

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume
1
2022


Editora
UNIESMERO

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume
1
2022


Editora
UNIESMERO

2022 – Editora Uniesmero

editora.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Resiane Paula da
Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 1 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 151 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-19-2
DOI: 10.5281/zenodo.6061937

1. Estudos em Educação. 2. Inclusão. 3. Docência. 4. Tecnologias. 5. Desafios. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2022/02/estudos-em-educacao-inclusao-docencia-1.html>



AUTORES

ANDERSON SZEUCZUK

ASTRID SANTOS OTTIS

BEATRIZ FAGUNDES BICA

CAROLINA PASQUINI RIBEIRO

CRISTIANE MEDIANEIRA DA SILVA REIS

ÉDIS MAFRA LAPOLLI

EDUARDA PEREIRA CARDOSO

EDUARDO BOCALETE PONTES GESTAL

GERSON SENFF

INARA ANTUNES VIEIRA WILLERDING

IVALDIR DONIZETTI DAS CHAGAS

JOÃO CARLOS DA SILVA

LEONARDO CREVELÁRIO DE SOUZA CARVALHO

LUCAS DOS SANTOS PORTO

MARCEL MEYER

NOELI PRESTES PADILHA RIVAS

ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS

PATRÍCIA BRONDANI PIVETTA

REJANE APARECIDA MENEGHINI KOBORI

WILLIAM ROSLINDO PARANHOS

APRESENTAÇÃO

O título da obra Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 1” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 AS EXPECTATIVAS DOCENTES SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 <i>Orly Zucatto Mantovani de Assis; Leonardo Crevelário de Souza Carvalho; Carolina Pasquini Ribeiro</i>	9
Capítulo 2 DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO PARANÁ: UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE ESTADUALIZAÇÃO DA UNICENTRO (1990-1997) <i>Anderson Szeuczuk; João Carlos da Silva</i>	22
Capítulo 3 “ASSIM EU APRENDO MAIS!”: RANKING DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Inara Antunes Vieira Willerding; William Roslindo Paranhos; Édis Mafra Lapolli</i>	33
Capítulo 4 COTAS RACIAIS E SOCIAIS, POR QUE E PARA QUEM. UMA REFLEXÃO <i>Ivaldir Donizetti das Chagas</i>	47
Capítulo 5 A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAQI/CAQ E A JUDICIALIZAÇÃO <i>Eduardo Bocalete Pontes Gestal</i>	60
Capítulo 6 A FORMAÇÃO DOCENTE SOB UM OLHAR NARRATIVO <i>Beatriz Fagundes Bica; Cristiane Medianeira da Silva Reis; Patrícia Brondani Pivetta</i>	71
Capítulo 7 A PERCEPÇÃO CORPORAL DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS DA CIDADE DE BOA VISTA-RORAIMA: JUVENTUDE EM SOFRIMENTO <i>Eduarda Pereira Cardoso</i>	83
Capítulo 8 A SINFONIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA <i>Rejane Aparecida Meneghini Kobori; Noeli Prestes Padilha Rivas</i>	101
Capítulo 9 A INFLUÊNCIA DO PARFOR NA CULTURA ESCOLAR, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS <i>Lucas dos Santos Porto</i>	113

Capítulo 10 A VIRTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS PARA O TRABALHO DO DOCENTE E DO TUTOR <i>Gerson Senff; Marcel Meyer</i>	124
Capítulo 11 GARRAFAS PLÁSTICAS EM TERRENO BALDIO <i>Astrid Santos Ottis</i>	136
CURRÍCULOS DOS AUTORES	145

Capítulo 1

AS EXPECTATIVAS DOCENTES SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Orly Zucatto Mantovani de Assis

Leonardo Crevelário de Souza Carvalho

Carolina Pasquini Ribeiro

AS EXPECTATIVAS DOCENTES SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

TEACHERS' EXPECTATIONS ON LEARNING AND DEVELOPMENT DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Orly Zucatto Mantovani de Assis¹

*Professora Doutora da Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas*

Leonardo Crevelário de Souza Carvalho²

*Pesquisador na Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas*

Carolina Pasquini Ribeiro³

*Pesquisadora na Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas*

Resumo

A pandemia causada pela Covid-19 afetou mais de 90% dos estudantes do mundo. Desde março de 2020, cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas mais 180 mil escolas de Ensino Básico espalhadas pelo Brasil. Nesse contexto, o presente trabalho, por meio de uma pesquisa de natureza quantitativa-qualitativa, pretende apresentar resultados sobre as expectativas de docentes de alguns estados brasileiros (Goiás, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo) sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre a aprendizagem de conteúdos escolares durante o período de pandemia da Covid-19 a partir do referencial teórico da Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget, segundo o qual o desenvolvimento da inteligência ocorre pela a partir das trocas com o meio. Para responder ao problema formulado, foram integrados métodos mistos de pesquisa, pois possibilita a ampliação de resultados na abordagem investigativa em

¹ Professora Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (LPG/FE/UNICAMP), e-mail: orly.zma@gmail.com.

² Doutorando em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (LPG/FE/UNICAMP), e-mail: leocrevelario@gmail.com.

³ Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (LPG/FE/UNICAMP), e-mail: carolpasquini@hotmail.com.

Educação, seguindo um Delineamento de pesquisa do tipo Levantamento (*Survey*) e fundamentando-se em uma Análise de Conteúdo conforme Bardin (2009). Participaram do estudo, através de questionários objetivos e semiestruturados, 37 professores de seis estados brasileiros (n=37). Os resultados trazem importantes implicações educacionais para o processo ensino-aprendizagem na modalidade remota, principalmente em relação à necessidade de Solicitações do Meio como evidente fator do desenvolvimento intelectual.

Palavras-chave: Aprendizagem. Desenvolvimento. Pandemia. Covid-19. Construtivismo.

Abstract

The pandemic caused by Covid-19 has affected more than 90% of students in the world. Since March 2020, around 48 million students have stopped attending face-to-face activities in more than 180,000 Basic Education schools throughout Brazil. In this context, the present work, through a quantitative-qualitative research, intends to present results on the expectations of teachers from some Brazilian states (Goiás, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina and São Paulo) about the cognitive development and on the learning of school content during the Covid-19 pandemic period from the theoretical framework of Jean Piaget's Genetic Epistemology and Psychology, according to which the development of intelligence occurs through exchanges with the environment. In order to answer the formulated problem, mixed research methods were integrated, as it allows the expansion of results in the investigative approach in Education, following a Survey type research design and based on a Content Analysis according to Bardin (2009). Thirty-seven teachers from six Brazilian states participated in the study, through objective and semi-structured questionnaires (n=37). The results bring important educational implications for the teaching-learning process in the remote modality, mainly in relation to the need for Environmental Requests as an evident factor of intellectual development.

Keywords: Learning. Development. Pandemic. Covid-19. Constructivism.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2020), a pandemia causada pela Covid-19 afetou mais de 90% dos estudantes do mundo, fato decorrente do fechamento de escolas e universidades como forma de prevenção à propagação do *Sars-coV-2*.

Em nosso país, “desde março de 2020, cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas mais 180 mil escolas de Ensino Básico espalhadas pelo Brasil” (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020, p. 1).

Em nível mundial, professores precisaram se reinventar e, em curto espaço de tempo, integrar tecnologias da informação e da comunicação em sua rotina de trabalho, além de realizar adaptações pedagógicas necessárias para que as aulas

remotas pudessem acontecer (PACHIEGA; MILANI, 2020).

O fechamento das escolas trouxe à tona a necessidade urgente da adoção de novas estratégias que garantissem a continuidade do trabalho dos educadores e seus estudantes e, conseqüentemente, dos processos de ensino-aprendizagem, via novos modelos de educação mediada por tecnologia (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020, p. 1).

Segundo tal pesquisa, na pandemia, “as formas de trabalho do docente e das instituições educacionais foram sendo revistas, renovadas, alteradas e repensadas sob a ótica dos padrões até então praticados”. Logo,

(...) as mudanças trazidas por esse novo modelo de ensino aliadas aos desafios do afastamento social trouxeram impactos aos profissionais da educação, estudantes e também às famílias, que se viram à frente de uma nova realidade bastante desafiadora dos pontos de vista técnico e educacional, a qual precisa ser melhor compreendida em suas diferentes dimensões (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020, p. 1).

Apesar das tentativas e adequações educacionais com vista a garantir a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos neste período de pandemia, estima-se que “o percentual de “pobreza de aprendizagem” no Brasil poderá subir de 50% (*nível pré-pandemia*) para até 70%, num cenário de fechamento das escolas por 13 meses. O indicador considera a proporção de crianças de 10 anos [...] alunos com idade para estar no 5º ano do Ensino Fundamental, mas que não conseguem entender um texto simples” (INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

Dessa maneira, evidencia-se a importância de investigar a perspectiva dos professores quanto à aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos durante este período de pandemia. Neste sentido, o presente estudo, embasado na psicologia e epistemologia genéticas de Jean Piaget, tem por objetivo investigar as expectativas dos docentes sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre a aprendizagem de conteúdos escolares durante o período de pandemia da Covid-19.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Aprendizagem e Desenvolvimento no contexto escolar

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre o papel da escola no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem; educadores e psicólogos

trazem conceitos e definições divergentes, uma vez que os fundamentos se encontram nas raízes de suas concepções epistemológicas (RIBEIRO et al. 2018).

Nessa conjuntura, os estudos do epistemólogo suíço Jean Piaget e seus colaboradores, consideram que:

(...) O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas (1983, p. 06).

Segundo Piaget, o desenvolvimento da inteligência ocorre pela reorganização de determinado conhecimento através das trocas com o meio. Reorganização advinda de um processo de adaptação, no qual configuram dois polos: a assimilação e a acomodação (RIBEIRO, 2021, p.32).

Para o epistemólogo suíço, “a ideia básica de conhecer, em qualquer momento ou idade, está no processo de adaptação, o qual ocorre na interação com o meio, ou seja, considerando que a capacidade cognitiva humana se origina da interação sujeito-objeto, é evidente considerarmos a relação entre eles” (RIBEIRO, 2021, p. 33).

Pode-se afirmar que as informações que a criança recebe na escola somente poderão ser compreendidas se existirem, previamente, em seu intelecto, estruturas capazes de assimilá-las, reorganizá-las. Essas estruturas são as de natureza lógico-matemático ou estruturas operatórias (MANTOVANI DE ASSIS, 2018, p. 55).

Ainda, de acordo com Piaget (1975, p. 176),

Desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico;

Mantovani de Assis (2018, p. 76) assegura que “as situações que estimulam o desenvolvimento são aquelas que as crianças têm a oportunidade de construir conceitos e noções a partir da exploração ativa dos objetos de que dispõe no ambiente escolar. ”

Considerando o exposto perguntamos: Como os professores têm avaliado a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos? O que esperam identificar no retorno às aulas presenciais no período após o controle da COVID-19?

2. 2 Metodologia

2. 2.1 Natureza do estudo

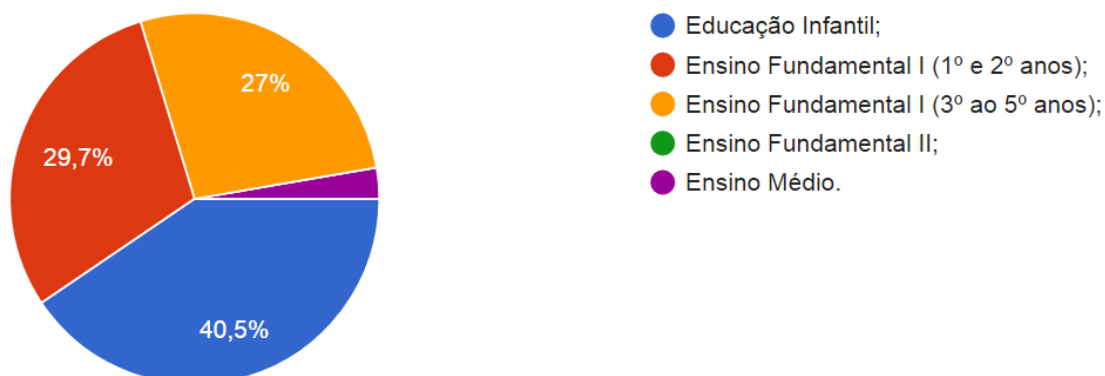
A presente investigação pretende trazer aspectos qualitativos e quantitativos referentes ao objeto estudado, integrando assim métodos mistos de pesquisa. Nesse sentido, o diálogo entre elementos qualitativos e quantitativos visa possibilitar ampliação de resultados na abordagem investigativa em Educação, proporcionando, assim, resultados significativos para pesquisas complexas e mais completas sobre esse paradigma atual (CARVALHO; MANTOVANI DE ASSIS, 2020).

A partir de dados objetivos, coletados em uma amostra representativa (n=37), foi possível tratar dados de natureza quantitativa, seguindo um Delineamento de pesquisa do tipo Levantamento (*Survey*). Além disso, esta investigação analisou as entrevistas semiestruturadas com docentes de diferentes estados brasileiros, fundamentando-se em uma Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Esse procedimento científico foi adotado, pois, as pesquisas de natureza qualitativa permitem, sobretudo, uma compreensão mais ampla das perspectivas humanas tal qual o método clínico piagetiano permite entender aquilo que “*se pensa sobre um determinado fenômeno*” e “*se consegue explicar as transformações presentes nele*” (CARVALHO, 2020). Assim, esta pesquisa se baseia nos fundamentos das disposições gerais das modalidades quantitativas-qualitativas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

2.2.2 Participantes

A amostra estudada pretende ser representativa e oferecer uma possibilidade de referência para futuros estudos mais amplos sobre o problema pesquisado e incidente durante os anos de 2020 e 2021 no contexto da pandemia da Covid-19 (OMS, 2020). Por isso, os instrumentos de coleta de dados foram enviados a professores da educação básica de diferentes regiões brasileiras que atuaram como docentes, principalmente, nos anos de 2020 e 2021 nas diversas redes: municipais, estaduais e privadas.

