação". Por isso desenvolvemos um projeto de extensão a partir do ano de 2016 que tem como objetivo promover estudos e formação de professores de escolas públicas municipais e estaduais, localizadas na região da Grande Vitória, assim como de profissionais de saúde e estudantes de cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e de outras instituições de ensino que tenham interesse no tema Medicalização da Educação.

Sendo medicalização um conceito polissêmico (OLIVEIRA; HARAYAMA; VIÉGAS, 2016), convém, desde já, expli¬citar o que entendemos pelo conceito, o que faremos fundamentados no Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2015, p. 1):

> medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza.

Consideramos ainda importante esclarecer que fizemos a proposição desse projeto de extensão exatamente ao mesmo tempo em que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da

Educação (MEC) enviou aos sistemas de ensino o Ofício Circular nº 01/2016, por meio do qual encaminhou as Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para a adoção de protocolos estaduais e municipais de dispensação do Metilfenidato na perspectiva de prevenir e combater a medicalização de crianças e adolescentes. O MEC orienta as Secretarias de Educação para evitar que situações de natureza pedagógica e/ou social sejam confundidas com distúrbios, transtornos ou doenças.

Esta iniciativa se justifica face à preocupante constatação de que o Brasil é o segundo mercado consumidor mundial de metilfenidato, sendo que a venda deste medicamento aumentou em 775% na última década.

Delimitamos também outras ações como desdobramento do nosso objetivo geral, entre elas: 1) Criar espaços de formação profissional com o tema Medicalização da Educação; 2) Promover intercâmbios com outras instituições, com vistas à criação de projetos interinstitucionais e interdisciplinares; 3) Organizar simpósios, congressos, seminários, encontros, reuniões científicas, exibição de filmes, cursos de atualização e convênios com entidades e grupos nacionais e internacionais tendo como tema central a Medicalização da Educação; e Propiciar aos alunos de graduação e pós-graduação da Ufes e de outras instituições de ensino superior, oportunidades de colaboração e acompanhamento do trabalho de formação de profissionais da área de educação e saúde por meio do ensino e do desenvolvimento de projetos de intervenção que tenham como tema central a Medicalização da Educação.

2. METODOLOGIA

Realizamos encontros quinzenais com duração de quatro horas, no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Medicalização da Educação (Nepeme), núcleo ao qual esse projeto está vinculado, com o propósito de realizar estudos tendo como tema central a Medicalização da Educação. Esses encontros são realizados com estudantes de graduação e pós-graduação e com profissionais interessados no tema e além do estudo de bibliografia específica, são exibidos filmes e realizadas análises de estudos de casos e situações vivenciadas pelos participantes.

São ainda organizados simpósios, palestras, congressos, seminários, encontros, reuniões científicas, cursos de atualização e convênios com entidades e grupos locais e nacionais.

Participamos de reuniões com equipes de secretarias estaduais e municipais, assim como com o corpo técnico de escolas públicas com o propósito de analisar questões referentes à Medicalização da Educação no contexto institucional, a partir da demanda que é apresentada ao Nepeme.

A partir da demanda de órgãos públicos estaduais e municipais participamos da formação de profissionais da área da saúde e da educação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando iniciamos o nosso projeto de extensão, tivemos uma ampla procura para nosso grupo de estudos de um público muito heterogêneo composto de alunos de graduação da Ufes e de outras instituições de ensino superior, professores de escolas públicas municipais e estaduais do Espírito Santo, profissionais da área de saúde, tais como: psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos de Unidades de Saúde do município do Vitória e alguns pais de alunos que haviam sido encaminhados para a Educação Especial com diagnóstico de TDAH e Dislexia.

Nesses encontros quinzenais de estudos de bibliografia referente ao tema Medicalização da Educação, realizamos rodas de conversa sobre a bibliografia proposta para leitura, assim como compartilhamos experiências.

Após alguns meses de funcionamento do grupo e divulgação de nosso projeto de extensão, começamos a ser convidados para encontros, palestras, mesas e seminários no município de Vitória e em outros municípios do Espírito Santo. Todos esses convites tinham como demanda a formação de professores e de profissionais da área de saúde a partir da realização de discussões sobre a Medicalização, principalmente no âmbito da educação.

Durante os quase quatro anos de existência do projeto de extensão, já desenvolvemos inúmeras atividades a partir de demanda apresentada por integrantes do grupo de estudos ou por profissionais e estudantes de outras instituições. Entre elas destacaremos a seguir algumas das muitas ações desenvolvidas.

Diante dos estudos que vínhamos desenvolvendo no ano de 2016, surgiu uma demanda do grupo de estudos de organizar uma palestra que intitulamos “Aproximações entre Foucault e Marx”, que ocorreu em julho de 2016, no auditório do Centro de Educação da Ufes e teve um total de 100 participantes.

Recebemos o convite de compor uma mesa redonda intitulada “Medicalização do processo ensino-aprendizagem na educação especial: estratégias de enfrentamento”, no III Seminário de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Essa mesa aconteceu em dezembro de 2016, no município de Domingos Martins (Seminário organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins). Esse convite ocorreu devido ao alto índice de estudantes da educação infantil e do ensino fundamental encaminhados para profissionais de saúde para diagnóstico devido à queixa escolar. Esse seminário teve como público aproximadamente 100 professores da educação especial do município.

Ainda como sugestão do grupo de estudos, organizamos um cineclube tendo como proposta a exibição e análise do documentário “Tarja Branca – a revolução que faltava”, que aborda a importância das brincadeiras nas vidas dos seres humanos, fazendo uma evidente crítica aos remédios conhecidos como “tarja preta”. Essa atividade foi desenvolvida em abril de 2017, no auditório do Centro de Educação da Ufes e contou com a presença de 60 participantes, predominantemente estudantes de graduação e pós-graduação do Centro de Educação, além dos integrantes do grupo de estudos.

Em maio de 2017 fomos convidados para ministrar uma palestra intitulada “Medicalização do processo ensino-aprendizagem: conceito e fundamentos teórico-epistemológicos”. Essa palestra foi realizada na Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo como público estudantes de graduação e pós-graduação do curso de Nutrição da UFMG. Essa atividade teve desdobramentos interessantes, como a criação de um projeto interinstitucional entre o Grupo de Estudo, Pesquisa e Práticas em Educação, Alimentação e Nutrição (Gean) da referida universidade e o Nepeme.

Trata-se de um projeto para estudos de práticas não medicalizantes em ações de educação alimentar e nutricional, no contexto da alimentação coletiva, com ênfase nas seguintes áreas: alimentação escolar, alimentação subsidiada para populações em alta vulnerabilidade social e nutricional (restaurantes populares e banco de

alimentos) e alimentação para fins especiais (Banco de Leite humano). Práticas essas de incentivo ao consumo de alimentos in natura, minimamente processados e regionais em detrimento aos alimentos ultraprocessados e aos suplementos, bem como o incentivo ao aleitamento materno em detrimento às fórmulas infantis, sem indicação clínica.

Ainda em maio de 2017, os coordenadores do Nepeme organizaram a mesa intitulada “Despatologizar a Vida: a escola como espaço pedagógico”, tendo como palestrantes as Professoras Doutoras Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Affonso Moysés. Essa mesa foi realizada no auditório do Centro de Ciências Exatas da Ufes e teve um público estimado de 200 participantes, composto principalmente por profissionais e estudantes das áreas de Educação e Saúde.

Após a realização dessa mesa, começamos a receber convites de inúmeras escolas de educação infantil e ensino fundamental do município de Vitória para realizarmos palestras e rodas de conversa com suas equipes pedagógicas e de professores, tendo como tema a Medicalização da Educação. Já estivemos em dez escolas da rede municipal e estamos com inúmeros encontros agendados para o ano de 2020.

Uma de nossas ações que trouxe inúmeros desdobramentos que ocorreu a partir do convite de uma das participantes do grupo de estudos, é funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme), foi a realização de uma roda de conversa intitulada “Conversando sobre a medicalização do processo ensino-aprendizagem”, realizada em maio de 2018, no auditório da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, com 40 funcionários que compõem as divisões de ensino. Nosso encontro produziu questionamentos aos modelos tradicionais de atuação profissional em educação e a necessidade de construção coletiva de práticas alterna¬tivas às que historicamente se constituíram como hegemônicas. Enfatizamos em nossa roda de conversa que aquele coletivo poderia se propor a discutir formas de atuação na contramão da lógica medicalizante que vem imperando nas escolas municipais de Vitória. Essa roda de conversa produziu um movimento de ampliar a discussão sobre a medicalização da educação para a formação continuada de todos os professores da rede municipal de Vitória, além da viabilização da formação de grupos de professores e outros profissionais buscando a constituição de práticas desmedicalizantes nas escolas do município, principalmente voltado para os profissionais diretamente

envolvidos com a Educação Especial. Essa mesma equipe da Seme também começou no ano de 2019 a realizar reuniões com o Grupo de Trabalho Intermunicipal (GTIM), com a participação de assistentes sociais, médicos, enfermeiros e psicólogos para dialogarem sobre os atendimentos dos alunos encaminhados pela Seme para as Unidades de Saúde. Essas reuniões têm o propósito de construção coletiva de práticas desmedicalizantes em educação e saúde no município de Vitória. Outra importante ação desenvolvida pela Seme no ano de 2019 foi a oferta de um curso de formação para os professores da rede municipal tendo como tema “A Medicalização da Educação”. Estivemos presente na aula inaugural do curso e também ministrando o seu encerramento.

Temos recebido demandas frequentes para participarmos de eventos. Como um exemplo, podemos citar nossa participação como palestrante na Mesa Redonda intitulada Educação, Patologização e Inclusão: Discussões Necessárias. Essa mesa aconteceu em junho de 2018, no auditório do Centro de Formação do Instituto Federal do Espírito Santo e fez parte de uma aula presencial do curso “Aprendizagem, (Des)Patologização e Inclusão”. Nossa participação teve como objetivo problematizar a função dos laudos na escola.

Oferecemos no segundo semestre de 2018 um curso de extensão intitulado “Medicalização da Educação e da Vida: Conceitos, Fundamentos Teóricos e Práticas Desmedicalizantes”. Esse curso teve a participação de 45 alunos e uma carga horária de 40 horas. Entre eles tivemos profissionais de serviços de saúde e educação de todos os municípios da Grande Vitória, assim como estudantes de graduação e pós-graduação da Ufes e de outras instituições de ensino superior da Grande Vitória. A oferta da segunda turma do curso ocorreu em 2019, com carga horária total de 60 horas e contou com 50 alunos matriculados.