O **Gráfico 1**, a seguir, apresenta a distribuição dos docentes quanto ao nível de ensino em que atuam: Educação Infantil; Ensino Fundamental I (1º e 2º anos); Ensino Fundamental I (3º aos 5º anos); Ensino Fundamental II ou Ensino Médio:

Gráfico 1 – Distribuição da amostra quanto ao nível de ensino

Fonte: dados da pesquisa

O que ficou evidente foi a participação mais expressiva de professores atuantes na Educação Infantil (40,5%), no Ensino Fundamental I (1º e 2º anos) (29,7%) e Ensino Fundamental I (3º aos 5º anos) (27%). Não foi possível obter nenhuma participação de docentes que atuam no Ensino Fundamental II.

A tabela 1 mostra, por sua vez, a distribuição da amostra quanto ao estado brasileiro em que atua na educação básica:

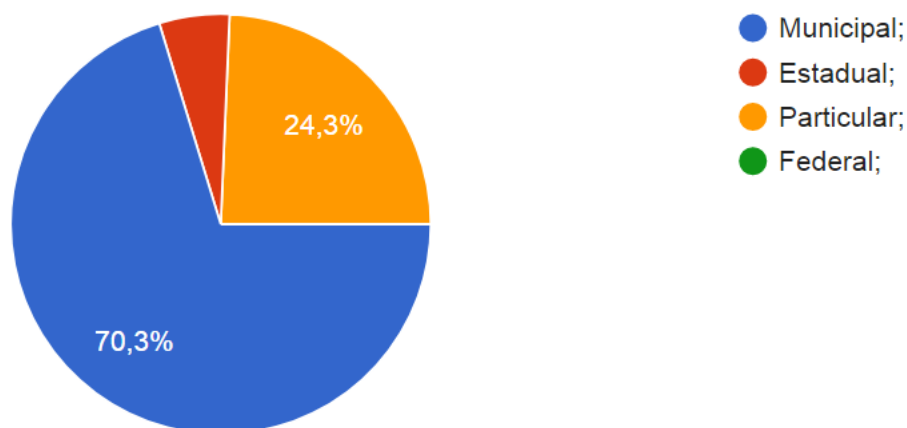
Tabela 1 – Distribuição da amostra quanto ao estado brasileiro em que atua

Estado	Porcentagem de participantes (%)
Goiás	2,7
Minas Gerais	43
Paraná	5,9
Rio de Janeiro	2,7
Santa Catarina	2,7
São Paulo	43
Total	100%

Fonte: dados da pesquisa

Logo, os professores pertencentes aos estados de Minas Gerais (43% - n=16) e São Paulo (43% - n=16) representaram o maior grupo participante (quando somados, corresponderam a 86% da amostra). Os pesquisadores acreditam que a participação pode não ter sido maior em virtude do período de recesso escolar, pois a coleta de dados foi realizada entre os meses de junho e julho de 2021.

O gráfico 2, apresentado a seguir, exhibe a distribuição dos docentes participantes da amostra estudada quanto ao tipo de rede de ensino em que atuam: Estadual; Federal; Municipal ou Particular.

Gráfico 2 – Distribuição da amostra quanto ao tipo de rede em que atua

Fonte: dados da pesquisa

Os dados coletados mostram que 75,7% dos docentes, constituintes da amostra, lecionam na rede pública de ensino, sendo 70,3% na rede municipal e 24,3% na rede estadual. Ademais, verificou-se que entre os participantes estavam 5,4% deles atuantes na rede particular de ensino básico.

2.2.3 Instrumentos

O instrumento utilizado para esta investigação consiste em um questionário de duas partes, cuja validação dos instrumentos foi atingida por meio de um estudo-piloto efetivado no 1º semestre de 2021 com docentes atuantes na educação básica da região de Campinas-SP. Destarte, para a padronização e validação dos instrumentos e das categorias de análise, o conjunto foi submetido à avaliação de dois outros pesquisadores: um com mestrado concluído e outro cursando o doutorado (juízes).

2.2.4 Procedimentos

Foi executado um estudo-piloto, como etapa preliminar, com os objetivos de verificar a viabilidade prática da pesquisa destinada a conhecer o objeto de estudo, adequar os instrumentos utilizados na coleta de dados e categorizar as respostas em eixos principais de acordo com a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Para isso, os pesquisadores selecionaram uma amostragem aleatória simples,

da qual participaram 5 docentes que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Concluído o estudo-piloto, a pesquisa prosseguiu com as etapas subsequentes.

A coleta de dados foi realizada online, utilizando a ferramenta *Google Forms*. Após o acesso inicial, foi disponibilizado como caráter obrigatório o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Feito isso, deu-se início as coletas padronizadas de respostas objetivas e abertas com natureza semiestruturada (modelo entrevista) para permitir que a amostra pudesse discorrer sobre os dois temas abordados: estado atual da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes (atrasos e progressos) no período de ensino remoto desencadeado pelas medidas de isolamento social durante a pandemia da Covid-19.

Após esse período, os instrumentos foram retirados da plataforma e, posteriormente, foram realizadas as análises descritivas dos dados.

2.2.5 Análise dos dados

A análise estatística sistemática dos dados quantitativos foi realizada com o auxílio de planilhas no Excel, seguindo a metodologia demográfica de populações e o Delineamento do tipo Levantamento (*Survey*) (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Ao mesmo tempo, em relação às questões abertas do tipo semiestruturadas, os dados coletados foram analisados fundamentando-se em uma Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio, a pesquisa questionou os docentes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, questionando aos professores “*Como você avalia a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos durante o período da pandemia da COVID-19?*”. A frequência de resposta a esta indagação está presente na tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Concepção do professor sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos durante o período da pandemia

Como você avalia a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos durante o período da pandemia da COVID-19?	F	%
Aprendizagem de conteúdos de Língua Portuguesa muito precária	08	6,77
Aprendizagem de conteúdos de Matemática muito precária	12	10,17
Desenvolvimento cognitivo e aprendizagens abaixo do esperado	36	30,51
Baixo desenvolvimento socioemocional	30	25,43
Baixo desenvolvimento lógico-matemático	26	22,04
Não consigo avaliar nem o desenvolvimento nem as aprendizagens	06	5,08
Total	118	100%

Fonte: dados da pesquisa

Os dados revelaram que 30,51% dos docentes acreditam existir, no período de ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, um desenvolvimento cognitivo e aprendizagem de conteúdos escolares inferior ao esperado. Ademais, foi identificado entre as respostas o índice de 25,43% das concepções docentes em relação a um baixo desenvolvimento das competências socioemocionais durante do período referido. Uma das respostas que destaca tais aspectos é:

Alguns alunos estão conseguindo atingir pouco os objetivos propostos nas atividades trabalhadas durante a pandemia, porém a sua maioria está apresentando atrasos no desenvolvimento da aprendizagem para a etapa de ensino, pois nem sempre a família consegue acompanhar e desenvolver as atividades em casa com as crianças.

Na tabela 3, por sua vez, é evidenciado o resultado das expectativas docentes em relação ao que será identificado no retorno das atividades presenciais após a retomada das atividades no *pós-pandemia*. Quando questionado sobre “O que você espera identificar sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento dos seus alunos no retorno das aulas presenciais no período após o controle da pandemia da COVID-19?”, os docentes expuseram as seguintes expectativas:

Tabela 3 – O que o professor espera identificar sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento dos alunos no retorno das aulas presenciais no período após o controle da pandemia da COVID-19

O que você espera identificar sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento dos seus alunos no retorno das aulas presenciais no período após o controle da pandemia da COVID-19?	F	%
Evasão escolar	13	9,70
Problemas em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa	18	13,43
Problemas em relação ao conhecimento lógico-matemático	32	23,88
Atraso no desenvolvimento socioemocional	25	18,66
Atraso no desenvolvimento cognitivo e nas aprendizagens	38	28,36
Atraso no desenvolvimento da competência leitora	08	5,97
Total	134	100%

Fonte: dados da pesquisa

Cerca de 28% das respostas demonstram que os professores da educação básica acreditam que encontrarão atrasos significativos tanto no desenvolvimento cognitivo quanto nas aprendizagens de conteúdos escolares no período *pós-pandemia*. Uma das afirmações, apresentadas na pesquisa, por uma docente de educação básica revela a preocupação de que será encontrada:

Uma grande lacuna na aprendizagem e desenvolvimento devido à falta de interação e solicitação de um meio favorável para que as crianças avançassem. Muitos pais acabaram interferindo no processo ou deixando seus filhos sem suporte e, apesar dos professores se reinventarem para dar esse suporte, o ensino remoto limita muito nosso trabalho.

Ao mesmo tempo, a justificativa desse “*atraso no desenvolvimento e nas aprendizagens*” dialoga com pesquisas recentes como as de Carvalho e Mantovani de Assis (2020), as quais destacam o papel da Solicitação do Meio como um dos principais fatores do desenvolvimento pleno da personalidade humana nas suas dimensões físicas, socioemocional e intelectual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo proposto e do contexto pesquisado, portanto, fica evidente que os profissionais de educação possuem como expectativas diversos prejuízos no desenvolvimento cognitivo dos estudantes e nas suas aprendizagens de conteúdos escolares, originados pela privação de oportunidades de Solicitação do Meio proporcionadas pelas escolas e pelo meio social.

Nesse sentido, sugere-se a realização de novos estudos que investiguem o período referido e que proponham diagnósticos clínicos efetivos sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre as aprendizagens durante o ensino remoto: nos permita que afirme - amanhã não pode ser apenas um “*ontem*” para a Educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

CARVALHO, L. C. DE S. **Da ação à reflexão**: a solicitação do meio e a construção das estruturas lógico-matemáticas de crianças com dificuldades de aprendizagem. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/350108>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CARVALHO, L. C. DE S.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A psicogênese das estruturas cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a noção de multiplicação. **Brazilian Journal of Development**, v. 10, n. 10, p. 77903–77917. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/18205>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GRANDISOLI, E; JACOBI, P. R; MARCHINI, S. **Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19**. São Paulo: USP, 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acesso em: 18 jul. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Estudos estimam impacto da pandemia na aprendizagem**. São Paulo: INSTITUTO UNIBANCO, 05 abr. 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudos-estimam-impacto-da-pandemia-na-aprendizagem/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Direito à educação e prática pedagógica. In: MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. et al. (Org). **Direito à Educação sob a ótica da Psicologia Genética**. Campinas: Polo Printer, 2018. v.1. p. 49-83.

OMS – Organização Mundial de Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 14 jul. 2021.

PACHIEGA, M. D.; MILANI, D. R. C. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. **Dialogia**, São Paulo, n.36, p. 220-234, set. /dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18323/8712>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

PIAGET, J. **A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. 2ª Edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RIBEIRO, C. P. **O contexto educacional e o desenvolvimento da inteligência da criança no período sensório-motor**. 2021. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RIBEIRO, C.P. et al. A concepção do professor sobre como se aprende. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza. **Atas InvestigaçãO Qualitativa em EducaçãO**. 2018. V 1. p. 401-410.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ed. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 12 jul. 2021.

Capítulo 2

DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO PARANÁ: UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE ESTADUALIZAÇÃO DA UNICENTRO (1990-1997)

Anderson Szeuczuk

João Carlos da Silva

DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO PARANÁ: UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE ESTADUALIZAÇÃO DA UNICENTRO (1990-1997)⁴

Anderson Szeuczuk

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), andersonszeuczuk@gmail.com

João Carlos da Silva

Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. professor no Colégio de pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, joao.silva@unioeste.br

RESUMO

Este artigo, é parte dos estudos no Doutorado, tendo como objetivo examinar o processo de estadualização da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), com sede em Guarapuava, no Paraná, entre os anos de 1990 a 1997, concomitante a luta pela gratuidade do ensino superior no estado. A democratização da universidade no Brasil foi resultado da mobilização da comunidade acadêmica, sobretudo, dos seus maiores interessados, ou seja, dos estudantes. Compreender a importância desta instituição na sociedade é de grande relevância, no momento em que a ofensiva conservadora e privatizante, constituem-se ameaças permanentes, que pairam sobre as IES, mediante a cortes orçamentários. Manter as conquistas, alcançadas ao longo das últimas décadas, dentre elas, a gratuidade e o financiamento público, têm sido uma das principais lutas. Para fundamentação do presente trabalho contamos com as contribuições de Frigotto (1989), Germano (1994) e Mészáros (2015) e do Jornal da Unicentro. Na consolidação do ensino superior em Guarapuava, as forças políticas estiveram presentes em diferentes momentos, uma representatividade característica da cultura política brasileira. A partir desta questão é possível considerar que a materialização de uma IES é o resultado de um conjunto de forças sociais políticas e da pressão junto ao estado para criação e consolidação da instituição.

Palavras-chave: Democratização. Universidade. Paraná. Estadualização. UNICENTRO.

⁴ Trabalho publicado e apresentado no EDUCERE - XV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - XV Congresso Nacional de Educação de 2021.

DEMOCRATIZATION OF THE PUBLIC UNIVERSITY IN PARANÁ: AN ANALYSIS OF THE UNICENTRO STATEMENT PROCESS (1990-1997)

This article is part of the doctoral studies, with the objective of examining the statehood process of the Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), based in Guarapuava, Paraná, between the years 1990 to 1997, concomitant with the struggle for gratuity. of higher education in the state. The democratization of the university in Brazil was the result of the mobilization of the academic community, above all, of its main stakeholders, that is, the students. Understanding the importance of this institution in society is of great relevance, at a time when the conservative and privatizing offensive constitute permanent threats that hover over the HEIs, through budget cuts. Maintaining the achievements, achieved over the last decades, among them, free and public funding, has been one of the main struggles. For the theoretical foundation of the work, we count on the contributions of Frigotto (1989), Germano (1994) and Mészáros (2015). For this proposal, we have primary sources, such as minutes, newspapers, photographs and internal reports, together with the Documentation and Memory Center of Unicentro (CEDOC). In the consolidation of higher education in Guarapuava, political forces were present at different times, a characteristic representation of Brazilian political culture. Based on this question, it is possible to consider that the materialization of an HEI is the result of a set of political social forces and pressure from the state to create and consolidate the institution.

Keywords: Democratization. University. Paraná. Stateization. Unicentro.

INTRODUÇÃO

A universidade é uma instituição resultante de um processo histórico de transformação da ordem econômica e social, que reflete os interesses hegemônicos em curso. Sua origem remete à Idade Média, criada com o propósito de um espaço de discussão de ideias “universais” entre professores e alunos. Seu termo, deriva do latim “universitas”, designa universo, totalidade e conjunto de ideias. Atualmente, a universidade continua sendo um núcleo de desenvolvimento e inovação e produção do conhecimento, mas também é um palco de lutas e disputas, sobretudo na relação com o estado.

O ensino superior, contraditoriamente é visto como reprodutor ou transformador da realidade social na dinâmica do seu desenvolvimento. Em face deste cenário, a conquista da gratuidade, no processo de estadualização das Instituições de Ensino Superior (IES), no estado do Paraná foi resultante da participação dos estudantes e professores, a partir das entidades representativas, da sociedade civil e lideranças políticas locais e regionais.

A história do ensino superior no Paraná ainda é um campo de pesquisa com muitas possibilidades de investigação, frente à quantidade de fontes e o espaço temporal, que permitem diversas abordagens. A problemática de pesquisa incide em desvelar as forças políticas e grupos hegemônicos envolvidos no processo de estadualização da Unicentro, procurando examinar quais os atores sociais que participaram deste movimento. Para a realização deste estudo recorreremos as fontes primárias, como atas, jornais, jornais, fotografias e relatórios internos, localizadas no Centro de Documentação e Memória da Unicentro (CEDOC).

O presente estudo tem como objetivo discutir o processo de expansão e consolidação do ensino superior público estadual na Região Centro-Oeste do Paraná, entre 1990 a 1997. O recorte temporal indica a criação da Unicentro⁵ e o processo de estadualização desta instituição no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, assim como os desafios enfrentados pela universidade diante do aprofundamento das políticas neoliberais na relação entre Estado, sociedade e educação.

ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ

A história do ensino superior no estado do Paraná apresenta algumas peculiaridades em sua origem e desenvolvimento, sobretudo, na Ditadura Civil-militar (1964-1985), período que marcou a interiorização das IES⁶. Neste cenário, é fundamental examinar o contexto social e político nacional e sua relação com o desenvolvimento da educação superior em âmbito estadual.

Dentro desta lógica, o impasse da universidade situava-se numa linha de continuidade com o meio socioeconômico, criando o imaginário de ascensão social, por intermédio da ideologia do “Capital Humano”. Tal ideologia disseminava a ideia de que quanto maior o incentivo à educação em um país, mais rapidamente desenvolve sua economia. Nesta conjuntura a teoria do capital humano⁷, encontrou um ideal para sua expansão, assim como nos países onde a participação americana se fez presente:

⁵ A Unicentro, foi criada com a Lei estadual nº 9.295, de 13 de junho de 1990 que incorporou duas faculdades estaduais, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG), de 1970 e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI), de 1974.

⁶ A mudança na legislação federal em que tange à autorização e reconhecimento de instituições afetou o processo de criação de curso e instituições de educação superior no estado do Paraná, sobretudo, com a criação dos conselhos estaduais de educação.

⁷ Na teoria do capital humano, a educação coloca-se como sendo força de transformação da sociedade. Ao mesmo tempo, o indivíduo que não se qualifica, segundo esta ideologia torna-se responsável pelo seu fracasso pessoal. Evidentemente, na educação pública gratuita, espera-se que o sujeito que

Em suma, quer do ponto de vista das relações imperialistas no âmbito mais global, quer do ponto de vista mais restrito de uma determinada formação social, a teoria do capital humano é produzida e utilizada como mecanismo para salvaguardar os interesses do capital monopolista (FRIGOTTO, 1989, p.130).

Nesta perspectiva, o trabalhador passa a ser remunerado de acordo com sua capacidade de trabalho, criando o imaginário que o empregado mais qualificado, mas, não menos explorado, produz um determinado produto ou serviço em um tempo reduzido, no processo produtivo.

A educação ao ser considerada como instrumento de transformação social, deve considerar os diferentes aspectos da vida em sociedade. No entanto, nem sempre tal situação representa uma superação das condições sociais às quais os sujeitos estão imersos. Dentro dessa lógica, sua função, em última instância, atende as pressões e necessidades da ordem capitalista:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que "tudo se vende, tudo se compra", "tudo tem preço", do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2015, p.16).

No capitalismo contemporâneo, em sua fase financeira, o sistema de ensino privado é gerenciado como *Carteis, Trustes e Holding*, promover o lucro na venda de seu produto, no caso, a educação. Em um mercado competitivo, na demanda por um produto de baixo custo, estas instituições procuram maximizar seus lucros, por meio da exploração de uma mão de obra produtiva, com um corpo docente, precarizado em suas condições de trabalho pela sua desqualificação e desvalorização, promovida pela baixa remuneração e uma exaustiva carga horária de trabalho.

No sistema capitalista, a existência de instituições privadas de ensino superior depende de uma demanda efetiva. Neste contexto em âmbito social, após 1964 há uma intensificação na reivindicação da classe média e do movimento estudantil para ampliação das vagas no ensino superior. Para o atendimento destas demandas é

acumulou conhecimento retorne à sociedade como um membro mais qualificado, gerando produtividade.

aprovada a Lei Federal nº 5.540/1968, ao tratar com relação a criação de novas universidades.

Para repressão do movimento estudantil, foi publicado a Lei Federal nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, ou Lei Suplicy, que instituiu uma nova organização aos órgãos de representação dos estudantes, em seu Art. 14, dispõe que: “É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de carácter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares” (BRASIL, 1964).

Esta lei desmobilizava o movimento estudantil, colocando-o na ilegalidade. Tal atitude trata-se “[...] não somente de afastar e punir portadores de ideias consideradas marxistas ou subversivas” (GERMANO, 1994, p. 109). A medida também visava afastar os adversários políticos. Em vista desta legislação, Governo procurou substituir a União Nacional dos Estudantes (UNE), criada pelo Decreto-Lei Federal nº 4.105, de 11 de fevereiro de 1942, por outras entidades representativas em que poderia exercer um maior controle.

No estado do Paraná, a interiorização do ensino superior ocorreu em plena Ditadura Civil Militar, estando relacionado aos acontecimentos políticos e sociais que estavam vigentes em nível nacional, a partir de 1964. A incorporação de estabelecimento isolados a outras instituições dificultava a organização estudantil na medida que restringia a criação de universidades.

O ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ

O ensino superior no estado, até o final da década de 1960, era ofertado por instituições isoladas, passando por um crescimento considerável, após 1960, quando são discutidas propostas de criação de novas universidades. As faculdades isoladas atendiam a uma demanda social para ampliação das instituições de educação superior na qualificação de mão obra especializada.

No final da década de 1960 são criadas simultaneamente as primeiras universidades estaduais: a Universidade Estadual de Londrina (UEL); a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pela Lei Estadual 6.034/1969. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com sede em Cascavel, fundada em 1987 e a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), com sede em Guarapuava, em 1990.

No entanto, a gratuidade, não foi instituída concomitante à criação das universidades. O ensino superior público foi organizado em um sistema universitário da forma como acontecia com as faculdades isoladas.

Em âmbito local, a partir dos anos de 1970, o município de Guarapuava apresentava um crescimento econômico resultante da exploração madeireira e ampliação da agricultura, marcado pela transição de um modelo agrário para urbano-industrial. Com o desenvolvimento de uma classe média, com maior poder econômico, o interesse na criação de uma instituição de ensino superior no município ganha importância. Em 1967, é aprovado pelo governador Paulo Pimentel a Lei Estadual nº 5804/1968 que criava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAGIG) em forma de Fundação.

Segundo Szeuczuk (2016), após a criação da FAGIG, é possível identificar uma mobilização local para criação de novos cursos e a transformação da faculdade em uma universidade. No âmbito estadual, entre 1985-1987, há uma intensificação do movimento pela luta da gratuidade do ensino superior nas universidades já reconhecidas, como a UEM, UEL e a UEPG. A instauração da gratuidade nas IES do Paraná foi marcada por um conjunto de lutas que envolveu alunos, professores e funcionários, no sentido de pressionar o estado, até a sua decretação, em 1988.

Concomitante a este movimento, os grupos locais reivindicam a criação de duas outras universidades, que resultaram na criação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com sede em Cascavel criada em 1987 e a UNICENTRO, que foi criada em 1990, a partir de uma efetiva mobilização da comunidade acadêmica e das forças políticas, expressado na Constituição do Estado do Paraná, promulgada em 5 de outubro de 1989, em seu Art. 57:

Fica instituída a Fundação Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, com sede e foro na cidade de Guarapuava, reunidas e integradas, sob a forma jurídica de fundação de direito público, a Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava e a Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (PARANÁ, 1989).

A Unicentro foi a única universidade citada na Constituição Estadual, efetivamente criada.⁸ Com este processo, o inciso 1º, do referido artigo estabelecia

⁸ A Constituição do Estado do Paraná, de 1989 previa em Art. 59, a instituição da Fundação Universidade Estadual do Vale do Iguaçu - UNIVALE, que reunidas e integradas a Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras e Faculdade Municipal de Administração e Ciências Econômicas de União da Vitória, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Faculdades Reunidas de Administração Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas,

um prazo legal para efetivação do processo legal. Estabelecido o prazo legal, em 20 de março de 1990, em sua visita a Guarapuava, o Governador Álvaro Dias assinava no Auditório da FAFIG, a mensagem de encaminhamento que foi destinada a Assembleia Legislativa Estadual para criação da universidade.

No entanto, a assinatura da mensagem não garantiu a criação da universidade, sendo encaminhada para votação:

Essa mensagem teve um difícil trâmite nas esferas competentes e chegou até a ser retirada da Assembléia, já em fase de votação definitiva. Políticos do Sudoeste do Estado queriam aproveitar a mensagem para a UNIVALE. A frustração assolou o Terceiro Planalto por algum tempo. Então, no dia 13 de junho de 1990, em solenidade realizada no palácio Iguazu, foi criada a mais nova Instituição de Ensino Superior do País” (UNICENTRO- Uma retrospectiva, 1990, p.10).

Em 13 de Junho de 1990, o governador o Álvaro Dias realiza a assinatura do Lei Estadual nº 9295 que Institui a Fundação Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, conforme registro histórico na imagem que segue:

Figura 1 - Assinatura da Lei 9295 de 13 de junho de 1990 para criação da Unicentro



Fonte: JORNAL DA UNICENTRO, junho de 1990 ano VIII p.1

Após a aprovação da lei estadual que criou a Unicentro, seu processo de reconhecimento pelo governo federal foi atrasado pelo adiamento de reconhecimento de novas instituições até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Após o cumprimento das disposições legais dos órgãos estaduais e federais competentes, e da devida reestruturação, a UNICENTRO é definitivamente reconhecida em 08 de agosto de 1997, pelo Decreto estadual nº 3444, esta solenidade foi registrada na visita a Guarapuava pelo governador do Estado Jaime Lerner.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em história da educação apresenta-se como um grande desafio aos pesquisadores, que dependem essencialmente das fontes para o embasamento de seu trabalho de investigação e rescrita do passado. A leitura, interpretação e reescrita da história possibilita a compreensão crítica dos elementos que compõe o objeto de estudo. Desse modo, educação deve ser compreendida em sua totalidade, buscando a articulação do objeto de estudo com a expressão de sujeitos no tempo histórico.

O ensino superior local não está dissociado do sistema nacional, com efeito, a análise de políticas educacionais regionais permite a articulação com o contexto geral. Nesta perspectiva, devemos considerar que a efetivação da democratização da universidade no Brasil foi resultado da mobilização e pressão dos setores, que se encontravam excluídos do seu acesso.

A UNICENTRO foi criada a partir de uma proposta de ampliação do ensino superior no município de Guarapuava, resultado de um conjunto de forças que agiam mediadas pela articulação política local e regional junto ao estado e pela mobilização da comunidade acadêmica, sobretudo estudantes e professores, em conjunto ao movimento pela gratuidade do ensino superior.

A garantia da gratuidade do ensino superior em estabelecimentos oficiais de ensino, garantida pela Constituição de 1988, foi marcada por avanços e recuos na trajetória do ensino superior e na implementação de políticas públicas. Resultado de um longo processo de mobilização de estudantes, professores e funcionários, que culminou no fim da cobrança das mensalidades.

A sobrevivência do ensino superior privado no Brasil depende em sua maioria de investimentos públicos, desse modo, a educação acaba sendo subordinada aos interesses do mercado e modelada conforme ideologias econômicas e políticas em curso. Entretanto, o sistema educacional, que poderia proporcionar instrumentos de emancipação crítica e transformação social, acabou condicionado à reprodução da lógica capitalista de produção, assim como a manutenção de privilégios econômicos de uma elite.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto-Lei Federal nº 4.105, de 11 de fevereiro de 1942**. Reconhece a União Nacional dos Estudantes como entidade coordenadora e representativa dos corpos discentes dos estabelecimentos de ensino superior. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1942]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4105-11-fevereiro-1942-414724-norma-pe.html>. Acesso em: 20 de abril. 2021.

BRASIL. **[Lei Suplicy (1964)]**. Lei nº 4464, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1964]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **[Reforma Universitária (1968)]**. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Concede reconhecimento a cursos. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, São Paulo: Cortez, 1989.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

UNICENTRO- Uma retrospectiva. Jornal da Unicentro, Guarapuava, junho de 1990. MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Boitempo Editorial, 2015.

PARANÁ. **Lei nº 6.034/1969**. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=11438&codItemAto=124093>. Acesso em: 29 jan. 2021.