É importante ainda esclarecer que em todos os encontros, mesas, rodas de conversa e outras participações em eventos procuramos levar estudantes de graduação e pós-graduação do Centro de Educação da Ufes que participam de nosso grupo de estudos com o propósito de contribuir com suas formações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de nosso projeto de extensão ter como principal propósito a formação de profissionais da área de educação e saúde visando possibilitar a ruptura com práticas medicalizantes hegemônicas que se perpetuam ao longo de nossa história, sabemos que não podemos atribuir a esses profissionais a produção do processo de medicalização da educação e da vida. Mas também não podemos esquecer os ensinamentos de Adorno (1995) quando afirma que “onde a educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe” (p. 45).

Contudo, não podemos desconsiderar que precisamos lutar por políticas alicerçadas em compromissos tendo como prioridade a formação inicial e continuada dos profissionais dessas áreas, a valorização profissional em termos de salário e condições de trabalho e ainda, mais especificamente no âmbito escolar, buscarmos a autonomia administrativa das escolas, uma discussão sobre o sobre o número de alunos por sala, e a democratização de todas as políticas e práticas desenvolvidas no contexto da educação e saúde. Sem essas condições, a política continuará sendo produtora de fracasso escolar, agora com o agravante de ser também produtora da medicalização da Educação.

Por isso, em nosso projeto de extensão aqui descrito, buscamos desenvolver ações que problematizem práticas medicalizantes e busquem pensar os problemas educacionais como produção de um coletivo, consequência das condições sociais, das histórias vividas, das práticas pedagógicas, das relações que se constroem cotidianamente nas escolas, das políticas definidas para a carreira docente e outros inúmeros determinantes. Nossa aposta na formação de profissionais das áreas de educação e saúde é um compromisso com a contínua construção coletiva de estra¬tégias de enfrentamento, com o propósito de fazer frente às concepções e práticas que medicalizam os processos de atendimento de crianças e jovens, tantos em instituições educacionais como nas de saúde.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANVISA. Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde (BRATS). N° 23. Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, 2013.

BARBOSA, J. I. C.; SILVARES, E. F. M. Uma caracterização preliminar das clínicas-escola de Fortaleza. Estudos de Psicologia, v. 11, n. 3, p. 50-56, 1994.

BASSANI, E.; VIÉGAS, L. S. A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, v. 9, p. 1-23, 2020.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Carta do IV Seminário Internacional A Educação Medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos. 2015. Disponível em: http:// seminario4.medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacao-medicalizada-desver-o-mundo-perturbar-os-sentidos/. Acesso em: 26 mar. 2019.

OLIVEIRA, E. C. de; HARAYAMA, R. M.; VIÉGAS, L. de S. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 17, n. 45, p. 99-118, abr./jun. 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/ view/24598/17578. Acesso em: 26 maio 2019.

SANTOS, M. A. Caracterização da clientela de uma clínica psicológica da Prefeitura de São Paulo. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 40, p. 79-94, 1990.

SILVARES, E. Descrição comportamental e sócio-econômica da população infantil de uma clínica-escola de psicologia de São Paulo. Relatório Científico, 1989. [mimeografado].

SOUZA, M. P. R. de. A queixa escolar e a formação do psicólogo. Tese (doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia-USP, 1996.

SOUZA, M. P. R. de. Formação do psicólogo para atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. Estilos da Clínica, v.5, n. 9, p. 134-154, 2000.

CAPÍTULO 26

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO TRABALHO COM A CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

Paloma Roberta Euzebio Rodrigues
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL. Pedagoga pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP.
Instituição: Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.
Endereço: Rua Nhá Chica, 150, Vila São Jorge Nova. Campo Belo, Minas Gerais. CEP: 37.270-000. Brasil.
E-mail: palomarodrigues1991@yahoo.com.br

Marco Antonio Melo Franco
Doutor em Ciências da Saúde, com ênfase em Saúde da criança e do adolescente (Faculdade de Medicina / UFMG)
Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP.
Endereço: Rua do Seminario S/N. Centro. CEP: 35420-000 - Mariana, Minas Gerais - Brasil.
E-mail: mamf.franco@gmail.com

RESUMO: Compreende-se que os estudos no que corresponde às discussões sobre o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência têm se tornado amplo. Porém, ainda são recentes as produções científicas voltadas para a prática pedagógica no contexto escolar desses alunos e é evidente que a falta de conhecimento e de formação dos profissionais da educação no que tange o trabalho com crianças com deficiência reforçam a exclusão no espaço escolar. Diante dessa realidade, a pesquisa aqui apresentada buscou observar, analisar e intervir nas práticas do professor, com a criança com deficiente, em sala de aula. Para isso, foi selecionada uma escola pública de Ouro Preto, Minas Gerais, que possui duas crianças com Paralisia Cerebral em processo de aprimoramento da leitura e da escrita e de outras habilidades e conhecimentos. No primeiro momento, acompanhou-se os processos de ensino e aprendizagem, compreendendo: observações das aulas; análise dessas observações e intervenções no ensino e na aprendizagem. No acompanhamento das aulas pôde-se compreender melhor os processos de aprendizagem das alunas, as dificuldades e potencialidades e assim, intervir para aperfeiçoar o processo de ensino das docentes. Foram criadas estratégias que facilitaram e possibilitaram melhores aprendizagens, considerando as especificidades de cada caso. Observamos mudanças significativas nas práticas das professoras, como: adaptações de conteúdo, readequação de espaço, envolvimento dos alunos, cooperação entre alunos, economia de escrita, investimento em potencialidades das crianças, entre outras. O estudo nos aponta para a necessidade de se adentrar no espaço do fazer pedagógico como forma de melhor compreendê-lo e nele poder intervir a fim de qualificar as práticas pedagógicas, o processo de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Formação de professores. Paralisia cerebral. Práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho de Pesquisa apresentado explora questões referentes às práticas pedagógicas relacionadas à inclusão escolar em classes regulares de ensino. O foco da Pesquisa, em específico, está nas práticas pedagógicas escolares e nos processos de aprendizagem de crianças com deficiência, particularmente, crianças com paralisia cerebral, inseridas no modelo regular de escolarização.

Com esse trabalho procurou-se ir adiante no debate sobre a inclusão escolar, fazendo a diferença no espaço de sala de aula. Atuando em loco, nos espaços em que são realizadas as práticas pedagógicas, focalizou-se na qualificação do docente para lidar com o desafio da inclusão que exige mudanças conceituais e atitudinais, ou seja, transformações na forma de pensar a diversidade de sala de aula e na maneira de se comportar perante as diferenças.

A perspectiva que até então tem prevalecido nas sociedades é o ideal de padronização do processo de ensino, na lógica de homogeneização do processo de aprendizagem. Ao privilegiar quase que unicamente as grades curriculares fixas, com conteúdos sistematizados, o sistema escolar tem o professor no centro do processo de ensino e de aprendizagem, e a pesquisa aqui descrita pretende modificar essa formatação cristalizada e priorizar o aprendiz, no atual campo de pesquisa.

Embora o tema da inclusão tenha destaque no cenário internacional e muito se tem discutido, ainda temos diversas pendências do processo educacional e demandas importantes com as quais o fazer pedagógico tem se esbarrado e evidenciado sua fragilidade.

> A emergência de novas demandas sociais, concomitantemente com as mudanças dos modelos socioeconômicos mundiais, bem como com o avanço do pensamento intelectual nas últimas duas décadas, colaboraram para o repensar do processo educacional e da necessidade de se construir novos modelos que atendam às demandas sociais de forma mais ampla (FRANCO; CARVALHO; GUERRA, 2010, p. 465).

Tendo como base essa emergência e as necessidades que se despontam, além do objetivo de auxiliar na qualificação docente quanto à inclusão escolar e contribuir, consequentemente, para a educação inclusiva, acompanhamos, analisamos e intervimos nas práticas pedagógicas de duas professoras que lidam com

alunas com paralisia cerebral em suas salas de aula. As duas turmas são de alunos do 3º (2012) e 4º (2013) ano do ensino fundamental I, em que muitos deles ainda estão em processo de aprimoramento da aquisição do sistema de escrita. Dessa forma, foi proporcionado um trabalho que colaborasse para a aprendizagem do sistema de escrita, assim como para demais aprendizagens de sala de aula

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A inserção de crianças com deficiência, em instituições de ensino regular, demanda mudanças conceituais e de atitudes de cunho pedagógico que garantam a aprendizagem e a permanência desses sujeitos nesses espaços escolares. Ao adentrarem nas escolas da rede de ensino regular, são exigidos, tanto da instituição como de seus profissionais, um trabalho que não exclua essas crianças, uma pedagogia que considere as diversidades e especificidades desses alunos. Neste sentido, os professores precisam estar aptos para criar estratégias pedagógicas que atendam essas crianças, pois o desenvolvimento dos alunos só ocorrerá de fato se tiver alterações de atitudes pedagógicas e formação acadêmica adequada dos professores que atuarão na educação escolar (GOMES; BARBOSA, 2006).

O debate sobre a inclusão estabelece a importância do rompimento com o padrão educacional existente nas diversas sociedades, em que os processos de ensino pensados e praticados são quase exclusivamente para alunos que não têm deficiência ou algum transtorno de aprendizagem, em outras palavras, para alunos que aprendem com facilidade. Esta abordagem dos professores com relação aos alunos com deficiência pode ser o resultado da postura puramente avaliativa do contexto escolar para com as (in)capacidades dos alunos, rumo à progressão, ao invés de perceber o aluno por inteiro, como um ser integrado (ÁVILA; TACHIBANA; VAISBERG, 2008).

O processo de inclusão escolar vem sendo adotado nas sociedades mesmo com o enfrentamento de grandes desafios e obstáculos que precisam ser ultrapassados pelos sujeitos da educação.

> A inadequação das instalações e dependências de parcela expressiva das escolas, uma vez que não se contemplam espaços e condições para portadores de déficits motores, o despreparo do docente para lidar com portadores de necessidades educacionais especiais em geral, a carência de materiais básicos (livros, etc.) e de recursos tecnológicos avançados como

> computadores, a presença de uma prática pedagógica que não contempla a diversidade de necessidades educacionais e a ausência de equipes de apoio representam uma pequena amostra das barreiras a serem superadas na escola pública brasileira para que o processo de inclusão escolar de portadores de paralisia cerebral e de outros portadores de necessidades educacionais especiais se torne uma realidade (GOMES; BARBOSA, 2006, p.87).

Ainda com os problemas que precisam ser enfrentados para a efetivação da inclusão escolar, sabe-se que são compensadores os resultados que vêm sendo obtidos, pois as políticas de inclusão têm impulsionado a participação de crianças com deficiência no âmbito social, que a escola, como espaço privilegiado para a educação e socialização, tem trazido resultados positivos para o bem estar de crianças e adolescentes (SANTOS; GRISOTTO et al., 2011).