PARANÁ **[Constituição (1989)]**. Constituição do Estado do Paraná 1989. Curitiba, Pr: Governador do Estado, [1989]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=9779&codItemAto=97592>. Acesso em: 26 jun. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 9.295, de 13 de junho de 1990**. Institui a fundação do centro-oeste - Unicentro, com sede e foro na cidade de Guarapuava, entidade mantenedora da faculdade de filosofia, ciências e letras de Guarapuava e da faculdade de educação, ciências e letras de Irati, conforme especifica. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=44&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 29 jan. 2021.

PARANÁ. **Decreto nº3444, de 08 de agosto de 1997**. Transforma em autarquias as fundações estaduais que menciona e adora outras providencias. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=53996&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SZEUCZUK, Anderson. **História do ensino superior público na região Centro-Sul Paranaense: a constituição da FAFIG/ UNICENTRO em Guarapuava (1970-1990)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

Capítulo 3

“ASSIM EU APRENDO MAIS!”: RANKING DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Inara Antunes Vieira Willerding

William Roslindo Paranhos

Édis Mafra Lapolli

“ASSIM EU APRENDO MAIS!”: RANKING DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Inara Antunes Vieira Willerding

E-mail: inara.antunes@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.

William Roslindo Paranhos

E-mail: williamroslindoparanhos@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.

Édis Mafra Lapolli

E-mail: edispandion@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.

Resumo: Em virtude do momento pandêmico causado pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que exige o distanciamento social, o campo educacional precisou ser adaptado, acelerando o ensino nas modalidades híbrido, remoto e a distância. Tal transformação requer que sejam repensadas as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas, a fim de que os discentes não sejam afetados negativamente. As metodologias ativas, então, surgem como uma nova possibilidade, tornando o estudante protagonista de seu processo de aprendizagem. A presente pesquisa tem como objetivo classificar as metodologias ativas de ensino-aprendizagem e sua relação com a absorção de conhecimentos pela perspectiva discente. A fim de alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa quanti-qualitativa, de natureza aplicada, exploratória e bibliográfica. Com esse estudo, evidenciou-se, a partir da perspectiva discente, quais metodologias ativas são mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem, instrumentalizando docentes em seu planejamento, com foco nos objetivos de aprendizagem.

Palavras-chave: metodologias ativas; ensino-aprendizagem; estratégias de conhecimento; COVID-19.

Introdução

O atual sistema de ensino no Brasil ainda está voltado para o processo de ensino-aprendizagem de forma passiva, efetivando a educação bancária. Essa forma de ensino-aprendizagem não é compatível com o perfil dos alunos do século XXI, também conhecidos como “nativos digitais”, pois estes já nasceram conectados e vivem uma realidade em que o estímulo e a motivação são totalmente voltados ao dinamismo e ao desenvolvimento de habilidades (*soft skills*).

Teóricos como Dewey (1950), Rogers (1973), Novak e Gowin (1999) e Freire (2009), entre outros, já vinham enfatizando a necessidade de superar a forma passiva da transmissão de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem e de focar a aprendizagem no aluno, buscando motivar, envolver, engajar e dialogar com ele. Isto é, os teóricos já, há muito tempo, vinham sinalizando a necessidade de repensar o modelo tradicional de ensino, de modo que o aluno passasse a ser o principal agente de construção do conhecimento.

É nessa perspectiva que as metodologias ativas surgem, possibilitando novos formatos no processo de ensino-aprendizagem, inovando nas práticas em sala de aula, no conceito de relação entre aluno e professor, estimulando e motivando o estudante a ser mais ativo na construção de seu próprio conhecimento. Estabelecendo-se uma nova relação, o professor passa a figurar como facilitador, mediador, parceiro e orientador na jornada do saber, elaborando ambientes interativos, com construções coletivas do conhecimento, agenciando continuamente o protagonismo do aluno com práticas mais dinâmicas.

Considerando-se o atual momento pandêmico, em decorrência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e da doença por ele causada, a COVID-19, descoberta em 2020 (OMS, 2020), fez-se necessária a adoção de práticas de isolamento social em diversos segmentos, sendo a educação um dos campos mais afetados, em virtude de a sala de aula tornar-se um locus de potencial contágio (ARRUDA, 2020).

Por conta do atual período, observou-se a aceleração das metodologias ativas, bem como a transformação digital, no repensar do processo de ensino-aprendizagem, utilizando metodologias que possibilitem a esse processo a continuação da construção de conhecimento a distância, ocasionando “a formação de novas práticas culturais” (CARMO; FRANCO, 2019, p. 3), diante do panorama ainda vivenciado pelas instituições de ensino.

Para Paranhos, Willerding e Lapolli (2021, p. 263), frente “às adversidades do ano de 2020, em especial a pandemia do novo coronavírus, restabelecer o ato pedagógico foi tarefa complexa encontrada por educadoras e educadores de todo o mundo”. Os autores ainda afirmam que “a complexidade não se centra somente sobre os planejamentos, planos de ensino e planos de aula já estruturados, mas sim acerca das formas de implementá-los, considerando práxis normatizada pré-existente” (PARANHOS; WILLERDING; LAPOLLI, 2021, p. 263).

Diante desse cenário, esta pesquisa torna-se relevante por ter o propósito de identificar quais metodologias ativas, na visão dos discentes, possuem maior êxito frente aos desafios encontrados no processo de ensino-aprendizagem voltado aos princípios da pedagogia interativa como estratégia de criação e de compartilhamento de conhecimento.

Dessa forma, surge a seguinte pergunta de pesquisa: quais metodologias ativas de ensino-aprendizagem proporcionam maior absorção de conhecimento pela perspectiva discente? Para responder à pergunta de pesquisa traçada, tem-se então como objetivo classificar as metodologias ativas de ensino-aprendizagem e sua relação com a absorção de conhecimentos pela perspectiva discente.

Metodologias no processo de ensino-aprendizagem

Metodologias, segundo Moran (2018), podem ser compreendidas como grandes diretrizes que têm por finalidade orientar os processos de ensino e aprendizagem por meio de estratégias, ferramentas e técnicas específicas, que deverão estar, a todo momento, relacionadas com os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelos docentes, pois:

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p. 17).

Assim, a escolha das metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem possui um caráter duplo: elas podem levar alunas e alunos ao desenvolvimento de um aprender voltado à introspecção e à submissão, ou podem

ser as grandes propulsoras da expansão, da liberdade, da autonomia e da sociabilidade (PAIVA *et al.*, 2016).

Para que o sucesso do processo de aprendizagem seja concreto, alguns componentes na escolha das metodologias são fundamentais, de acordo com Barbosa e Moura (2013) e Moran (2015), tais como: em cada etapa, a utilização de atividades, como jogos e desafios, que promovam o desenvolvimento de competências específicas e relacionadas ao conteúdo; o desenvolvimento de ações que combinem os aspectos pessoais de cada aluno com sua participação significativa em grupos, promovendo a interação; o uso de tecnologias disponíveis e adequadas ao objetivo de aprendizagem e às possibilidades docentes e escolares.

Metodologias ativas

Partindo de um pressuposto da mudança no protagonismo dentro do processo de ensino-aprendizagem, as metodologias ativas, também conhecidas como aprendizagem ativa, possuem aspectos singulares ao deslocarem o foco do docente como transmissor de conhecimentos para os discentes e sua relação para consigo mesmos e para com o mundo (MITRE *et al.*, 2008; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; MORAN, 2018; WILLERDING; LAPOLLI, 2020).

Tendo seu surgimento confundido com o processo de aceleração do uso dos ciberespaços não somente na vida particular, mas agora dentro do âmbito escolar, grande parcela dos docentes criou, a princípio, certa resistência e preconceito ao ouvir falar de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, na crença de que esse uso estivesse diretamente ligado a aparelhos tecnológicos de última geração (BACICH, 2018).

Contudo, apesar de se beneficiarem dos avanços tecnológicos, “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 18). Assim, sua fundamentação centra-se no envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de ensino-aprendizagem, por meio da leitura, da escrita, dos questionamentos e das discussões, na resolução de problemas, sejam eles reais, sejam hipotéticos, e no desenvolvimento de projetos, figurando como tarefas mentais do mais alto nível cognitivo, bem como oriundas de um hibridismo pela indefinição, em seu aspecto mais positivo, dos espaços onde a

aprendizagem pode, ou não, se desenvolver (BARBOSA; MOURA, 2013; MORAN, 2015; BACICH, 2018; MORAN, 2018).

Por conta dessa interatividade gerada pelos novos processos de absorção de conhecimento, em que se tem a figura do professor como um facilitador ou orientador do processo em busca dos objetivos definidos pelo aluno (BERBEL, 2011), a literatura aponta que a aprendizagem ativa surge como estratégia de ensino de alta eficácia, independentemente da área em que seja utilizada, quando da comparação com os métodos de ensino tradicionais, a exemplo de aulas expositivas ou das chamadas “provas” (BARBOSA; MOURA, 2013).

O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, grande influenciador do movimento da Escola Nova, também teve significativa ascendência na arquitetura da aprendizagem ativa ao defender que a ocorrência da aprendizagem efetiva se dá somente pela ação, devendo o estudante estar no centro do processo de ensino e aprendizagem (MITRE *et al.*, 2008; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Tal centralidade se dá pela compreensão de que todos os alunos, sem exceção, trazem consigo conhecimentos prévios, que podem estar sistematizados ou não e que devem ser valorizados (MORAN, 2018), partindo-se do princípio de que, ao utilizá-los, os alunos realizarão conexões com a vida real e, por conseguinte, com seus problemas. Essas conexões acompanhá-los-ão durante seu processo de formação, bem como durante toda sua vida profissional (BERBEL, 2011; MORAN, 2015). O Quadro 1 apresenta exemplos de metodologias ativas passíveis de utilização em sala de aula.

Quadro 1 – Exemplos de metodologias ativas de ensino

METODOLOGIA	CONCEITO	EXEMPLOS
Aprendizagem compartilhada	A aprendizagem compartilhada possui um forte aspecto grupal, em que os alunos deverão estar junto aos pares atuando em contextos reais – comunidades, instituições – e interagindo com profissionais das mais variadas áreas.	Aprendizagem-serviço / Interação em contextos reais: os alunos vão a campo, em diversos contextos, a fim de arquitetar a construção do conhecimento <i>in loco</i> .
Aprendizagem por tutoria	A tutoria (junto a professores, tutores, mentores) oferece um acompanhamento individualizado em meios híbridos, em que o aluno pode seguir o seu próprio ritmo no processo de ensino-aprendizagem.	Canais abertos de comunicação remota (<i>e-mail</i> , aplicativos de mensagens, ambientes virtuais). Encontros de tutoria/mentoria.

		Encontros de personalização de processo e avaliação.
Inverter o ensinar	A busca de conhecimento básico fica a cargo do aluno, que poderá realizar pesquisas nos mais diferentes meios, contando com a curadoria do professor. Posteriormente, o docente assume maior representatividade, auxiliando na elaboração desse conhecimento prévio que poderá ser explicitado de diversas maneiras.	Sala de aula invertida: são inúmeros os métodos utilizados para a efetivação da sala de aula invertida, em que os alunos buscam o conteúdo (leituras, vídeos, <i>podcasts</i>) e, posteriormente, o abordam em sala por meio de debates, apresentações e/ou seminários.
Aprendizagem baseada em investigação e em problemas	Possui uma característica técnico-científica, em que os alunos, com acompanhamento docente, devem lidar com problemas reais ou virtuais, individualmente ou em grupo, buscando diversas soluções para um determinado problema.	Estudo de caso. Processo do incidente.
Aprendizagem baseada em projetos	Por meio da solução de um problema, quase sempre relacionado ao cotidiano dos alunos, há uma aproximação entre a escola e a “vida real”. Para que seja executado esse processo de aprendizagem, os alunos devem buscar informações nas mais diversas fontes, ler, conversar, debater, entrevistar, calcular, enfim, tudo aquilo que for necessário para solucionar o problema em questão. Os projetos são compostos por quatro etapas: intenção, preparação, execução e apreciação.	Exercício-projeto: o projeto é desenvolvido em uma disciplina. Componente-projeto: o projeto não possui, necessariamente, vinculação com disciplinas, como no caso de projetos de extensão. Abordagem-projeto: o projeto é desenvolvido de forma interdisciplinar. Currículo-projeto: quando o projeto é desenvolvido curricularmente (geralmente expresso no plano político-pedagógico).
Aprendizagem baseada em histórias e/ou jogos	As histórias são uma das formas mais eficientes no processo de aprendizagem, sejam elas narradas, sejam vividas. Além delas, atualmente as tecnologias, por meio da gamificação, promovem a ampliação da realidade, aproximando os alunos da vida real.	Gamificação (jogos), plataformas virtuais, aplicativos para <i>smartphones</i> , contação/encenação de histórias.

Fonte: Adaptado de Berbel (2011) e Moran (2018).

São inúmeras as possibilidades de metodologias de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas com vistas a uma aprendizagem ativa e significativa (BERBEL, 2011; MORAN, 2018), sendo que a escolha pode estar relacionada, no intuito de alcançar um maior nível de aprendizado, com a Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser (2001). Em sua teoria, Glasser (2001) definiu as principais formas da aprendizagem humana, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser



Fonte: Adaptado de Glasser (2001).

A análise da pirâmide deixa claro que de nada adiantam esforços na busca de inúmeros métodos de aprendizagem ativa se tais métodos não estiverem adequados ao aluno em questão (BACICH, 2018). Além disso, de acordo com Berbel (2011), faz-se necessário que todos os participantes do processo – professores, discentes e equipe pedagógica – acreditem no potencial das metodologias ativas, pois, de fato, sua implementação requer esforços redobrados em um primeiro momento, ao preencherem lacunas que há muito estão colocadas, mas que podem contribuir sobremaneira no processo de formação dos alunos (MORAN, 2018), haja vista a oportunidade única que lhes é dada.