As práticas pedagógicas dos professores, por exemplo, quando respeitam e atendem à diversidade das turmas contribuem para que os alunos se desenvolvam integralmente, já que as atitudes docentes estão sendo adequadas às necessidades dos discentes. “Para que a inclusão escolar ocorra efetivamente, é necessário um aprimoramento constante dos professores, com o domínio de instrumentos e referenciais que façam evoluir as práticas pedagógicas” (GOMES; BARBOSA, 2006, p.89).

Na tentativa de colaborar para a formação profissional das docentes na área da inclusão escolar, no campo de pesquisa, foram estudadas com afinco as características da deficiência de suas alunas, a paralisia cerebral. Segundo José Mariano Filho (2004, p.21) ela “engloba uma série de síndromes clínicas heterogêneas, decorrentes de distúrbios neuropatológicos não progressivos do encéfalo”, lesões cerebrais que não regeneram. De acordo com Gauzzi e Fonseca (2004) a PC pode ser classificada segundo a localização da lesão e da alteração motora, como: espástica, podendo ser hemiplégica, diplégica ou quadriplégica; discinética; atáxica; hipotônica ou mista. As duas alunas acompanhadas no campo de pesquisa têm hemiplegia, sendo que uma apresenta hemiplegia à direita e outra à esquerda.

3. MÉTODO

Com a finalidade de acompanhar ativamente os processos de ensino e de aprendizagem das alunas com paralisia cerebral, auxiliando no aperfeiçoamento da

formação docente de suas professoras optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, particularmente a pesquisa-ação, com objetivo de conhecer o processo educacional de ambas as alunas, compreendê-lo, e nele intervir juntamente com os demais atores. A metodologia escolhida também contribui para a compreensão da percepção das docentes com relação a esse mesmo processo educativo no qual elas estão inseridas, pois “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Para dar início à pesquisa foi selecionada, no ano de 2012, uma escola pública regular de ensino da cidade de Ouro Preto, no estado de Minas Gerais, que tem duas alunas com paralisia cerebral no 3º ano do ensino fundamental I. A pesquisa já se encontra no início de seu segundo ano de atividade, o acompanhamento iniciado em 2012 quando as crianças estavam no 3º ano no ensino fundamental I perdura atualmente, com as duas alunas, hoje, no 4º ano.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram selecionados conforme os seguintes critérios: crianças com diagnóstico de paralisia cerebral que estavam em processo de escolarização, matriculadas em escola de ensino regular, no ensino fundamental; professores que estavam envolvidos, diretamente, nos processos de ensino e aprendizagem das crianças e os profissionais da escola, como coordenadores pedagógicos e diretores que, indiretamente, atuavam nos processos de ensino e aprendizagem das crianças em situação de inclusão.

Foi realizada uma entrevista diagnóstica com as professoras, procurando saber suas concepções sobre a inclusão escolar e social; sobre o conhecimento delas a respeito das especificidades da deficiência de suas alunas; o entendimento de ambas sobre a compreensão do processo de ensino de alunos com paralisia cerebral; as estratégias pedagógicas criadas por elas para facilitar o processo de aprendizagem das alunas e por fim, seus pensamentos com relação à formação profissional adequada para a inclusão escolar.

Em conseguinte, foi agendada, por intermédio da escola, uma conversa com os pais e responsáveis pelas alunas para que ao conhecerem o trabalho de pesquisa a ser realizado e seus possíveis benefícios para a inclusão, eles aprovem as intervenções e ajudem no estímulo do desenvolvimento integral das alunas.

Para saber como intervir significativamente no processo de aprendizagem foi realizada uma avaliação diagnóstica, no início da pesquisa, com questões que avaliavam capacidades de: leitura, memória de trabalho, compreensão e operações matemáticas simples. Esta avaliação inicial também pôde contribuir para que no decorrer do trabalho de pesquisa fosse verificado progressos e limites das estudantes.

O trabalho vem sendo realizado semanalmente por meio de observações participantes com foco na forma de ensino e de aprendizagem dos diversos conteúdos pelas educandas, objetivando adequar a metodologia de ensino das docentes. Também são realizadas conversas informais com os sujeitos estudados, docentes e discentes, compreendendo suas percepções a respeito do processo educacional em que eles estão envolvidos.

Tentando aperfeiçoar a prática e a compreensão das docentes no trabalho de inclusão escolar, são realizadas reuniões semanais da bolsista da pesquisa com o professor orientador, em que as observações relevantes do processo escolar da professora e das alunas são discutidas, estudadas e pensadas em formas de estratégias de intervenção. A bolsista do projeto recebe orientações bibliográficas a respeito da deficiência e dos processos de aprendizagem dos sujeitos que têm paralisia cerebral, aperfeiçoando suas intervenções no trabalho docente em prol do desenvolvimento discente.

4. RESULTADOS

Em decorrência das práticas explicitadas acima e levando em conta o período de andamento total da pesquisa: abril de 2012 a fevereiro de 2014, até o momento, se obteve numerosos resultados positivos a respeito dos objetivos iniciais propostos, que se constitui na contribuição para a formação docente na inclusão escolar e o avanço da aprendizagem das alunas que têm paralisia cerebral (PC). Foram encontrados também resultados positivos até mesmo com relação aos demais professores da instituição e na organização da própria escola.

Durante o trabalho de intervenção, no campo de pesquisa, foi possível perceber as mudanças que ocorreram na prática pedagógica das docentes no processo de ensino das alunas, mesmo que lentamente, devido a uma pequena resistência de uma das professoras em flexibilizar e perceber a importância da alteração metodológica de

trabalho para o processo educacional. As transformações descritas só foram sucedidas, primeiramente, a partir das mudanças conceituais das docentes a respeito da paralisia cerebral e do processo de aprendizagem, pois houve compreensão das possíveis implicações da deficiência no desenvolvimento das alunas.

Nesse período, as docentes estão tendo a oportunidade de conhecer um pouco mais a fundo o tipo de paralisia cerebral de suas alunas, compreendendo que alguns conteúdos realmente são complexos de serem entendidos por elas, devido a localização da lesão cerebral. Gradualmente, ficam visíveis também as alterações práticas no comportamento das professoras ao lidar com o processo de ensino das alunas com deficiência.

Com o compromisso de ensinar as discentes, foram criadas várias estratégias pedagógicas que contribuem para a aprendizagem delas, mantendo o respeito às suas limitações.

No decorrer do tempo foram elaboradas inúmeras estratégias de intervenção, tais como: a entrega de cópias de matérias e atividades prontas às alunas para evitar o cansaço imediato (economia de escrita), quando a escrita não é o objetivo primordial da tarefa escolar; a entrega de operações matemáticas já armadas na vertical, pois uma das alunas tem dificuldade visuo-espacial; a mudança de atividades quando se percebe que uma das alunas está com o foco da atenção em outros lugares, pois significa que o conteúdo trabalhado não faz sentido para ela no momento, pois “o cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconheça como significante” (COSENZA; GUERRA, 2011, p.48); o trabalho com algumas informações de forma visual, já que a facilidade está no repetir e imitar o que está pronto; a entrega das folhas das provas de forma graduada, uma de cada vez, para que as alunas não se frustrem ao se depararem com obstáculos, como por exemplo, a prova com várias folhas e muitas questões; provas com questões mais espaçadas para facilitar a leitura principalmente da criança com dificuldades visuo-espaciais; a organização visual de materiais impressos, para facilitar a compreensão textual; a repetição contínua de informações conceituais dos conteúdos que são de difícil compreensão para as alunas e demais estratégias que colaboram imensamente para a aquisição de aprendizagens relacionadas à leitura, à escrita, à compreensão textual, à resolução de operações matemáticas simples e à análise de gráficos.

Algumas considerações importantes que compõe o quadro 1 apontam o progresso escolar das alunas em tarefas que até então não eram realizadas por elas e mudanças nas concepções e práticas das docentes, a partir do trabalho de intervenção, ao longo do ano letivo:

Quadro 01: Processo das discentes e das docentes durante o trabalho de Pesquisa

Aluna V.	**Aluna R.**	**Professoras**
Compreensão dos textos estudados, mesmo que lentamente.	Compreensão dos diversos textos quando são lidos em voz alta e por uma terceira pessoa.	Compreensão quanto às deficiências e limitações das alunas, gerando o respeito e a confiança aos seus processos de aprendizagem.
Resolução de operações de adição, sem o auxílio do material dourado e do quadro valor de lugar (QVL).	Autonomia para a resolução de atividades escolares.	Entendimento da paralisia cerebral e suas sequelas.
Leitura e compreensão de gráficos quando estes são explicados repetitivamente e de forma graduada.	Compreensão e resolução das operações matemáticas, adição e subtração, com o auxílio da professora.	Alteração de práticas pedagógicas que não favoreçam o processo de ensino aprendizagem das crianças com paralisia cerebral.
Organização dos seus materiais escolares em sala de aula.	Organização dos materiais escolares na carteira.	Adoção de adaptações curriculares que privilegiem o aprendizado da criança com PC, como a alteração na forma de avaliar.
Resolução de operações de subtração, mesmo que a reversibilidade faz com que elas sejam ainda mais complexas.	Compreensão de calendários pela repetição de suas informações e pela imagem (visual).	Nova concepção do processo de aprendizagem de suas alunas.
Maior autonomia para atividades escolares e para as atitudes do dia a dia.	Participação durante as aulas e maior interação com os colegas de turma.	Identificação das limitações e potencialidades das alunas, juntamente com a tentativa de adequação das ações pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio da avaliação diagnóstica das alunas, realizada ao início da Pesquisa, pode-se afirmar que se obteve progresso no processo de aprendizagem, pois hoje elas avançaram, mesmo que vagarosamente, com relação a algumas limitações apresentadas na avaliação inicial.

A escola também teve suas transformações positivas, pois com o trabalho de intervenção houve mudanças organizacionais e curriculares e abertura a outros projetos desenvolvidos pela universidade em diálogo com a comunidade. Atualmente, a escola incorporou o projeto de alfabetização (PIBID), como forma de melhorar o desempenho dos alunos e qualificar os professores e alunas da universidade e do curso de pedagogia. Hoje, a escola recebe outros programas e projetos da Universidade Federal de Ouro Preto que fazendo trabalhos extensionistas contribui para o processo de ensino e de aprendizagem dos diversos alunos da instituição. A escola também, nesse período de atividade da pesquisa, implementou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que colabora com a inclusão escolar e social.

5. DISCUSSÃO

Com os resultados obtidos até os dias atuais pode-se afirmar que o trabalho de Pesquisa tem contribuído para a formação docente no que tange a inclusão escolar, assim como para a aprendizagem significativa dos sujeitos que têm paralisia cerebral. Ao proporcionar embasamento teórico às docentes sobre a deficiência estudada e fazer com que a mudança conceitual resulte em mudanças atitudinais, compreende-se que o trabalho realizado está se concretizando de maneira satisfatória.

Comparando os resultados obtidos e descritos neste trabalho com documentos que também tratam da inclusão escolar no âmbito da paralisia cerebral, percebe-se que há algumas semelhanças a serem focalizadas.

Vê-se que o conhecimento sobre a paralisia cerebral e suas consequências oferece aos docentes condições de conhecerem o processo de aprendizagem dos alunos, resultando em compreensão das limitações das crianças que apresentam PC, assim como descrevem Gomes e Barbosa (2006) em seus estudos. Para os autores, os professores ou profissionais da educação ao afirmarem conhecer as características de um PC têm atitudes mais positivas que os que as desconhecem. Essa afirmação dos autores pode ser comprovada na investigação aqui descrita. Observamos que a

falta de informação sobre a deficiência dos alunos que são recebidos pelos docentes em aula, dificulta o planejamento e implementação de ações que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível considerar que por meio do acompanhamento semanal dos trabalhos das professoras e da intervenção no desenvolvimento das alunas com paralisia cerebral tem-se alcançado os objetivos esperados pelo Projeto de Pesquisa. Este está se consolidando no aprimoramento da formação docente, no desenvolvimento do processo de aprendizagem das alunas e no progresso da escola como uma instituição que realmente trabalha para proporcionar a aprendizagem de todos os seus discentes. Além disso, tem qualificado a formação de discentes do curso de Pedagogia, participantes do projeto.

A partir dos resultados alcançados tem sido possível evidenciar os potenciais e capacidades de aprendizagem das alunas com paralisia cerebral, bem como a possibilidade de se construir estratégias e metodologias que respondam às necessidades e demandas da pessoa com deficiência. Temos visto ainda, um movimento de mudança do conjunto escolar e maior envolvimento das famílias. Sabemos que a mudança é lenta, porém temos sido testemunhas de um movimento positivo a partir do que se propunha o projeto.

REFERÊNCIAS

AVILA, Camila Ferreira de; TACHIBANA, Miriam; VAISBERG, Tânia Maria José Aiello. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. Ribeirão Preto: Paidéia, 2008. v. 18, n. 39. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100014.

BORTONI–RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. A Lanterna na Janela. In: Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. 1ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011. cap. 3, p. 41 - 49.

FILHO, José Mariano da Cunha. Paralisia Cerebral: Aspectos Neuropatológicos e Fisiopatologia. In: LIMA, César Luiz Ferreira de Andrade; FONSECA, Luiz Fernando. Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia e reabilitação. 1ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. cap. 3, p. 21-24.

FRANCO, Marco Antonio Melo; CARVALHO, Alysson Massote; GUERRA, Leonor Bezerra. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. In: Rev. bras. educ. espec, Marília, v. 16, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jun. 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000300010.

GAUZZI, Luciana Dolabela Velloso; FONSECA, Luiz Fernando. Classificação da Paralisia Cerebral. In: LIMA, César Luiz Ferreira de Andrade; FONSECA, Luiz Fernando. Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia e reabilitação. 1ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. cap. 5, p. 37 - 44.

GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. In: Rev. bras. educ. espec, Marília, v. 12, n. 1, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 ago. 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000100007.

SANTOS, Lúcia Helena dos. et al. Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral: esta é uma realidade possível para todas elas em nossos dias? In: Rev. paul. pediatr., São Paulo, v. 29, n. 3, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822011000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 ago. 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-05822011000300002.

CAPÍTULO 27

O ESPAÇO DE INTERAÇÃO DO IDOSO NA UNIVERSIDADE ABERTA DA TERCEIRA IDADE NA UEPG

Ana Paula Sabchuk Fernandes
Acadêmica de Pedagogia UEPG
Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa
E-mail: ana-sabchuk@hotmail.com

Josemary Scos
Acadêmica de Pedagogia UEPG
Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa
E-mail: bolsista PIBIC. josyscos@hotmail.com.

Rita de Cássia da Silva Oliveira
Professora Doutora do curso de Pedagogia do departamento de Educação UEPG
Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa
E-mail: soliveira@yahoo.com

RESUMO: O aumento da população idosa no contexto atual deve-se a uma melhoria na qualidade de vida da população em geral, e ocorre devido a fatores como avanços no campo da medicina com a cura de várias doenças, o uso preventivo de vacinas, saneamento básico, etc. A chegada da velhice com mais qualidade de vida faz com que estes sujeitos tornem-se mais ativos e atuantes na sociedade, por isso torna-se necessário que sejam criados novos espaços de convivência e de aprendizado a esta faixa etária a fim de garantir que direitos constitucionais sejam efetivados. Com base nisto tornou-se emergente que políticas públicas sejam formuladas a fim de assegurar os direitos e as peculiaridades desta fase da vida. Um destes direitos é o da educação que está previsto no artigo 205 da Constituição Federal (1988), reafirmado pelo Artigo 20 do Estatuto do Idoso (2003), o qual passa então a ser um desafio a inserção dos idosos no meio educativo. É preciso entender este idoso como um sujeito ativo que gosta de participar de várias atividades e para suprir tal necessidade é que surgem as Universidades Abertas da Terceira Idade, como um espaço para garantir o acesso à educação permanente em um meio apropriado a esta faixa etária. Esta temática visa discutir a respeito do envelhecimento e quais implicações acerca da participação em um meio educativo como a UATI/UEPG podem favorecer na participação social do idoso, oportunizando espaços ricos e significativos de convivência e aprendizado, analisar quais as contribuições e a função social desempenhada pela UATI-UEPG na vida do aluno idoso e é uma pesquisa exploratória e descritiva, de natureza quanti-qualitativa que realizou-se na UATI (Universidade Aberta da Terceira Idade da UEPG, no ano de 2012 com aplicação de questionário à 35 idosos.

PALAVRAS-CHAVE: Idoso. Educação. Interação.

1. INTRODUÇÃO

Com o aumento significativo do contingente de idosos surge a necessidade de que surja um novo significado ao processo de envelhecimento e na maneira de como a sociedade se relaciona com este processo, considerando que com o crescimento da expectativa de vida surge a problemática de uma busca pela qualidade de vida deste sujeito que envelhece (OLIVEIRA, 2011; SCORTEGAGNA, 2010).

"As conquistas biomédicas redimensionaram a expectativa de vida, mas os recursos sociais sobre os sujeitos e as instituições não se ajustaram na perspectiva do ser humano longevo." (BOTH, 2001, p. 9)

Na tentativa de cumprir com um preceito constitucional e também reforçado pelo Estatuto do Idoso, no que tange a educação, surgem programas universitários destinados a atender este segmento etário em uma perspectiva de educação permanente.

A primeira iniciativa de um projeto educacional voltado a atender pessoas na terceira idade ocorreu na França na década de 1960.

No ano de 1973 na cidade de Toulouse, que o professor de Direito Internacional, Pierre Vellas fundou a primeira Université Du Troisième Âge – UTA. Iniciativas parecidas com o que foi proposto na França (1973) se espalharam para diversos outros países, como afirma Palma (2000), como é o caso da Austrália, Bélgica, China, Grã-Brentanha, Polônia, Itália, Japão, Espanha, Estado Unidos e na América Latina. Quando se aborda a trajetória das Universidades Abertas da Terceira Idade no Brasil tem-se a primeira iniciativa voltada aos aspectos do envelhecimento no ano de 1963 o Serviço Social do Comércio – SESC, por meio de um projeto que visava a promoção bem sucedida do envelhecimento, os idosos associados ao Sesc foram convidados a participar de um grupo de convivência, com o objetivo de preencher o tempo livre destes sujeitos com atividades de lazer.

Palma (2000) destaca que somente na década de 1980 as universidades brasileiras começaram a abrir espaço para discussões e atendimento a pessoas da terceira idade, propondo atividades de ensino, esporte, saúde e lazer, sendo a Universidade Federal de Santa Catarina considerada a pioneira a oferecer projetos voltados a terceira idade com a criação do Núcleo de Estudos de Terceira Idade (NETI - 1982) e no mesmo ano, o programa ofertado pela Universidade de Santa Maria,

UFSM, com o programa intitulado Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à 3ª Idade (NIEATI).

Na década de 1990 ocorre a efervescência de implantação de programas voltados à terceira idade, esta preocupação com o envelhecimento e suas consequências na sociedade é firmada em 1994 com a aprovação da Política Nacional do Idoso.

No Paraná, encontram-se iniciativas de programas voltados à terceira idade na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na Faculdade Estadual de Filosofia, ciências e Letras de União da Vitória, FAFIUV, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), nosso lócus de pesquisa, foi pioneira no estado do Paraná, na implantação de um programa voltado a atender o público idoso, criando em 1992 a Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI), cumprindo assim com sua função extensionista que já completa 21 anos de implantação (OLIVEIRA, 2007).

Com este projeto de extensão pretende-se que a Universidade promova:

> [...] a integração de gerações, atualização, valorização humana e social da terceira idade, aquisição de conhecimentos, analisando constantemente a problemática dos idosos nos diversos aspectos; biopsicológico, filosófico, político, espiritual, religioso, econômico e sociocultural, possibilitando resgate da dignidade, participação, exercício da cidadania, elevação da autoestima dos idosos, contribuindo para a qualidade de vida, tornando-o mais ativo, alegre, participativo e integrado à sociedade (OLIVEIRA, 2007, p. 283).

Assim, a educação, por meios das UATIs desempenham um importante papel na vida dos idosos, proporcionando mais qualidade de vida e uma visão mais otimista do envelhecimento, na qual eles ainda são respeitados e entendidos como sujeitos sociais e tendo atendidas suas necessidades.

2. UNIVERSIDADE ABERTA – EXTENSÃO E FUNÇÃO SOCIAL PARA A TERCEIRA IDADE DE PONTA GROSSA

Buscando cumprir com sua função extensionista a Universidade Estadual de Ponta Grossa elaborou um projeto para o atendimento do público idoso. Sendo assim conforme regulamenta a Resolução CEPE nº 235, de 08 de dezembro de 2009, que

aprova as atividades de programas e projetos de extensão universitária da UEPG tem como conceito e objetivos da função extencionista em seu Artigo 1º:

> A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que, articulado de forma indissociável ao ensino e à pesquisa, viabiliza a relação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade.
> Parágrafo único – Os Programas e/ou Projetos terão como objetivos:
> I - realimentar e/ou avaliar o ensino e a pesquisa, contribuindo para a reflexão crítica de concepções e práticas curriculares e para a sistematização do conhecimento produzido;
> II - dinamizar o exercício profissional concreto, em função das exigências da realidade, indispensável na formação do cidadão;
> III - participar no processo de desenvolvimento da sociedade, de forma dinâmica e qualitativa, buscando caminhos alternativos que atendam aos interesses e necessidades das comunidades.