Método

A pesquisa busca classificar as metodologias ativas de ensino-aprendizagem e sua relação com a absorção de conhecimentos pela perspectiva discente. Dessa

forma, quanto à natureza, esta pesquisa se caracteriza como aplicada, uma vez que se baseia em um estudo de campo, utilizando-se de uma abordagem quanti-qualitativa. Esta pesquisa também se caracteriza pelo método descritivo, exploratório e bibliográfico, por seu caráter teórico-empírico com base em inferências a partir do referencial teórico apresentado.

Com relação à coleta de dados, optou-se por uma pesquisa bibliográfica na obtenção de dados primários e pela aplicação do questionário para os dados secundários. A pesquisa bibliográfica buscou evidências científicas sobre o tema por meio de publicações proeminentes em livros, revistas e artigos científicos, com a finalidade de dar subsídio à elaboração de um arcabouço teórico, ao desenvolvimento do questionário e à análise de resultados.

Para coletar os dados empíricos, isto é, primários, foi elaborado um questionário com 10 questões fechadas, cuja aplicação se deu após pré-teste realizado com três pessoas com as mesmas características dos respondentes da pesquisa, para o aperfeiçoamento desta, com o propósito de sanar possíveis dificuldades na interpretação das questões. Após o pré-teste, partiu-se para sua aplicação por meio do envio do *link* do *Google Forms*, contendo instruções quanto à apresentação, à orientação e aos objetivos da pesquisa. Utilizou-se a escala Likert, de 1 a 5, em que 1 é o menor valor dado para a metodologia ativa, e 5, o maior valor para o processo de aprendizagem.

A aplicação do questionário teve, como sujeitos de pesquisa, discentes de cursos de graduação e pós-graduação de quatro Instituições de Ensino Superior (IES), sendo uma pública, que atualmente trabalha com ensino remoto, duas privadas, que adotam o ensino híbrido, e a última, que utiliza o ensino a distância, perfazendo um total de 87 respondentes. Ao término da aplicação do questionário, partiu-se para o tratamento, a análise e a discussão dos dados, respectivamente.

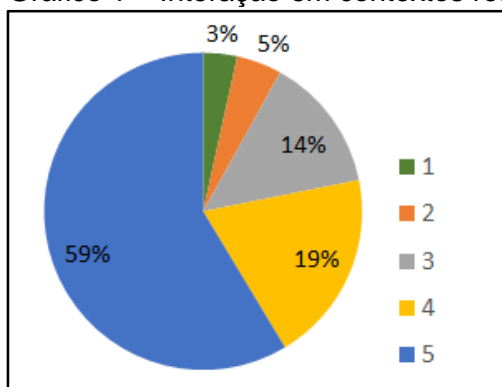
Resultados e discussão

Para a apresentação e da análise dos dados, foi realizada uma investigação empírica com 87 discentes de IES para classificar as metodologias ativas de ensino-aprendizagem que estão sendo adotadas no ensino remoto e sua relação com a absorção de conhecimentos pela perspectiva discente. As metodologias ativas

relacionadas a esta pesquisa se encontram nos três níveis mais altos de aprendizado, conforme a Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser (2001).

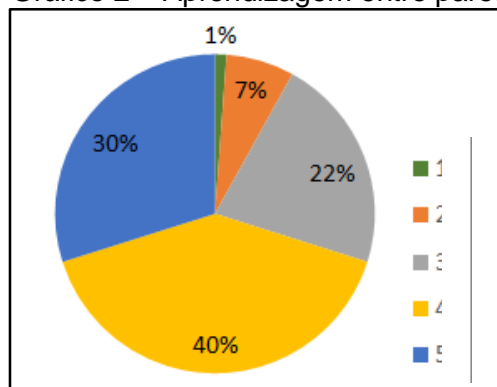
O Gráfico 1 traz a questão da metodologia de interação com os contextos reais, a qual 59% dos respondentes afirmam ser um método muito eficaz, obtendo nota máxima. O Gráfico 2 está relacionado à aprendizagem entre pares, compartilhada, para a qual 40% dão nota 4, e 30%, nota 5, sendo, assim, também considerada uma metodologia bastante eficaz no processo de aprendizagem.

Gráfico 1 – Interação em contextos reais



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

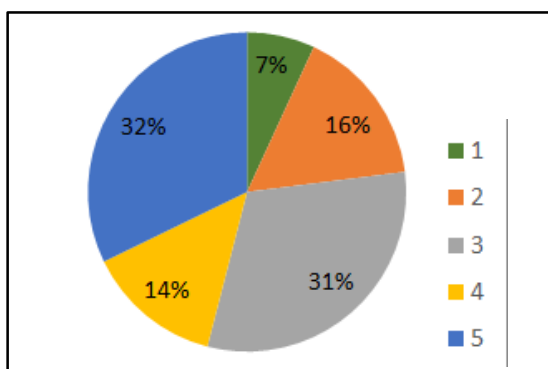
Gráfico 2 – Aprendizagem entre pares



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

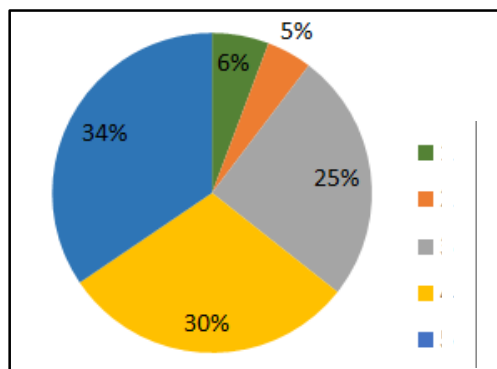
Com relação a canais abertos de comunicação remota, o Gráfico 3 representa sua eficácia, sendo que 32% dos respondentes a consideram muito eficaz, porém ressalta-se que 31% a colocam com pontuação 3 no processo de aprendizagem. O Gráfico 4 está relacionado ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ao qual 30% dão nota 4, e 34%, nota 5. Isso significa que ele se apresenta, para os discentes respondentes, como uma metodologia bem eficaz no processo de aprendizagem.

Gráfico 3 – Canais abertos de comunicação remota



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

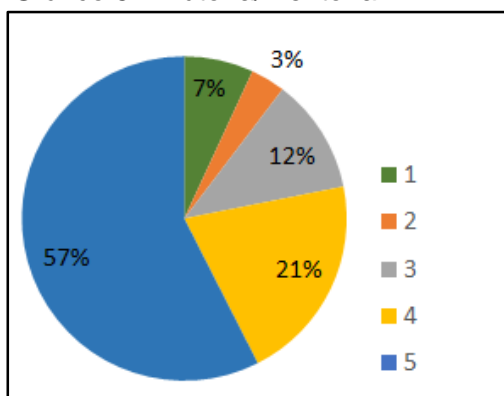
Gráfico 4 – AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

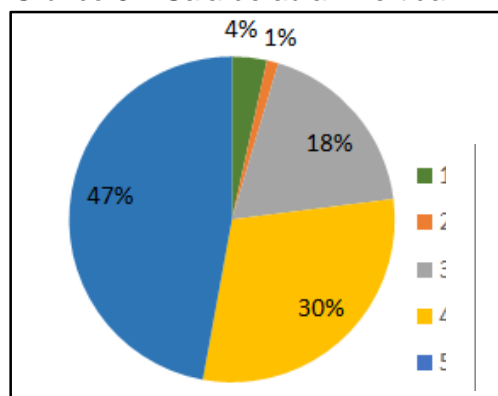
No tocante à tutoria/mentoria, o Gráfico 5 retrata a eficácia dessa metodologia, em que pese 57% dos respondentes terem atribuído a ela pontuação máxima no processo de ensino-aprendizagem. O Gráfico 6 está relacionado à sala de aula invertida, e 47% dos discentes designaram nota 5, considerando-a uma metodologia eficaz no processo de aprendizagem.

Gráfico 5 – Tutoria/mentoria



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

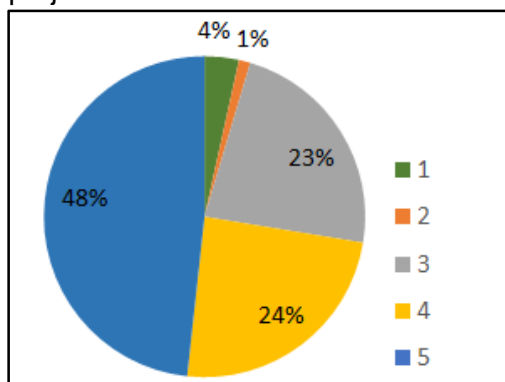
Gráfico 6 – Sala de aula invertida



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

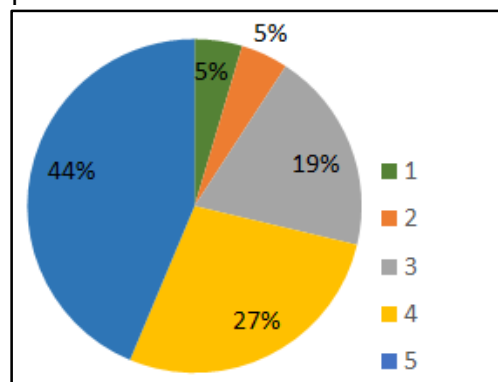
Em relação à aprendizagem baseada em projetos, representada pelo Gráfico 7, 48% dos discentes a colocam com pontuação máxima no processo de absorção de conhecimentos. O Gráfico 8, por sua vez, está relacionado à aprendizagem baseada em problemas, metodologia que recebeu nota 5 de 44% dos participantes.

Gráfico 7 – Aprendizagem baseada em projetos



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Gráfico 8 – Aprendizagem baseada em problemas

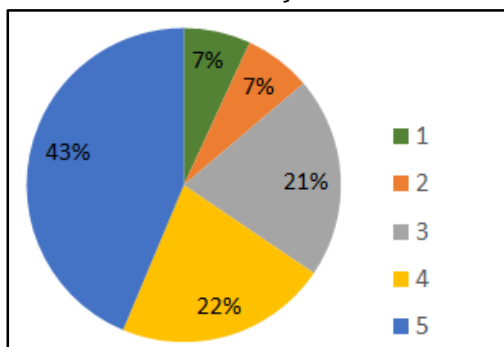


Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Em referência à metodologia de gamificação, o Gráfico 9 mostra que 43% dos respondentes a colocam com pontuação máxima no processo de aprendizagem. O

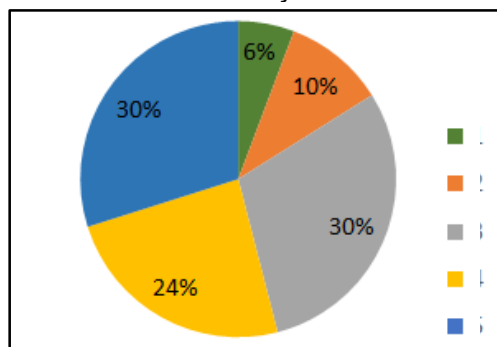
Gráfico 10, relacionado à realização de seminários, possui um percentual de 30% em nota máxima de eficiência.

Gráfico 9 – Gamificação



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Gráfico 10 – Realização de seminários



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Após apresentação e análise das evidências da pesquisa, pode-se traçar um *ranking* das metodologias ativas que, na percepção dos discentes, são mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem: 1º) interação em contextos reais; 2º) tutoria/mentoria; 3º) aprendizagem baseada em projetos; 4º) sala de aula invertida; 5º) aprendizagem baseada em problemas; 6º) gamificação; 7º) Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); 8º) canais abertos de comunicação remota; 9º) aprendizagem entre pares; 10º) realização de seminários.

Conclusões

O período pandêmico vivenciado do ano de 2020 até a data da redação destas considerações, e ainda sem previsão de término, também trouxe benefícios, promovendo a aceleração de variadas áreas do conhecimento, com destaque para o campo educacional. Educar por meio do ensino híbrido e/ou remoto é tarefa que exige de docentes um maior esforço, pois se perdem a dialética e a convivência que a sala de aula e o contato físico proporcionam.

Para que se possa promover uma educação de qualidade, cumprindo com a missão docente e focando o que há de melhor para alunas e alunos em seu processo de construção de conhecimento, as metodologias ativas, ou aprendizagem ativa, surgem como um mecanismo eficaz, que se distancia da educação bancária, tornando o aluno o protagonista do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

A apresentação e a análise dos resultados, com o posterior estabelecimento do *ranking* de metodologias ativas, têm o intuito de instrumentalizar professoras e professores em seu planejamento, a fim de que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados de maneira mais eficaz e que, ao fazê-lo, os discentes possam vivenciar o processo de aprendizagem de maneira mais prazerosa e plena, exercitando toda a sua autonomia.

Recomenda-se que estudos futuros realizem uma análise mais aprofundada, adotando uma perspectiva que esteja também ligada ao subjetivo dos discentes, a fim de ampliar sua relação com cada tipo de metodologia ativa. Além disso, recomenda-se também que seja mensurado o uso de metodologias ativas, porém pela perspectiva docente, promovendo um cruzamento de dados e uma maior compreensão acerca da temática.

Referências

- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152. (Série Desafios da Educação).
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- CARMO, R. de O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-29, 2019.
- DEWEY, J. **Reconstruction in philosophy**. [S. l.]: Mentor Book: The New American Library, 1950.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GLASSER, W. **Teoria da escolha**: uma nova psicologia de liberdade pessoal. São Paulo: Mercuryo, 2001.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. v. II, p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas).