Por meio de suas ações, a UATI contempla as áreas da cidadania e do bem-estar social, atendendo assim, aos objetivos de concretização dos direitos humanos e políticos, desta forma também atende o que prescreve a legislação no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão:

> O Artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil dispõe que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988); tendo a educação superior por finalidade, conforme prescreve o Artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394/96, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica (inciso III), comunicar o saber através do ensino (inciso IV) e promover a extensão aberta à participação da população (inciso VII) (BRASIL, 1996). Ensino, pesquisa e extensão constituem assim as três funções básicas da universidade, as quais devem ser equivalentes e merecer igualdade em tratamento por parte das instituições de educação superior, pois, ao contrário, estarão violando esses preceitos legais. (SANTOS, 2010, p. 12)

Sendo o papel primordial da Universidade a produção e disseminação do conhecimento cabe a esta ter uma visão de totalidade a fim de que possa perceber quais são as necessidades da sociedade na qual está inserida expandindo sua função político social, atendendo aos anseios da comunidade por meio de projetos de extensão que segundo Oliveira e Garcia, 2009 (apud, Santos 2010, p.12) é entendido como:

> [...] um espaço privilegiado para viabilizar a interação do social e do institucional, em variadas e amplas dimensões, a fim de difundir e construir novos conhecimentos, frutos da intensa reflexão provocada sobre paradigmas atuais. A extensão, hoje, articula um processo educativo, cultural e científico, ao lado do ensino e da pesquisa, gerado pelas possibilidades e pela força articuladora que está na natureza das ações nascidas das relações sociais e comunitárias.

Por meio desta interação com a sociedade o Projeto extensionista UATI-UEPG prima pela integração intergeracional, além da atualização e aquisição de novos saberes, possibilitando que o idoso eleve sua auto-estima, amplie sua participação social e o exercício da cidadania contribuindo para a melhoria na qualidade de vida destes sujeitos.

Quando a universidade abre suas portas para a comunidade, neste caso, os idosos, por meio da extensão, cumpre-se com uma função social que busca combater as desigualdades sociais incluindo nestas a distribuição e disseminação do conhecimento e dos bens culturais.

> A retórica em torno da qual se afirmava a extensão, versava sobre o dever da universidade em retornar à população (carente) suas produções e seus conhecimentos. Tratava-se de um processo de mão única (universidade →sociedade) imbuído de inúmeros preconceitos ideologicamente criados e reforçadores da sociedade de classes. (SANTOS, 2010, p.14)

Assim, a universidade por meio do projeto de extensão UATI e da educação permanente, cumpre com uma função social ao democratizar o conhecimento e integrar os idosos procurando diminuir a exclusão que este contingente etário sofre socialmente, articulando o saber acadêmico à formação de vínculos de amizade e a participação em diferentes instâncias sociais.

Portando, de acordo com Both (2003) os programas oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior que prestam atendimento ao idoso visam à valorização, o reconhecimento e a conscientização da sociedade em geral a respeito dos processos de envelhecimento.

3. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Pensando no idoso como um sujeito detentor de direitos, ativo e atuante na sociedade, esta pesquisa se propõe a discutir os processos do envelhecimento, as políticas voltadas para este segmento etário, as políticas educacionais e a educação permanente nas Universidades Abertas a Terceira Idade.

Trata-se, de um estudo de natureza quanti-qualitativa, sendo desenvolvido por meio da pesquisa exploratória e descritiva. Já na pesquisa qualitativa, “as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares.” (RICHARDSON, 1999, p.80).

Buscou-se traçar o perfil dos alunos atendidos pela UATI, suas principais atividades antes de participar do curso, sua relação com a família e com a sociedade e quais as contribuições que a participação na UATI traz para suas vidas.

Deste modo a inclusão do aluno na pesquisa seguiu os critérios estabelecidos pela instituição para ingresso no curso, ou seja, que é ser alfabetizado e possuir idade acima de 55 anos.

Para proceder à seleção da amostra optou-se por alunos que frequentam o projeto por mais de um ano, tendo como objetivo analisar as possíveis mudanças pessoais e sociais advindas da sua participação na UATI.

Os sujeitos desta pesquisa encontram-se matriculados desde 2011 sendo o total de 35 alunos. Percebe-se por meio da leitura dos dados que a UATI atende 2 pessoas acima de 75 anos (5,7%), 3 idosos de 71 a 74 anos (8,5), de 65 a 70 anos é a idade de 12 dos entrevistados

(34,2%), 10 idosos de 60 a 64 anos (28,5%) e 8 com menos de 59 anos (22,8%).

A segunda questão é referente a gênero, segundo Camarano (2004, p. 29) “o envelhecimento também é uma questão de gênero. Considerando a população idosa como um todo, observa-se que 55% dela são formados por mulheres”.

Aspectos demográficos segundo o IBGE (2009), apontam a importância das diferenças de gênero para descrever o perfil das pessoas idosas no Brasil, o que segundo este Instituto, mantém a mesma forma do que tem ocorrido com o restante do mundo, com o aumento do número de mulheres idosas se comparado ao número de homens.

Outro fator determinante para o crescimento do contingente de mulheres idosas deve- se ao fato que elas apresentam índices menores de mortalidade se comparados aos índices apresentados pelo sexo masculino.

Outra questão faz referência a quantidade de filhos. Dois dos entrevistados não possuem filhos (5,7%), 3 idosos possuem 1 filho (8,5%), 6 possuem 2 filhos (17,1%)

seguido de 11 participantes que possuem 3 filhos (31,4%) e 13 idosos possuem 4 filhos ou mais (37,1%). Os dados apontam que as famílias dos idosos são compostas em média por 4 filhos ou mais (37%), o que de acordo com o que o IBGE (2007) aponta como as “Tendências demográficas no período de 1940/2000”, deve se ao fato de que:

> [...] em 1940, as altas taxas de natalidade garantiriam às famílias futuros trabalhadores, uma vez que pela Constituição de 1934 era dever do Estado "socorrer as famílias de prole numerosa" acreditando que o alto crescimento vegetativo seria um fator de progresso (IBGE (2007) apud MAGNOLI; ARAÚJO, 1996, p. 238). O Censo de 1940 revelou que as mulheres entre 15 e 49 anos de idade tinham em média 6,2 filhos. (IBGE, 2007, p.20).

Quando questionamos sobre quais seriam os pontos positivos que a participação na UATI traz para suas vidas algumas das respostas foram:

> "Muitos, em todas as áreas de minha vida e melhora emocional". (Aluna 1)
> "Conquistar amigos novos, as atividades são muito benéficas, tenho tudo até mais saúde porque tenho muita atividade". (Aluna 2)
> "Muita alegria, é tão bom a gente saber que lá na Universidade aprendi muita coisa boa".
> (Aluna 3)"
> "Me dão oportunidade de conviver com pessoas da minha idade, trocar ideias."(Aluna 4)
> "Conhecimentos gerais sobre vários assuntos." (Aluna 5)

Percebe-se pelas falas dos entrevistados que a participação na UATI propicia a eles bastante satisfação pessoal com a criação e o fortalecimento de laços de amizade, possibilidade de ampliação e resignificação de saberes, a promoção de atividades diversas e a prática de exercícios que possibilita melhoria na auto estima, na saúde e na qualidade de vida.

Ainda os alunos foram questionados se a participação na UATI traria algum ponto negativo para sua vida dentre as respostas dadas podemos citar:

> "Pontos negativos não deveria fazer parte da UATI pois aqui só falamos de coisas positivas e alegres". (Aluno 1)
> "São muitos pontos positivos, os negativos são alguns passeios que as vezes não estão no meu orçamento financeiro". (aluno 2)
> "Não consegui ver pontos negativos gosto muito da UATI vou fazer a continuada". (Aluno 3)
> "Os pontos negativos eu gostaria de mais aprendizado escolar". (Aluno 4)

Fica possível perceber que os idosos tem uma boa aceitação do programa extencionista seja pela promoção de eventos, pelas relações interpessoais, pela participação na sociedade ou pelos novos aprendizados acadêmicos que proporcionam crescimento pessoal além da atualização de saberes com o conhecimento de seus direitos, do exercício da cidadania, das reflexões políticas, religiosas, econômicas, etc.

Os dados abaixo refletem a questão se a participação na UATI auxilia na sua integração social, questão de múltiplas escolhas: Permite a interação com pessoas de diferentes idades foi assinalada por 20 dos entrevistados, Propicia a participação em

diferentes espaços assinalada por 14 dos entrevistados e Promove a criação de vínculos afetivos e de amizades assinalada por 30 dos entrevistados.

Sendo assim, é possível perceber por meio da análise dos dados que a UATI cumpre o papel de socialização da terceira idade por meio do processo de educação permanente, pois Oliveira (2007, p.283): “Não se pode omitir a relevância da educação como mediadora desse processo de inclusão social do idoso.”

Também quando possibilita o fortalecimento de vínculos de amizades, pois, “os grupos tornam-se um meio pelo qual os idosos buscam espaço e integração na sociedade para resocialização e comunicação” (BELITZKI; POMATTI, 2005, p.216).

Portanto, a Universidade favorece as relações intergeracionais por proporcionar o convívio simultâneo de pessoas de diferentes idades, etnias e culturas, o que contribui para que a sociedade crie um novo paradigma a respeito da velhice.

A última pergunta faz referência as mudanças pessoais e no convívio o idoso percebeu depois de frequentar a UATI. Esta foi uma questão aberta e algumas das respostas obtidas foram:

> “Alegrou minha vida, me deu mais vontade de viver e hoje sou menos depressiva”. (Aluna 1)
> “Fiquei mais espontânea”. (Aluna 2)
> “A participação para mim foi positiva saber, que ainda somos úteis à sociedade”. (Aluna 3) “Aprendi a dar mais valor a minha vida e ser eu mesma, pois não sou mais o que querem que eu seja”. (Aluna 4)
> “Mais amizades, auto estima, socialização, participação nas atividades”. (Aluno 5)
> “Aprendi a gostar de mim tenho alegria estou vivendo agora”. (Aluno 6)
> “Me sinto mais calma, mais compreensiva, mais atenta aos fatos que me rodeiam”. Aluno 7)
> “Sou mais feliz e consigo ter um diálogo melhor com meus filhos”. (Aluno 8)
> “Melhoria na saúde e no convívio tanto familiar e novas amizades”. (Aluno 9)

Muitos foram os motivos que levam a participação do idoso dentro da UATI e os depoimentos dos entrevistados apontam para a melhoria no bem estar geral, relacionando também a esta participação benefícios que amenizam algumas patologias como citam acima, entre os quais, a depressão e ansiedade.