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19)**: situation report – 51. [S. l.]: OMS, 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-9.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10. Acesso em: 15 jun. 2020.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE** – Revista de Políticas Públicas, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

PARANHOS, W. R.; WILLERDING, I. A. V.; LAPOLLI, É. M. Práticas docentes: possibilidades do uso da pedagogia da autonomia em tempos de pandemia. *In*: MACHADO, A. de B.; LÚCIO, V. R. (org.). **Escola, currículo e tecnologias**: desafios e possibilidades para a prática pedagógica. Curitiba: Bagai, 2021. Cap. 21, p. 255-266.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

WILLERDING, I. A. V.; LAPOLLI, É. M. Educação empreendedora: o uso da criatividade na formação do profissional do século XXI. *In*: TEIXEIRA, C. S.; LEBLER, C. D. C.; SOUZA, M. V. de (org.). **Educação fora da caixa**: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação. São Paulo: Blucher, 2020. p. 181-195.

Capítulo 4

COTAS RACIAIS E SOCIAIS, POR QUE E PARA QUEM. UMA REFLEXÃO

Ivaldir Donizetti das Chagas

COTAS RACIAIS E SOCIAIS, POR QUE E PARA QUEM. UMA REFLEXÃO ENSAIO TEÓRICO

Ivaldir Donizetti das Chagas

*Professor alfabetizador, mestre e doutorando em Educação, Conhecimento e
Sociedade. ivaldirchagasdonizetti@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

As cotas escolares, mais conhecidas por cotas raciais, que não deixam de ser também cotas sociais, pois cotas são somente políticas públicas, em se tratando de educação tem sido um dos temas em discussão Brasil afora e necessita ser discutido, pois os posicionamentos da nossa sociedade, são os mais diversos possíveis e os pontos de vistas são opacos, devido à falta de um conhecimento histórico da educação em nosso país.

Não temos dificuldades históricas para reconhecer a dívida que nosso país tem para com os negros, pardos e indígenas e que ainda estão sem uma verdadeira identidade, dentro de uma república federativa regida pela Constituição de 1988, que dá garantias de todos os cidadãos serem iguais diante da lei.

Sabermos também que até poucas décadas não foi oferecido ao pobre o direito de estudar e essa oferta era dada a burguesia e a elite predominante por séculos (STRELHOW, 2010), em detrimento aos que com dificuldades frequentam as escolas públicas enfrentando os problemas da mesma e os problemas sociais como desemprego, crises financeiras e precisam trabalhar (NERI 2009).

Esse vácuo ou diferença e desigualdade social, está sendo mudado em pequena escala e somente agora nas últimas décadas há a tentativa de minimizar a dívida educacional desde os jesuítas para com índios, negros e pardos, até os dias atuais (MOLL 2009), embora pareça paliativo, mesmo assim tem feito grande diferença.

A educação a nível de universidade sempre foi para a elite, enquanto, o povo pouco passou do ensino médio sendo empurrado para o profissionalizante e está na

LDB 1996. Para Gentile (1998) e Documento (BRASIL, 2018), a massa sempre foi oferecido e ainda é, cursos profissionalizantes no intuito de colocá-la no mercado de trabalho. Se as instituições são federais e são pagas com o dinheiro do contribuinte, o negro, o pardo, o nativo e os demais também são contribuintes, e educação universitária é política pública e portanto, tem que atingir a todos, de modo coletivo.

A sociedade brasileira precisa conhecer o quanto ela ainda explora física, psicológica e financeiramente seus pares, e precisa entender que na Constituição os direitos são iguais, mas nem todos são tratados de forma igualitária. As Cotas não são o caminho, nem ao menos a solução para o problema do analfabetismo e os foras da escola, mas já mostram que alguém estudou um pouco de história, mas já mostra um pouco de consciência e mostra que os recursos podem ser gastos com uma parte da sociedade e que pode ter uma certa dignidade, não irá resgatar o que foi perdido e nem apagar o passado, mas vislumbra que podemos fazer melhor no futuro e quem sabe sem cotas.

Busca-se nesse ensaio, conhecer um pouco desse processo educacional durante o tempo histórico da nossa republica, as razões pela qual na atualidade precisa-se da força da lei para que uma classe social consiga estudar a níveis melhores de educação.

O diapasão aqui é discussão das cotas ⁹ raciais e sociais, utilizadas principalmente para o ingresso em universidades e faculdades em nível de cursos superiores.

Desde sua implantação no ano 2000, sendo de forma lenta e gradual, causou e tem causado muitas discussões e vem dividindo as opiniões, onde houve e ainda há os prós e contras, ao mesmo tempo abre-se uma oportunidade de mostrar a todos os brasileiros os grandes falhas sócio, político econômico dos governos anteriores em se tratando da área educacional, que a contemporaneidade já não compactua e quer mudanças.

Ao mesmo tempo em que as cotas representam, um tipo de um pagamento da dívida histórica ligada a escravidão dos negros, índios e mestiços, essa dívida está sendo reparada fora do tempo histórico e cronológico, os atrasos e as mazelas que causou refletem hoje e mostra o quanto nosso processo sócio político econômico

9- Programa de Política Pública de Cotas voltado para a Educação. Publicada em 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas (**Lei Nº 12.711**) decreta que todas as instituições federais de ensino superior devem reservar, no mínimo, 50% das vagas de cada curso técnico e de graduação aos estudantes de escolas públicas

educacional, pecou no passado servindo somente a uma elite privilegiada economicamente e colocando no ostracismo os negros, pardos e indígenas, o povão mesmo, na realidade.

Desde a colônia, império e república velha os governantes viam seus semelhantes como meros empregados e posses, subordinados pela coroa e o poder do capital, ter pessoas analfabetas na base da pirâmide social, sem escolarização, oriundas da escravidão e miscigenação¹⁰ e de outros brasileiros é e continuará a ser uma das melhores formas hegemônica do poder.

Os modelos escolares, quando oferecia educação aos pobres, era uma educação rasa, ou seja, uma educação formadora de mão de obra e não de pensantes, o pensar era para a nobreza e esse modelo praticamente perdurou até o fim da ditadura militar entrando em tempos de democracia, segundo, (FERREIRA Jr., 2010).

Filhos de pobres aprendiam a ler somente, poucos chegavam ao ensino fundamental e tinha que trabalhar, e o filho da elite ia cursar o superior numa universidade federal que seria para todos. A educação básica de básica mesmo só se tornou obrigatória no Brasil com a ditadura militar de Getúlio Vargas, com a constituição de 1934.

Com o advento das cotas, a partir do ano 2000, vem em seguida o Enem, o Sisu, o Prouni, o Fies, esses outros modelos sendo um esforço para atender a demanda da educação de uma forma mais democrática, visando sanar os déficits educacionais que foram remontando durante anos, as cotas raciais vieram posteriormente mais tarde (Lei nº 12.711/2012), regulamentada pelo decreto a seguir.

O decreto nº 7.824/2012, que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.

10- Dá se o nome quando raças, povos e pessoas outras origens étnicas. A miscigenação ou mestiçagem consiste na mistura de [raças](#), de [povos](#) e de diferentes [etnias](#). Assim, multirraciais ou mestiças são as pessoas que não são descendentes de uma única origem

A meta da lei é ir assistindo assim mais uma parcela dos excluídos pelo sistema de cotas e fazendo jus ao investimento em educação que é nunca menos de 18%, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), que é uma das formas de políticas públicas e sendo públicas teriam que atender a todas as camadas da população e não somente ao nicho dos bens nascidos.

Espera-se chegar um tempo onde não exista mais cotas, pois por mais bom que a tenhamos, ainda existe muito preconceito para com os cotistas, para os bolsistas e para com os que recebem algum auxílio de qualquer forma, a exemplo do Bolsa¹¹ Família, (Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.).

As cotas ainda parecem uma coisa meio forçada, meio obrigada, embora seja, e ainda causa olhares estranhos e muita discussão e descontentamento. Somente uma evolução de consciência do ser humano quebrará de uma vez por todas esse paradigma, esse processo pode demorar décadas.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Chalhoub, (2012), os colonos portugueses começaram tentando escravizar os índios, porém a oposição dos religiosos dificultou esta prática. A partir de 1538, os colonos partiram do Brasil para suas colônias na África e trouxeram os negros já na condição de escravos para trabalharem nos engenhos de açúcar da região Nordeste, com mão de obra gratuita. Segundo o autor António Brásio, (1938), nos mostra que a escravidão era legal na época, havia um documento a bula papal¹² *Dum Diversas* de 1452, que autorizava o rei de Portugal a atacar, conquistar e submeter povos pagãos, não cristãos (não batizados), sarracenos, inimigos de Cristo e da igreja católica.

Temos índios, negros, portugueses e conseqüentemente o cruzamento desses povos na colônia portuguesa. A miscigenação, essa mistura de raças diferentes, deu origem a outros numerosos grupos de indivíduos de outra cor de pele, não uma raça, como: mulato (branco com negra, ou vice-versa); caboclo ou mameluco (branco com índia, ou vice-versa); o cafuzo (negro com índia, ou vice-versa), segundo nos relata os autores Branco; Lucci e Mendonça, (2014).

11 - Programa de distribuição de Renda, destinado a população de baixa renda

12 - Era um documento da mais alta autoridade da época.

O resultado numeroso dessa miscigenação seria um não cidadão, sem alma, sem direitos, sem religião, sem sociedade e sem lugar, só tinham um valor comercial como mercadoria. Um Pária. Os filhos provenientes dessa mistura pior ainda. Só restava a escravidão e nada mais, e educa-lo para que?

A escravidão se instá-la. Permanece por tempos dando lucros ao mercado do açúcar e ao mercado de escravos dubiamente. Era o melhor negócio na época que dava status social a quem possuía escravos, era chique ter escravos, media o poder financeiro quanto ao número de escravos senhor possuía.

Seguidos movimentos, de lutas e guerras pela libertação dos escravos iniciando na Europa e nas antigas colônias inglesas, fato devido ao desenvolvimento da revolução industrial, muito pouco se mudou até mesmo depois da libertação feita por lei.

A “libertação” foi nada mais que um ato político e não de justiça, igualdade, humanidade, amor e de respeito para com negros e índios no Brasil, segundo o autor Silva, (2008).

A escravidão foi marcante por séculos passou por lutas internas promovidas por levantes dos escravos e por ideias revolucionarias e iluministas e sistemas políticos que mesmo após novas legislação continuaram a existir. O autor, Montesquieu defendia para a época um governo constitucional, a separação dos poderes¹³, a preservação das liberdades civis, manutenção da lei e o fim da escravidão, (MARTINS FONTES, 2005).

O estigma, que a cor da pele representou e ainda representa nas pessoas no contexto, está impregnado no negro, no índio e mestiço, colocando o cidadão até os hoje como sendo um ser inferiorizado, para o trabalho braçal, um cidadão de segunda categoria, sem faculdades mentais, sem capacidade para estudar. Esse o pensamento da elite escravista e parece que não quer mudar em pleno SEC.XXI.

Esse ideal está impresso até hoje, mostrando uma inferioridade nas camadas sociais menos favorecidas, e vem perpetuando-se, pelos âmbitos físicos e psicológicos seja nas lojas, no comércio, na escola, no trabalho. Vê-se o negro com outros olhares, imaginam ou pensam que aquele cidadão servirá para serviçal, jogar futebol e carnaval.

13 - Modelo de Democracia baseado nos 3 poderes, legislativo, executivo e judiciário, independente, em equilíbrio e harmonia entre os mesmos.

Deparamo-nos com poucos negros e pardo nas classes A e B da pirâmide social, raramente são os patrões, médicos e engenheiros, poucos artistas, quantos galgam alto poder aquisitivo? Os negros, índios e pardos estão no ostracismo social inerte. Mas estão ocupando a base da pirâmide social e são o verdadeiro exército de reserva e massa de manobra do capitalismo.

Dados da Fundação Nacional do Índio¹⁴ (Funai) informam que atualmente, 460 mil índios residindo em aldeias no Brasil, correspondendo a 0,25% da população brasileira. São mais de 107 milhões de hectares (12% do território brasileiro) divididos em 656 diferentes áreas indígenas.

A Entidade constituída para defendê-los não funciona. E dá-se a entender que não existe uma vontade governamental de se manter sua cultura viva, faz se sempre uma meia culpa. Resta hoje uma porcentagem muito pequena em relação aos tempos coloniais, devido a exploração, a matança por parte de madeireiro, mineração, latifundiários de gado e agricultura.

A nossa sociedade posiciona-se contra aquilo ou aquele que não dá lucro para ela e quando falamos em colocar esses excluídos na escola ou faculdade, pensam que são um caso perdido e vão tirar o lugar dos filhos da classe média e alta.

Como se o mesmo não fossem cidadãos e estivessem fora da nossa constituição. Esses seres humanos merecessem ser tratados como qualquer outro cidadão, com seus direitos universais e constitucionais.

Se no passado a religião o considerava quase sem alma e o explorava. Hoje a igreja o acolhe, mas, a sociedade no geral o excluí, tratando-os com marginal, e explora da mesma forma, colocando tanto negros, índios e pardos na condição de excluídos.

Só o voto dos excluídos é que tem valor diante dessa sociedade que praticamente não mudos suas estruturas desde a colônia.¹⁵

A quem interessa uma massa de analfabetos? A quem interessa um exército de reserva de desempregados, sem formação e sem qualificação? Que precisa vender sua mão de obra e ser explorado pelo capitalista. Somente o modelo econômico Liberal e Neoliberal¹⁶ tem esse interesse. (ROUSSEAU, JEAN-JACQUES 2005).

14 - Instituição federal criada para cuidar da questão indígena

15 -Nome dado ao Brasil na época do descobrimento pelos portugueses

16 -Tipo de modelo econômico sem a presença do Estado

INDÍGENAS

Pesquisas sobre os povos Nativos da América do Sul (indígenas¹⁷), têm revelado, além da antiguidade da presença desses povos, sua grande diversidade e pluralidade dessas sociedades nativas encontradas pelos colonizadores e dominadores.

A diminuição dos povos indígenas se deu de forma lenta e gradual. No século XIX, nas regiões mais antigas da colonização portuguesa a exemplo do Nordeste.