Também foram destacadas: a contribuição na participação social, aspecto diretamente vinculado ao sentimento de utilidade social, de valorização pessoal, alegria de viver, fortalecimento de vínculos familiares, de amizade e a auto-estima elevada.

O espaço educativo da UATI-UEPG, é por excelência um local de integração entre os idosos e sujeitos de outras idades, participação em atividades que mantém a participação na sociedade, ou seja, mantém os idosos físico e intelectualmente ativos.

“Em outras palavras, o cenário da velhice que se está projetando para o futuro próximo pode ser positivo na medida em que sejam oferecidas oportunidades, como as educacionais e de promoção de saúde, no decorrer do curso da vida.” (PALMA, 2000, p. 42)

Espaços de educação permanente como é a UATI auxiliam para a melhoria na qualidade de vida dos seus participantes, propiciando também a possibilidade de ultrapassar barreiras que surgiram com a longevidade e que influenciam seu modo de relacionar com a família e a sociedade como um todo.

Quando são propiciados aos idosos espaços em que haja abertura para o diálogo, para a livre expressão, para a convivência entre intragerações e intergerações possibilita-se uma maior valorização da terceira idade e um novo significado social a respeito dos processos de envelhecimento e o papel deste na sociedade atual contribuindo para a valorização do sujeito longevo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envelhecimento da população brasileira é um fato consolidado com aponta dados do censo do IBGE realizado em 2010. Segundo o levantamento dos dados deste Instituto o que se vê nos últimos anos é a inversão da pirâmide etária decorrente do crescimento de uma parcela da população que possuem 60 anos ou mais. Tais resultados apontam para um novo desenho demográfico e a necessidade de uma nova postura da sociedade frente a esta realidade. O crescimento do número de idosos gera uma demanda por serviços específicos para que suas necessidades sejam supridas, o que requer ações nas áreas da política, economia, saúde, transporte, habitação, previdência, educação, etc.

“Não basta viver mais, é necessário que este maior tempo vivido seja acompanhado por melhores condições de vida e saúde” (CAMARANO 2008, p.31).

Uma das formas de proporcionar ao idoso um novo significado de sua velhice e uma nova posição na sociedade é por meio da educação. Por meio da educação, entendida aqui como um processo permanente, é possível instrumentalizar o idoso para o

conhecimento de seus direitos, para uma participação ativa na sociedade e para a realização pessoal.

Uma ação educativa crítica leva o idoso a reflexão do seu processo de envelhecimento, de seu papel na família e na sociedade, tornando-os ativos e participantes em ambas instâncias. Fica, portanto evidente que as contribuições atribuídas a UATI pelos sujeitos desta pesquisa são muitas, desde a valorização pessoal, melhoria no convívio social e familiar, melhoria na saúde geral, qualidade de vida e satisfação pessoal.

Sendo assim, aspira-se que a sociedade em geral tenha entendimento e respeito sobre o processo de envelhecimento a fim de que novos compromissos possam vir a ser assumidos em prol da qualidade de vida e do bem estar na longevidade.

REFERÊNCIAS

BELITZKI, P. C; POMATTI,D. M. Qualidade de vida: percepção dos idosos frequentadores de uma universidade aberta para a terceira idade. In: BOTH, A...[et al] Envelhecer, Estudos e vivências. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 36 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. Lei nº 8842 de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso. Brasília, 1994

_____. Lei nº 10.740 de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Brasília, 2003.

. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a Plano Nacional da Educação. Brasília: MEC, 2001.

BOTH, A. Educação Gerontológica: posições e proposições. Erechim: São Cristovão, 2001. BOTH, Agostinho. Envelhecimento humano: múltiplos olhares. Passo Fundo: UFPF, 2003.
CAMARANO, A. A. Os Novos Idosos Brasileiros: Muito Além dos 60?/ Organizado por Ana Amélia Camarano.. In: , PASINATO, M. T. O Envelhecimento Populacional na Agenda das Políticas Públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 253-292.

CAMARANO, A. A. PASINATO, M. T. Envelhecimento Funcional e suas implicações para a oferta de Trabalho Brasileira. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

IBGE. Tendências demográficas no período de 1940/2000. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009.

OLIVEIRA, R. C. S.; Scortegagna, P. A.; Oliveira, F. S. O envelhecimento e a velhice: teorias, demografias e política. 1 ed.- Curitiba, PR: CRV, 2011.

_____. Pedagogia Social: possibilidade de empoderamento para o idoso.
Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092010000100022&
script=s ci_arttext>. Acesso em: 26 jul. de 2012.

OLIVEIRA, R. C. S., OLIVEIRA, F. S. O Resgate da Cidadania do Idoso Mediado pela Educação. Disponível em: < http://www.pitangui.uepg.br/uati/producoes.php>. Acesso em: 24 mai. 2012.

_____. O Processo Histórico Do Estatuto Do Idoso e a Inserção Pedagógica Na Universidade Aberta. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 28, p. 278- 286, dez. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art18_28.pdf >.

Acesso em: 12 ago. de 2012.

OLIVEIRA, A. L. B; MENEZES, T. M. O. Análise Da Religião/Religiosidade Como Prática De Lazer No Envelhecimento. In: “ÉRASE UN PLANETA LLAMADO BIENESTAR” X Reunión Internacional sobre Investigación Cualitativa en Salud. San Luis Potosí: México, setembro de 2011. Disponível em: < http://www.index-f.com/para/n14/180d.php>. Acesso em: 12 de set. de 2012.

_____. Reconstrucâo Histórica Da Universidade Aberta Para a Terceira Idade Na Universidade Estadual De Ponta Grossa. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. especial, p. 142-161, mai. 2012. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article >. Acesso em: 04 out. de 2012.

PALMA, L. T. S. Educação Permanente e Qualidade de Vida: indicativos para uma velhice bem sucedida. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social: Métodos e Técnicas. 3ª Ed. Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres... (ET tal).- São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, M. P. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. Revista Conexão. Ponta Grossa, vol. 06, nº 1, p.10-15, 2010.

SCORTEGAGNA, P. A. Políticas Públicas e a educação para a terceira idade: contornos, controvérsias e possibilidades. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Resolução CEPE nº 235, de 08 de
dezembro de 2009: aprova regulamento das atividades de programas e projetos de extensão universitária da UEPG, Ponta Grossa, 2009.

CAPÍTULO 28

A UTILIZAÇÃO DE POEMAS COMO PROPOSTA DIDÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA

Éverton da Paz Santos
Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe e Licenciado em Química pela Faculdade Pio Décimo.
Instituição: Escola Senai "Luiz Pagliato"
Endereço: Av. Itavuvu, 6515 - Jardim Santa Cecilia, Sorocaba - SP, 18078-005
E-mail: eda-paz@hotmail.com

Maria Irailde Teixeira dos Santos Vieira
Especialista em Português e Diversidade Linguística pela Faculdade São Luís de França
Instituição: Secretaria de Educação do Estado de Sergipe
Endereço: Rua Laranjeiras, 1838 - Bairro Siqueira Campos, Aracaju-SE, Brasil
E-mail: lai.teixeira@hormail.com

Givanildo Batista da Silva
Mestre em Química, Licenciando em Química e Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educativos Sustentáveis pela Universidade Federal de Sergipe
Instituição: Centro de Excelência José Rollemberg Leite
Endereço: Rua Natal, SN, Bairro José Conrado de Araújo. Aracaju-SE Brasil
E-mail: givanildoufs@hotmail.com

Gezyel Barbosa de Aquino
Licenciado em Química pela Faculdade Pio Décimo (FPD) Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educativos Sustentáveis pela Universidade Federal de Sergipe
Instituição: Colégio Estadual Cleonice Soares da Fonsêca.
Endereço: Av. Dr. Paulo Barreto Menezes, S/N, Centro, Boquim-SE. 49360-000
E-mail: gezyel.aquino@gmail.com

Vinícius Martins Dias Batista
Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Instituição: Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo
Endereço: Rua Cesário Mota Junior, 61 - Vila Buarque, São Paulo - SP, 01221-020
E-mail: vini_martins1980@hotmail.com

RESUMO: O objetivo desse trabalho é apresentar os resultados da aplicação de proposta didática para o ensino da Química utilizando poemas. Observa-se que muitos conteúdos químicos são ministrados através da memorização e reprodução do que se tem no livro didático de forma tradicional, além disso, pode-se perceber que grande parte dos alunos tem dificuldades em interpretar enunciados devido à falta da

prática de leitura e escrita. Nesta perspectiva, foram elaboradas poesias com uma abordagem de conteúdos químicos pelos professores pesquisadores, em seguida foram distribuídas aos alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública do interior de Sergipe, onde os mesmos tiveram que fazer uma análise e leitura, bem como pesquisar e responder questões sobre cada conteúdo proposto nas poesias. Foram avaliados os critérios de domínio da leitura, interpretação do conteúdo e estímulo à pesquisa. A análise dos resultados nos mostrou que ocorreu um aprimoramento e compreensão da leitura defendidos por Freire (2008), Rojo (2004) e Leffa (1996) apontando para um melhor entendimento dos alunos no tocante à capacidade de leitura e compreensão através dos poemas utilizados.

PALAVRAS-CHAVE: Poemas. Leitura e Compreensão. Ensino de Química.

ABSTRACT: The objective of this work is to present the results of the application of a didactic proposal for the teaching of Chemistry using poems. It is observed that many chemical contents are taught through the memorization and reproduction of what is traditionally found in the textbook, in addition, it can be perceived that most students have difficulties in interpreting utterances due to the lack of reading and writing practice. In this perspective, poetry was elaborated with an approach of chemical contents by the research teachers, then were distributed to the students of the 3rd grade of high school of a public school in the interior of Sergipe, where they had to make an analysis and reading, as well as research and answer questions about each content proposed in poetry. The criteria for mastery of reading, content interpretation, and research stimulus were evaluated. The analysis of the results showed us that there was an improvement and understanding of the reading defended by Freire (2008), Rojo (2004) and Leffa (1996)

KEYWORDS: Poems. Reading and Understanding. Chemistry Teaching

1. INTRODUÇÃO

A Química como ciência da natureza, está presente em atividades diárias e corriqueiras das pessoas, de forma direta e indireta, e tem o papel de formar e informar cidadãos acerca de fenômenos e situações cotidianas tanto para a sociedade como um todo, quanto para a atuação de profissionais e especialistas de diversas áreas, principalmente os professores. Observa-se que muito se tem discutido sobre as novas metodologias para o ensino de Química na Educação Básica, como discutido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 86):

> [...] a Química pode ser um instrumento de formação humana que amplia os horizontes [...] e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios para interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade.