O Estado Brasileiro favoreceu sempre esses grandes proprietários, chefes políticos locais, que passaram a negar a presença indígena em terras dos antigos aldeamentos, (missões), com argumentos da ausência da pureza racial, afirmando que os índios estavam confundidos com a massa da população (SILVA, 1996), solicitando a extinção dos aldeamentos como forma de resolver os tradicionais conflitos com as invasões dos territórios indígenas.

Pela legislação da época, as terras dos aldeamentos deveriam ser medidas, demarcadas e loteadas em tamanhos diferentes, destinados à parte das famílias indígenas existentes no local. Nesse processo, além de serem reconhecidas as posses em domínio dos grandes proprietários invasores, a lei previa ainda a remoção de famílias indígenas que ficassem fora da partilha dos lotes, para outras aldeias.

Com o milagre econômico na década de 1970, com o avanço dos projetos agroindustriais, as pressões sobre as terras indígenas aumentaram, tanto os grupos reconhecidos oficialmente como as dos grupos ainda não reconhecidos.

Atualmente pouco se mudou na questão indígena no Brasil, ainda existe exploração, preconceito e todas as formas para tomar suas ricas terras.

PARDOS

E o que é pardo? as pessoas pardas são aquelas que tem mãe negra e pai branco ou vice-versa. Ou aquelas cujos ambos os pais são pardos. Ainda assim, nem sempre é possível determinar a cor da pessoa, principalmente quando não há essa informação na documentação de nascimento ou quando o pai é desconhecido, por exemplo.

Resolução n. 203/2015 do Conselho Nacional de Justiça.

17 Os portugueses denominaram dessa forma pois pensaram estar na Índias.

Pardo é o termo usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para configurar um dos cinco grupos de cor ou raça, junto com brancos, amarelos, negros e indígenas.

No sentido concreto a palavra pardo é usada para referir-se aos brasileiros com variadas ascendências étnicas. O manual do IBGE define o significado atribuído ao termo como sendo pessoas com uma mistura de cores de pele, seja essa miscigenação: Mulata (descendentes de brancos e negros), cabocla (descendentes de brancos e ameríndios), cafuza (descendentes de negros e indígenas) ou mestiça.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas.

LEI DAS COTAS

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

Regulamento: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) per capita

Art. 3º

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e

pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. (Redação dada pela Lei nº13.409, de 2016)

Art. 5º

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Art. 6º

O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º

O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

No Brasil, as cotas raciais ganharam visibilidade a partir dos anos 2000, quando universidades e órgãos públicos começaram a adotar tal medida em vestibulares e concursos.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi a primeira instituição de ensino no Brasil a adotar o sistema de cotas raciais, em 2003, por meio de uma lei estadual aprovada em 2001. Já a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira federal a adotar as cotas, em junho de 2004. De lá para cá o número de universidades que possuem ação afirmativa baseada em raças só aumentou e hoje já representa a maioria das universidades federais.

O sistema de cotas raciais no Brasil não beneficia apenas os negros. Nas instituições públicas da Região Norte, é comum a reserva de vagas ou empregos para indígenas e seus descendentes. Algumas universidades também destinam parte de suas vagas para candidatos pardos.

LEI Nº 3708, DE 09 DE NOVEMBRO DE 2001.

Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências.

Art. 1º – Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF.

CONCLUSÃO

Trava-se uma batalha, nas camadas sociais, diria entre as classes A, B e C, pois uns pensam que cotistas estão tomando o que seria de direito deles, os beneficiados estão amparados pela legislação, fica difícil chegar a um consenso.

Essa questão de cotas sejam trazem discórdia pois muitos entendem que os programas de políticas públicas implantados há poucos anos como a bolsa família, também é um tipo de cota financeira, que veio e vem trazendo resultados excelentes tanto na educação como na melhoria de vida de milhares de cidadãos brasileiros, abaixando os índices de mortes infantis e analfabetismo principalmente nas regiões norte e nordeste do Brasil. Isso fere em parte os dois lados da sociedade, uma pensa que está dando o dinheiro e a outra se encontra inferiorizada pelo sistema.

Apesar das melhorias alcançadas, são muito pequenas diante da plêiade de pessoas que não galgam alfabetização, formação média, intermediária e acadêmica. Nem estou citando pós graduação. As cotas são uma ferramenta de inclusão social e de política pública aplicada no nosso modelo de formação escolar o que é diferente de educação. Uma reparação, diria um Carma político e social

Ajeitar essa defasagem escolar, acadêmica e financeira de 500 anos, seria a grande ideia dos pensadores da educação. Estão tentando diminuir essa estratificação aos poucos e construir uma igualdade entre as classes, embora as classes sociais se medem pelo poder aquisitivo e só por ele.

O que depende muito e muito mesmo de nossos governantes, de darem sequências ao trabalho deixado por outros governos e de um projeto a longo prazo, o que nem sempre acontece com nossa política, pois nem sempre novos nomes, grupos

e partidos eleitos querem dar ênfase no que foi bom no governo anterior e todo um projeto que foi bom para um, pode ter uma direção contrária em outro e perde se anos e anos de trabalho e numerários.

A discussão se permeia em várias vertentes, dentro dos mais variados modelos de Escola e quase sempre em modelos copiados de outros países, para que dê certo, para que o estudante chegue ao ensino superior sem se perder pelo meio do caminho e sem pagar por esse estudo.

Já se desenvolveu as mais variadas linhas de pensamentos e vemos por mais que funcione parece que as cotas funcionam bem e os alunos cotistas tem sido exemplos, pois agarram essas oportunidades com unhas e dentes e estão se tornando exemplos Brasil afora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÓNIO BRÁSIO, *Monumenta Missionária Africana*. África Ocidental. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1958.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Diário Oficial da União. Brasília.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, **que cria o Programa Bolsa Família**, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**: 2018. Brasília, DF. INEP, 2018.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Resolução n. 203**, de 23 de junho de 2015. Diário da Justiça Conselho Nacional de Justiça. Brasília, DF.

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos. SP. EDUFSCAR, 2010.

GENTILE, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis. Vozes, 1998.

L'ESPRIT DE LOIS, Livre XV, cap.6, 1748, Montesquieu – **O Espírito das Leis**. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

L13409. **LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016**. Altera a **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012, **para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**.

Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências.

LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L.; MENDONÇA, C. **Território e sociedade no mundo globalizado**. São Paulo. Saraiva, 2014.

NERI, Marcelo Cortês. **Tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro. FGV/IBRE/CPS, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques – **Discurso sobre a origem e os fundamentos da Desigualdade**. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

SILVA, Édson. **Confundidos com a massa da população: o esbulho das terras indígenas no Nordeste no século XIX**. Revista do Arquivo público. Recife, 1996.

SILVA, Jorge da. Editora: Hama. **Fim da escravidão no Brasil**. História do Brasil. Lei Áurea, 2008.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, 2010.

Capítulo 5

**A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAQI/CAQ E
A JUDICIALIZAÇÃO**

Eduardo Bocalete Pontes Gestal

A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO CAQi/CAQ E A JUDICIALIZAÇÃO

Eduardo Bocalete Pontes Gestal

Bacharel em direito pela Faculdade de Direito de Franca e graduando em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Email: eduardo.gestal@usp.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo averiguar a procedência científica e acadêmica da argumentação sobre o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), ao serem constitucionalizados, desencadeariam uma nociva sequência de judicialização. Também acumula a finalidade de investigar a possibilidade de que com a inserção do CAQi/CAQ na Constituição Federal, ocorra o efeito contrário. Para isso, adotou-se uma metodologia de pesquisa quantitativa e qualitativa na análise de produções científicas e acadêmicas resultantes da busca em plataformas oficiais eletrônicas, que relacionassem diretamente o CAQi/CAQ com a judicialização. Ainda, também foi feita uma pesquisa jurisprudencial perante o Tribunal de Justiça do estado de São Paulo (TJSP) a fim de se levantar quais demandas já são alvo de elevada judicialização, elencando-se a principal como objeto de análise: a falta de vagas em unidades de ensino. Feito isso, foi feita uma pesquisa bibliográfica direcionada nas mesmas plataformas oficiais de busca de produções científicas e acadêmicas visando apurar obras que tratam sobre a demanda selecionada e também versem sobre o CAQi/CAQ. Ao final de todo processo, considerando os moldes em que a pesquisa foi realizada, foi possível concluir que não há respaldo científico ou acadêmico que sustente a argumentação de que a constitucionalização do CAQi/CAQ desencadearia uma onda prejudicial de judicialização. Por outro, averiguou-se quanto a situação extraída como alvo de saturada judicialização, há suporte científico e acadêmico que legitima o potencial do CAQi/CAQ em lidar com ela administrativamente, explicitando a tendência de que o CAQi/CAQ detém capacidade de inibir a judicialização. Como reflexão final, ponderou-se sobre o fato de ainda que prospere uma judicialização acentuada com a constitucionalização do CAQi/CAQ, ela possa vir a ter um efeito benéfico, na garantia de direitos, não necessariamente vir a ser prejudicial.

Palavras-chave: Custo Aluno-Qualidade (CAQ). Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi). Judicialização. Constitucionalização.

1 INTRODUÇÃO

Na data de 26 de agosto de 2020, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 108, a qual, dentre as alterações que fez, incluiu o CAQi/CAQ no texto do parágrafo

7º do artigo 211 da Constituição Federal. Todavia, antes desta emenda, houve um relevante processo histórico, mobilizatório e de debates para que o CAQi/CAQ constasse na legislação brasileira, especialmente na Carta Magna.

Dentre posicionamentos desfavoráveis a normatização do CAQi/CAQ, destacando-se a sua constitucionalização, surgem argumentos que expressam o receio de que o CAQi/CAQ, ao integrar a Constituição Federal, desencadeie uma sequência de judicialização¹⁸ de caráter prejudicial. No entanto, também há o posicionamento de que aconteça o efeito inverso.

Diante disso, o presente trabalho objetiva estudar a relação entre o CAQi/CAQ¹⁹ e a judicialização, ao analisar obras referentes a ambos. No mais, também busca identificar a principal causa de elevada judicialização no Tribunal de Justiça de São Paulo e comparar os resultados da pesquisa jurisprudencial realizada junto aos de pesquisas pertinentes.

2 O CAQ, CAQI E O RECEIO DA JUDICIALIZAÇÃO

Pode-se definir o CAQ (Custo Aluno-Qualidade), em breve síntese, como um mecanismo desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação que visa apurar os insumos fundamentais para o financiamento da educação pública possibilitar um padrão de qualidade nessa área, identificando o custo por cada aluno, sob uma perspectiva democrática e do direito humano (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018).

Quanto ao CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial), é possível qualificá-lo como instrumento preparatório e processual à viabilização do CAQ, ao estabelecer o padrão mínimo de qualidade que precisa ser investido. Através do CAQi/CAQ, vislumbra-se concretizar o ideário do direito à Educação previsto no ordenamento jurídico brasileiro, principalmente no tocante a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. (CARREIRA; PINTO, 2007; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020).

¹⁸ Considera-se judicialização como “algumas questões de larga repercussão política ou social que estão sendo decididas por órgãos do Poder Judiciário” (BARROSO, 2012, p.24)

¹⁹ Este será o termo adotado para se referenciar tanto o Custo-Aluno Qualidade e o Custo-Aluno Qualidade Inicial, uma vez que, em síntese, ambos representam o mesmo conceito, apenas com a diferenciação de que o primeiro representa o padrão mínimo e o segundo o padrão visado.

Em relação a contextualização histórica da construção e definição do CAQi/CAQ, resumidamente, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação priorizou o assunto como meta no ano de 2002, pois ainda se tratava apenas de uma noção (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020), efetuando um processo de elaboração conjunto a sociedade civil e especialistas até o ano de 2005. No ano seguinte, o CAQi/CAQ já era discutido em audiências públicas do poder legislativo e fóruns que contribuíram com seu aprimoramento. Até que em 2008, foi lançado o primeiro livro a publicar a sistematização do CAQi/CAQ (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018).

Nesse sentido, pontua-se que nesse cenário foi se consolidando a implementação do CAQi/CAQ, sendo primeiramente junto a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), ao integrar o texto da Emenda Constitucional 53/2006. Ademais, atualmente o CAQ e o CAQi estão inseridos em quatro das doze estratégias da Meta 20 do PNE 2014-2024, além de finalmente constarem expressamente na Constituição Federal como referência no padrão de qualidade, após a promulgação da Emenda Constitucional 108/2020 que instituiu o novo Fundeb.

Diante disso, importante destacar que adiante a constitucionalização do CAQi/CAQ, espera-se que sejam finalmente empregados na prática, pois ainda que antes constasse em lei através do atual PNE, não houve a sua execução. No mais, quando da mobilização para a aprovação do novo Fundeb e à inserção do CAQi/CAQ no texto constitucional, houveram críticas referentes a uma possível crescente judicialização da Educação e políticas públicas diante da suprema força normativa do CAQi/CAQ.

Quanto a isso, aponta a Campanha Nacional do Direito à Educação em sua Nota Técnica sobre a PEC 26/2020 intitulada “Por que é imprescindível constitucionalizar o CAQ?” posicionamentos que suscitam aumento da judicialização se constitucionalizado o CAQ, destacando-se o pontuado pela ONG “Todos Pela Educação”:

Contudo, a depender de como for regulamentado, ou mesmo se a regulamentação demorar a ser feita, o CAQ pode gerar consequências indesejadas para os sistemas educacionais. Sua definição como premissa constitucional acompanhada de uma formulação baseada em lista rígida e extensiva de insumos educacionais para um padrão único de escola no Brasil inteiro pode desencadear uma onda de

judicialização da Educação Básica [...] (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 5)

Ademais, também advogou Mariza de Abreu: “Constitucionalizar o CAQ não contribuirá para melhorar a oferta educacional e implicará embates e judicialização das políticas públicas.” (ABREU *apud* CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020). Portanto, pode-se averiguar, principalmente através dos pareceres elencados, que há preocupações de que o CAQi/CAQ desencadeie demandas judiciais em excesso, considerando isso como algo negativo.