No entanto, a sociedade atual exige uma nova postura a respeito do que se almeja ao ensinar e a aprender, pois nos dias atuais torna-se necessário buscar um significado real do que se está ensinando, a fim de que ocorra expressiva aquisição e elaboração de conhecimentos sólidos e fundamentados cientificamente.

De acordo com Moraes (2010) aprender significa ampliar os mundos já conhecidos, ou seja, que já se vive. É acrescentar novas palavras às descrições e interpretações que se consegue fazer da realidade. Aprender é reconstruir e ampliar os próprios conhecimentos, as habilidades de interagir com o mundo e, por meio disto, reconstruir-se a si próprio, assim, o sujeito se transforma ao passo que aprende.

Francisco Junior (2010) defende a integração da leitura e da escrita, bem como da oralidade, como forma de fomentar não somente a aprendizagem, mas o desenvolvimento de competências imprescindíveis na atual conjuntura social, econômica e política. Fica notável que a leitura e a escrita são fundamentais neste contexto, pois é o ponto de partida para o entendimento e compreensão do que está sendo ensinado em sala de aula e o que os alunos estão aprendendo.

Além disso, através da leitura e da pesquisa é possível identificar aquilo que o indivíduo racionaliza e pensa sobre tal questionamento como, por exemplo, textos, frases, poesias, poemas dentre outros. Moraes e cols. (2007) enfatiza que pesquisa em sala de aula é uma forma de entender os modos de linguagem, com uma estreita relação entre a fala, a leitura e a escrita, e implica partir de questionamentos relevantes e significativos associados aos conhecimentos apresentados pelos alunos, colocando-os em xeque.

Desta forma, buscam-se outros interlocutores pela leitura, promovendo reconstruções gradativas que são expressas pela escrita. De acordo com Francisco Junior e cols. (2008) a prática da leitura e escrita são habilidades a serem trabalhadas nas aulas de Ciências, visto que, muitas vezes, os estudantes são incapazes de interpretar questões e problemas de Física, Química, Matemática e etc., devido às deficiências na capacidade de interpretação de enunciados que lhes são colocados. Neste contexto, Moraes (2007, p. 13) afirma que:

> A fala e a leitura são modos essenciais de envolvimento na linguagem. No entanto, no contexto da pesquisa em sala de aula a escrita representa um passo a mais, pois possibilita tomar consciência mais efetiva do que se pensa, ao mesmo tempo em que ajuda a expressar com maior rigor o pensamento em movimento. Por isso, pesquisar em aula requer um investimento intenso na escrita. Escrever constitui outro modo de reconstruir conhecimentos, possibilitando a produção de argumentos mais rigorosos,

> caminho para inserir-se de modo mais qualificado em discursos especializados, particularmente os científicos.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999) definem conjuntos de habilidades e competências relacionadas à representação e à comunicação a serem desenvolvidos no âmbito da Química, os quais estão atrelados à leitura e à escrita; destes, pode-se citar: (i) descrever transformações químicas em linguagem discursiva; (ii) traduzir a linguagem química simbólica em discursiva e vice-versa; (iii) identificar fontes de informação e meios pelos quais novas informações importantes para o conhecimento químico podem ser obtidas.

Francisco Junior e Garcia Júnior (2010) abordaram uma atividade de leitura em sala de aula desenvolvida com estudantes de nível médio, e alcançaram resultados satisfatórios afirmando que a leitura auxilia na construção de importantes ideias acerca dos modelos científicos que não faziam parte do imaginário dos leitores.

Para concepção de Freire (2008) existe uma relação intrínseca entre o nível do conteúdo do livro e o nível da atual formação do leitor em interpretar aquilo que está lendo. Estes níveis envolvem capacidade intelectual de compreensão do autor e do leitor. Ainda sob esta luz a compreender do que se lê tem a ver com essa relação, entretanto, em alguns textos tal aspecto é impossível de ser notado. Essa compreensão é criticada no poema de Augustos dos Anjos por Porto (2000, p. 32) afirmando que os poemas do autor:

> [...] são recheados de palavras incompreensíveis para a maioria dos leitores, e assim adquirem uma aura de mistério, de musicalidade quase pura. A característica mais notável das poesias de Augusto dos Anjos é seu conteúdo científico e filosófico. Isto não significa que Augusto dos Anjos estivesse preocupado em fazer, investigar ou mesmo divulgar ciência e filosofia.

Nessa perspectiva, cabe ao professor mediar propostas didáticas, baseadas em objetivos claros e bem delineados, em consonância com a realidade vivenciada por seus alunos, a fim de permitir ao estudante construir seu próprio conhecimento, confrontando as relações externas e internas, possibilitando ao aprendiz a compreensão e a aprendizagem de novos significados. Para Rojo (2004, p. 3) a leitura pode ser definida como:

> [...] um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. Esse discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles.

Nesse viés, Silva (1998) argui que o professor de Ciências é também um professor de leitura, ou seja, assume o papel mediador para que os alunos exerçam a leitura em sala de aula, uma vez que todas as disciplinas escolares estão embasadas na linguagem escrita. Assumir o papel de mediador neste âmbito é fazer algo novo para o aluno, é fazer algo que ainda não sabe, portanto é necessário atentar para aos conhecimentos dos alunos, estimulando-os e desafiando-os a avançar além daqueles significados que conseguem expressar por meio da sua compreensão de mundo. De acordo com Leffa (1996, p. 24) o ato de ler:

> É um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Partindo desse pressuposto, este trabalho tem como objetivos relatar a aplicação de uma proposta didática em que foram utilizados poemas com possibilidade de uma abordagem científica, ressaltando o papel facilitador e motivador do processo de ensino e aprendizagem, assim como a função da leitura e interpretação textual na aquisição e elaboração de ideias e conceitos científicos se necessários.

2. METODOLOGIA

O trabalho foi realizado numa escola da rede pública situada no interior de Sergipe, numa turma da 3º série do Ensino Médio, com 30 alunos numa faixa etária de 16 a 18 anos. Os instrumentos de coletas de dados foram questionários que tentavam avaliar a aprendizagem dos assuntos abordados e a satisfação dos discentes sobre a proposta. Para a explanação dos conteúdos, foram utilizados poemas elaborados a partir de conteúdos químicos (Tabela Periódica, Misturas, Soluções e Estudos dos Gases) abordados no Ensino Médio de Química pelos professores citados no trabalho, com o auxílio direto da professora de Letras Português/Espanhol. Os alunos foram divididos em duplas em seguida foram distribuídos os poemas para início da análise e leitura específicas, após essa leitura, os alunos responderam questões relacionadas aos assuntos mencionados no poema

e como atividade extraclasse fizeram pesquisas sobre cada conteúdo, os dados foram coletados com base nas respostas dos alunos com base nos questionários. A análise dos dados, focou dois aspectos principais em relação à evolução da aprendizagem e da capacidade de leitura e interpretação científica dos alunos - através da avaliação das respostas às perguntas relacionadas aos conteúdos em diferentes poemas (estímulo à leitura, interpretação e a pesquisa).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram utilizados dois poemas durante a realização da atividade, o primeiro, “Vida Periódica”, abordou questões relacionadas exclusivamente ao ensino da Tabela Periódica, (conteúdo curricular referente à 1ª série do Ensino Médio), sendo necessária uma recapitulação, ou seja, uma mediação prévia do conteúdo por meio de discussão. No segundo poema, “Solução da Gente”, foi dado um enfoque aos conteúdos Misturas, Soluções e Estudo dos Gases podendo ser visto no quadro 01. Os alunos foram divididos em duplas e iniciaram a leitura e análise dos poemas apresentados a seguir:

Poema 01 - Vida Periódica

Átomos e elementos químicos.
Poderosos reagentes de explosão.
Agrupados na tabela periódica, cada um, em sua própria divisão.
Átomos carregados de energia, algumas vezes, utilizados para o mal.
A ciência que explora a cada dia, sua verdadeira e real função.
É indispensável conhecer os elementos, que nos auxiliarão em nosso dia- a- dia, quando houver uma grande precisão.
Minha vida é uma tabela periódica. Pois, os elementos vêm e vão.
Reações desencontradas de sentidos, reagentes que provocam explosões. Corpos cheios de elementos químicos no encontro que fermenta a ilusão.
Alma cheia de puro pensamento, na dosagem que acelera o coração.

Poema 02 - Solução da Gente

Solvente que envolve dispersão.

Mistura que dispersa concentração, composta por íons ou moléculas que participam de uma solução.

Sistemas homogêneos e heterogêneos de misturas encontrados no dia-a-dia da gente. Química e ciências numa mesma atmosfera, criando diferentes misturas e soluções.

Observamos que os alunos participaram de forma ativa da atividade proposta e conseguiram compreender os objetivos da leitura dos poemas. Conforme podemos observar nas Figura 1 abaixo:

Figura 01: Momento de análise e leitura dos poemas pelos alunos durante a aula

Fonte: Imagens fotografadas com auxílio de uma câmera pelos autores do trabalho.

Para avaliar a capacidade de leitura e interpretação científica dos alunos, foram respondidos os seguintes questionamentos relacionados aos poemas:

Quadro 1 - Questões utilizadas para avaliar a capacidade de leitura e interpretação científica dos alunos.

De acordo com a leitura e análise do poema 01 Responda:	**De acordo com a leitura e análise do poema 02 responda:**
a) Como a tabela periódica está organizada? b) Qual a diferença entre átomos e elementos químicos? c) Cite 5 elementos químicos que estão presentes no cotidiano. d) Qual linha do poema remete à ideia de estrutura da tabela periódica em famílias e períodos?	a) Quais são os tipos de mistura? b) Cite dois exemplos de misturas heterogêneas. c) Cite um exemplo de substância nos estados sólido, líquido e gasoso. d) Qual a diferença entre soluções, dispersões e suspensões? e) Em qual situação um gás pode causar explosão?

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

A análise das respostas permitiu o estabelecimento das seguintes categorias: respostas corretas (C), Concepções Alternativas (CA), repostas incorretas (I), respostas evasivas (EV) e alternativas sem respostas (SR), de acordo com o número de alunos. Explicitaremos o quantitativo dessas categorias na Tabela 1:

Tabela 1 - Resultado da análise para avaliar a capacidade de leitura e interpretação dos alunos.

Capacidade de leitura e interpretação científica dos alunos	Categoria				
Poema 1 – Questões relacionadas ao conteúdo tabela periódica.	**C**	**CA**	**I**	**EV**	**SR**
a) Como a tabela periódica está organizada?	30	0	0	0	0
b) Qual a diferença entre átomos e elementos químicos?	16	10	0	4	0
c) Cite 5 elementos químicos que estão presentes no cotidiano.	30	0	0	0	0
d) Qual linha do poema remete à ideia de estrutura da tabela periódica em famílias e períodos?	30	0	0	0	0
Poema 2 – Questões relacionadas aos conteúdos Misturas, Soluções e Estudo dos Gases.	**C**	**CA**	**I**	**EV**	**SR**
a) Quais são os tipos de mistura?	30	0	0	0	0
b) Cite dois exemplos de misturas heterogêneas.	30	0	0	0	0
c) Cite um exemplo de substância nos estados sólido, líquido e gasoso.	30	0	0	0	0
d) Qual a diferença entre soluções, dispersões e suspensões?	0	18	10	2	0
e) Em qual situação um gás pode causar explosão?	0	12	16	2	0

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

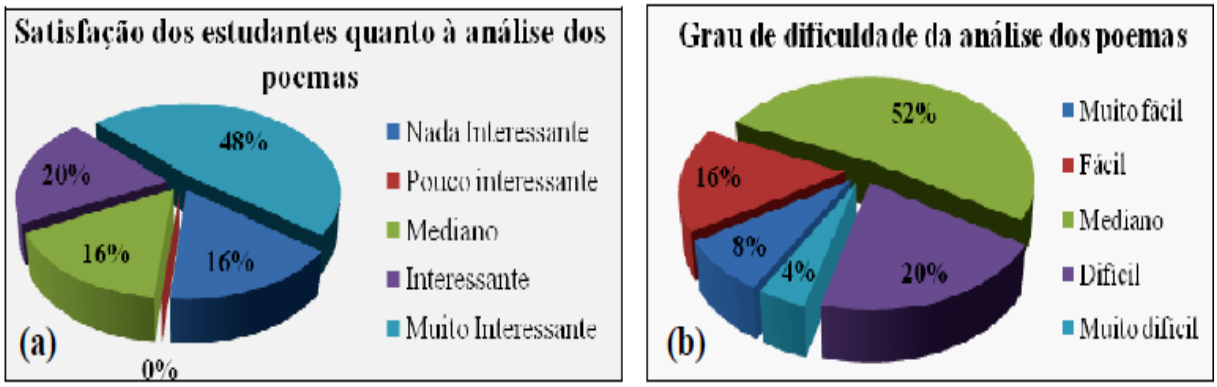
De acordo com a Tabela 1, podemos observar que diante das questões relacionadas ao conteúdo Tabela Periódica do poema 01, os alunos responderam corretamente os quesitos a, c, e d, apontando um resultado satisfatório sendo possível avaliar a capacidade de leitura e interpretação científica dos estudantes principalmente nos quesitos a e d, os quais estão implícitos no poema, quando o autor descreve na linha 01 “Átomos e elementos químicos” e nas linhas 03 e 04 “agrupados na tabela periódica cada um em sua própria divisão”.

Em contrapartida, no quesito b, observamos que apenas 16 alunos, ou seja, um pouco mais da metade responderam corretamente, ao diferenciar átomos de elementos químicos, sendo que 10 alunos apontaram concepções alternativas com indícios de erros conceituais e 4 responderam evasivamente. Neste contexto entendemos que apesar do aspecto positivo em conseguir interpretar o poema, os alunos apresentam dificuldades em descrever cientificamente o que entendem sobre os conteúdos situados nas entrelinhas do poema.

Com relação aos resultados da leitura e análise do poema 02, também apontados na tabela 01, observamos que os 30 alunos responderam corretamente os quesitos a, b e c. Por outro lado, nos quesitos “d” e “e”, tivemos um resultado insatisfatório no tocante a respostas corretas uma vez que nenhum dos estudantes respondeu corretamente estes quesitos respectivamente. Diante disso, temos que, no quesito d, 18 alunos apresentaram erros conceituais, 10 responderam incorretamente e 2 evasivamente. No quesito e, 12 apontam erros conceituais, 16 responderam incorretamente e 2 responderam evasivamente.

Novamente, pode-se observar a dificuldade dos alunos na descrição de conceitos diante dos conteúdos químicos estudados em sala de aula. Vale ressaltar que embora os pesquisadores tenham solicitado tais afirmações, concluímos que os poemas não foram dotados especificamente para propiciar respostas científicas. Com relação à avaliação da satisfação dos alunos diante da atividade realizada, observamos que 48% informaram que a atividade foi muito interessante e 20% disse apenas que foi interessante, de acordo com a Figura 02 (a). Os demais entrevistados não ficaram igualmente divididos entre as alternativas “mediano” e “nada interessante” (ambos com 16%) e ninguém afirmou que a atividade foi pouco interessante.

Figura 02: (a) Grau de satisfação dos estudantes em realizar a atividade; (b) grau de dificuldade dos estudantes em realizar a atividade.



Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho por meio do programa Excel

Acerca do grau de dificuldade, conforme revela à Figura 01 (b), a maioria dos estudantes afirmou que as questões eram de grau mediano. Algumas das questões eram fáceis e outras eram difíceis. Apenas uma pequena parte afirmou que era muito fácil ou muito difícil. Tratando-se dos depoimentos coletados diante das questões subjetivas, os alunos foram questionados sobre o que mais dificultou e facilitou a leitura e análise dos poemas, sendo assim abaixo estão alguns dos depoimentos relevantes citados:

Dupla 01: Os termos científicos, porque através do poema podemos ver que são utilizadas palavras cientificamente.

Dupla 02: A dificuldade foi nos termos científicos, já a facilidade foi no vocabulário.

Dupla 03: O que dificultou a leitura do texto foi o vocabulário e os termos científicos.

Dupla 04: O vocabulário dificultou porque podemos ver palavras desconhecidas, mas que fazem parte da Química.

Dupla 05: O que facilitou foi a extensão dos textos que são curtos, o que dificultou foram os termos científicos.

A maior dificuldade relatada pelos estudantes, conforme pôde se observar foi devido ao uso de termos científicos, todavia conforme observado na Tabela 1, os resultados sugerem que erros mais comuns estão ligados aos conhecimentos científicos e não com a interpretação dos textos dos poemas. De uma forma geral, foi notória a contribuição e participação da maioria dos discentes, tanto com questionamentos quanto com opiniões positivas acerca da explanação dos assuntos. Quando os alunos foram estimulados a reescrever alguns trechos dos poemas que julgaram interessante observamos que houve uma série de estrofes que foram destacadas pelos alunos, dentre elas podemos citar:

Dupla 01: Átomos carregados de energia, algumas vezes utilizados para o mal.

Dupla 02: Minha vida é uma tabela periódica, aonde elementos preciosos vêm e vão.

Dupla 03: ‘Química e ciências numa mesma atmosfera, criando diferentes misturas e soluções’ quer dizer que na natureza podemos ter misturas e soluções, não temos substâncias puras.

Dupla 04: ‘Átomos carregados de energia’ quer dizer ‘à verdadeira e real função’.

Dupla 05: ‘Solvente que envolve dispersão’ quer dizer que há um solvente na dispersão, que é o dispersante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já é sabido que as práticas educativas que contemplam e dão prioridade ao cotidiano dos estudantes, são de extrema importância na construção de um conhecimento aplicável, que permite ao aluno enxergar novos horizontes e fornece fundamentação adequada para opinar e discutir acerca de uma gama de assuntos ou temáticas. Propostas didáticas, nesse contexto, são apontadas como um método

otimizador do processo de aprendizagem, visto que integra conhecimentos cotidianos e/ou culturais além de conteúdos de outras disciplinas no ensino, deste modo, não somente produzindo conhecimentos acerca de assuntos relacionados à Química, mas oferecendo um saber generalizado e interconectado.

Assim, a partir das reflexões apontadas observamos que: além da aceitabilidade e expressiva participação por parte dos estudantes durante a aplicação da proposta, contribuição na motivação para o estudo da Química, bem como na resolução das atividades, aliando o saber científico à leitura e interpretação dos textos, colaborando, assim com o desenvolvimento de um pensamento crítico e coeso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 1999.

FRANCISCO JUNIOR, W. E. Estratégias de leitura e educação química: que relações. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 200-226, nov. 2010.

FRANCISCO JUNIOR, W. E.; GARCIA JÚNIOR, O. Leitura em sala de aula: um caso envolvendo o funcionamento da ciência. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 191-199, ago. 2010.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 19. ed. São Paulo: Olho d'água, 2008.

LEFFA, V. J. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra DC-Luzzatto, 1996.

MORAES, R. O significado do aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos. Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 135-150, 2010.

MORAES, R.; RAMOS, M. G.; GALIAZZI, M. C. O processo de fazer ciência para a reconstrução do conhecimento em química: a linguagem na sala de aula com pesquisa. 2007. Disponível em: http://www.sbq.org.br/30ra/Workshop%20PUC%20URG.pdf. Acesso em: jul. 2013.

PORTO, P. A. Augusto dos Anjos: ciência e poesias. Química Nova na Escola, São Paulo, n. p. 30-34, maio 2000.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE, 2004.

SILVA, E. T. Ciência, leitura e escola. In: SILVA, H. C.; ALMEIDA, M. J. P. M. Linguagens, leituras e ensino da ciência. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 121-130.

SOBRE O ORGANIZADOR

Edilson Antonio Catapan: Doutor e Mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2005 e 2001), Especialista em Gestão de Concessionárias de Energia Elétrica pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (1997), Especialista em Engenharia Econômica pela Faculdade de Administração e Economia - FAE (1987) e Graduado em Administração pela Universidade Positivo (1984). Foi Executivo de Finanças por 33 anos (1980 a 2013) da Companhia Paranaense de Energia - COPEL/PR. Atuou como Coordenador do Curso de Administração da Faculdade da Indústria da Federação das Indústrias do Paraná - FIEP e Coordenador de Cursos de Pós-Graduação da FIEP. Foi Professor da UTFPR (CEFET/PR) de 1986 a 1998 e da PUCPR entre 1999 a 2008. Membro do Conselho Editorial da Revista Espaço e Energia, avaliador de Artigos do Encontro Nacional de Engenharia de Produção - ENEGEP e do Congresso Nacional de Excelência em Gestão - CNEG. Também atua como Editor Chefe das seguintes Revistas Acadêmicas: Brazilian Journal of Development, Brazilian Applied Science Review e Brazilian Journal of Health Review.

Agência Brasileira ISBN
ISBN: 978-65-86230-10-9