3 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E ACADÊMICAS QUE RELACIONAM A JUDICIALIZAÇÃO COM O CAQi/CAQ

Diante da existência de receios da consequência de exacerbada judicialização que poderia ser desencadeada com a constitucionalização do CAQi/CAQ, buscou-se, através do presente trabalho, pesquisar e apurar produções da comunidade científica e acadêmica que relacionam o CAQi/CAQ com o fenômeno da judicialização, a fim de averiguar e identificar os possíveis fundamentos para essas suspeições.

Para tanto, utilizou-se de uma metodologia de pesquisa quantitativa e qualitativa na análise de dados obtidos dos resultados de buscas em plataformas eletrônicas que disponibilizam trabalhos acadêmicos e científicos. Dentre as plataformas de busca utilizadas na pesquisa, estão: “Google Acadêmico”; “SCielo”; “Banco Nacional de Dissertações e Teses” (BDTD); “ERIC”; “Portal de Periódicos da CAPES”; e “Academia.edu”.

Nos campos de busca das plataformas mencionadas, entre as datas de 15 a 26 de agosto de 2020, foram pesquisados os termos: “Judicialização” junto de, ora “CAQ” e ora “CAQi”. Ademais, os termos “CAQ” e “CAQi” também foram pesquisados isoladamente. Destaca-se que foi adotada a premissa de que as produções que se referirem ao CAQi/CAQ utilizam destas siglas, ou seja, não se referirão a ambos somente por sua nomenclatura completa (Custo-Aluno Qualidade/ Custo-Aluno Qualidade Inicial).

Através desta pesquisa, buscou-se classificar todos os resultados em relação a pertinência do assunto, pois, principalmente as siglas CAQi/CAQ também são adotadas para expressar terminologias de conteúdos de outras áreas do conhecimento, como medicina e química, por exemplo, e quais dos pertinentes

efetuavam uma relação direta do CAQi/CAQ com a judicialização.

Ante o exposto, dentre os resultados analisados, apurou-se somente um conteúdo, ou seja, uma produção científica e acadêmica, que ao ser analisada, foi possível identificar uma passagem que relaciona diretamente o CAQi/CAQ com a judicialização. Tratou-se de uma dissertação de mestrado, intitulada “A meta de investimento público do II Plano Nacional de Educação: entre projetos políticos e coalizões”, de autoria de Bruna Barcellos Mattos.

Na referida produção, a autora efetua relação entre o CAQi/CAQ e a judicialização ao discorrer sobre o Parecer CNE/CNB 08/2010, elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação junto do Conselho Nacional de Educação, sendo considerado por ela um documento importante para a temática do CAQi/CAQ, o qual não obteve a homologação do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Diante disso, a autora apresenta três hipóteses sobre qual seria a justificativa da falta de aval do MEC, dentre elas o receio da consequência da judicialização, comentando excertos da fala do até então Secretário Executivo do MEC em uma audiência pública.

No entanto, em análise do exposto na pesquisa mencionada, verificou-se que também houve um posicionamento de que a judicialização ocorreria justamente pela ausência do CAQi/CAQ no texto constitucional. Portanto, nota-se que diante dos resultados da pesquisa efetuada, somente foi possível encontrar um único resultado que associou o CAQi/CAQ incisivamente com a judicialização, o qual, inclusive, aborda sobre uma ressalva diferente das apresentadas que contrariam a constitucionalização do CAQi/CAQ.

4 DEMANDA POR VAGAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO JUDICIÁRIO E A RELAÇÃO COM O CAQi/CAQ

Nesta perspectiva de estudo da judicialização da Educação, principalmente em cheque com a constitucionalização do CAQi/CAQ, optou-se por realizar uma análise de quais demandas educacionais atualmente são objetos de decisões judiciais, em especial, no território paulista. Para isso, procedeu-se uma pesquisa quantitativa e qualitativa de jurisprudências disponibilizadas na plataforma eletrônica do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP).

Nos campos de busca, ativado o filtro de resultados para somente acórdãos, foram utilizados os termos “reexame necessário” junto de “escola”, efetuando-se a busca na data de 26 de agosto de 2020. A escolha do primeiro termo se justifica por expressar que o ente público já teve uma derrota judicial em primeira instância, enquanto o segundo delimita a temática. Feita a busca, surgiram 1630 acórdãos como resultado. Dentre eles, foram selecionados os cinquenta mais recentes para análise (o mais recente datado de 26/08/2020 e o mais remoto datado de 04/08/2020).

Dentre os selecionados, 45 eram referentes a demanda por vaga em escola ou creche, em especial na educação infantil, em que o estudante invoca o Poder Judiciário para coagir o poder público a fornecer a vaga na instituição de ensino, já havendo a condenação do poder público em primeiro juízo.

No tocante as decisões coletadas, nenhuma desobrigou o poder público a disponibilizar a vaga, sendo que 26 reformaram em parte as condenações de primeira instância somente na questão de correção de multas e verbas sucumbenciais, ou/e para acrescentar a determinação de que a vaga não precisa ser em instituição de ensino específica, podendo ser qualquer uma desde que não esteja localizada em distância superior a dois quilômetros da moradia do estudante.

Os 19 acórdãos restantes em nada alteraram as decisões do juízo *a quo*. Ademais, também se apurou que os acórdãos decidiram sobre demandas oriundas de 14 municípios diferentes, assim como o máximo de decisões sobre esse tema por parte dos desembargadores, no período analisado, em um mesmo dia, foram 17, na data de 10 de agosto de 2020. Por fim, calculou-se uma média de aproximadamente 2,81 de decisões por dia nos tribunais sobre este tema, ao dividir o máximo de decisões pelos dias trabalhados dos desembargadores no lapso temporal analisado.

Através dos resultados da pesquisa jurisprudencial do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, foi possível identificar a acentuada judicialização do direito de ir à escola, em que figura o empecilho do poder público em garantir vagas. Portanto, efetuou-se uma pesquisa direcionada nas plataformas de pesquisa de trabalhos acadêmicos elencadas no capítulo anterior, para fins de análise de produções referentes a falta de vagas em escolas e creches que também abordem sobre o CAQi/CAQ.

Taporosky e Silveira (2018) analisam decisões judiciais de todos os tribunais estaduais do Brasil para elaborarem um estudo de como a qualidade da educação infantil é discutida no sistema de justiça. Diante disso, ressaltam a judicialização da

demanda por vagas e expressam preocupação com a expansão de vagas forçada pelo judiciário em relação a qualidade, de modo que ela possa ser comprometida, sendo justamente ao tratar disso que efetuam relação com o CAQi/CAQ:

Da análise do conteúdo destas decisões e, em especial, da fundamentação encontrada, percebe-se que o Poder Judiciário tem, em grande parte das vezes, observado a existência das previsões legais positivadas no ordenamento jurídico para a análise e deferimento das condições de oferta na EI. No entanto, a compreensão da qualidade da educação como princípio de direito considera, como visto, não apenas as previsões legais, mas a busca de tudo o que pode ser considerado como necessário à sua garantia, de forma ampla e maximizada. Portanto, embora se compreenda que não são todas as dimensões de qualidade que devam ser juridificadas (XIMENES, 2014), o exercício da função jurisdicional pelo Poder Judiciário, de julgar a lei, reforça a importância de juridificar, em determinada medida, o que se entende por qualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Nesse caso, demonstra-se relevante a previsão legal dos insumos indispensáveis à garantia desse direito, como define a LDB e o CAQ, previsto no PNE. (TAPOROSKY; SILVEIRA, 2018, p. 25)

Nessa perspectiva, nota-se que o CAQi/CAQ pode ser um aliado do Poder Judiciário no tocante a referenciar e garantir a qualidade adequada na oferta de ensino, sendo ainda mais recomendável que possua previsão legislativa. Assim, reflete-se que este exercício jurisdicional de garantia de direitos utilizando-se do CAQ/CAQi, possa ser ainda mais efetivo se o seu peso normativo for ainda maior, no caso, ao integrar a Constituição Federal.

Ainda, Ferreira (2017), aborda sobre o acentuado déficit de vagas na Educação Infantil, em especial no estado do Paraná, e em suas conclusões, dispõe o seguinte sobre o papel do CAQi/CAQ:

Convém ressaltar ainda que, o direito à educação não se limita meramente ao acesso, mas também à permanência com padrões mínimos de qualidade, indubitavelmente a implementação do CAQi mostra-se como uma possibilidade real de garantia da efetivação do direito à educação, com destaque para a EI, sinalizando a premência da União assumir maior responsabilidade na oferta desta etapa de ensino. (FERREIRA, 2017, p. 7)

Por fim, evidencia-se o caráter combativo do CAQ/CAQi frente a falta do direito à educação e o acesso a ela, de modo a poder ser considerado como um meio de lidar e tentar solucionar com a necessidade de garantir a oferta de vagas junto da

qualidade. Desse modo, havendo o êxito administrativo derivado do emprego do CAQi/CAQ, é possível concluir que ocorrerá a diminuição da judicialização pela demanda por vagas, uma vez que se estiverem disponibilizadas, o aluno não precisará recorrer ao Poder Judiciário visando garanti-las.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo conteúdo pesquisado e exposto, foi possível concluir que o CAQi/CAQ, ao contrário do que apresentam alguns receios, apresenta indícios de que, constitucionalizado, poderá inibir o fenômeno da judicialização. Isso se justifica, uma vez que demonstram potencial de cuidarem administrativamente de questões que atualmente saturam o Poder Judiciário, evitando a necessidade dos indivíduos recorrerem a intervenção jurisdicional na busca pela garantia de seus direitos.

Não se deixa de destacar que as preocupações acerca de uma “onda” de judicialização com a constitucionalização do CAQi/CAQ derivariam de possíveis responsabilizações de gestores que não consigam atender as exigências mínimas por falta de recursos. Todavia, não se considera este argumento como sustentável, pois, conforme elucidado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o planejamento do CAQi/CAQ possui os parâmetros passíveis de discussão, além de que o Fundeb prevê a implementação dos recursos, além de todo procedimento estar previsto para ocorrer de forma gradativa (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020).

Ademais, diante da pesquisa, na maneira como foi proposta, visando identificar produções científicas e acadêmicas que relacionassem o CAQi/CAQ com a judicialização, não foi possível identificar qualquer trabalho que sustentasse o argumento da ocorrência de uma judicialização prejudicial quando o CAQi/CAQ passasse a constar na Constituição Federal.

Conseqüentemente, visou-se pesquisar demandas que podem ser consideradas como já judicializadas, principalmente em solo paulista, para que assim também fosse possível estabelecer uma relação delas com o CAQi/CAQ, uma vez que também é defendido que possuem a capacidade de justamente diminuir a judicialização (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020).

Quanto a demanda de disponibilização de vagas em unidades de ensino, em especial na Educação Infantil, diante da pesquisa jurisprudencial no TJSP, foi possível

averiguar que se trata da situação referente a Educação mais judicializada em São Paulo atualmente, pelo menos durante o período analisado. Pois, representou 90% dos resultados de ações referentes a Educação em que o poder público é condenado em primeira instância, alcançando uma média de quase três acórdãos por dia sobre o assunto.

No mais, através da pesquisa bibliográfica, identificou-se que o problema da falta de vagas transcende o estado de São Paulo. Quanto a relação dele com o CAQi/CAQ, notou-se que são considerados como mecanismos para lidar com essa dificuldade que exageradamente é tratada no judiciário. Inclusive, como no caso de Ferreira (2017), há conclusões de que o CAQi/CAQ represente uma possibilidade real de solução.

Portanto, diante de todo pesquisado, não foi possível encontrar fundamentação sobre os riscos de que haja uma crescente judicialização com a constitucionalização do CAQi/CAQ. Pelo contrário, através da análise do que mais passa por elevada judicialização no estado, foi possível averiguar o potencial do CAQi/CAQ de resolução administrativamente. Ademais, mesmo que incidisse uma alta de judicialização, não se vislumbra a possibilidade de que ela seja nociva.

Nesse sentido, Romualdo Portela de Oliveira (2020), em seu discurso em Live do Fórum Estadual de Educação de Pernambuco, tratando exatamente sobre a judicialização do CAQi/CAQ, explica que, primeiro, toda legislação só por estar mal redigida já pode gerar judicialização. Portanto, considera esse não seria um argumento robusto para ser contra a utilização no CAQi/CAQ no texto constitucional com base na incidência de judicialização. No mais, também pontua que a judicialização pode ser benéfica, recordando que algumas conquistas importantes da educação brasileira decorreu de judicialização, como o piso salarial, por exemplo (OLIVEIRA, 2020).

Finalmente, ante a todo exposto, conclui-se que o receio de que constitucionalização do CAQi/CAQ gere uma onda de judicialização nociva é desprovido de fundamentação acadêmica e científica. Diante do evidenciado, é possível perceber que o CAQi/CAQ apresenta muito mais capacidade para lidar com os problemas que já são judicializados do que intensificá-los ou criar novos. Desse modo, enxerga-se que a constitucionalização do CAQi/CAQ apresentará mais força normativa, na expectativa de que haja maior garantia e agilidade na sua execução, não apresentando nenhuma evidente consequência temerária ao Poder Judiciário.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, Luis Roberto. Judicialização, Ativismo Judicial e Legitimidade Democrática. **Thesis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 23-32, 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 set. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 29 ago. 2020.
- CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?**. São Paulo, 2018. *E-book*.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Por que é imprescindível constitucionalizar o CAQi?**. Nota técnica. 2020.
- FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. A efetivação do direito à Educação Infantil frente às políticas de Financiamento Educacional no Brasil. **Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação**, v. 5, 2017.
- MATTOS, Bruna Barcellos. **A meta de investimento público do II Plano Nacional de Educação: entre projetos políticos e coalizões**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Regulamentação do Fundeb. **Live do Fórum Estadual de Educação de Pernambuco**. 2020. Disponível em: [youtube.com/watch?v=9qUp20nEvmU&t=2077s](https://www.youtube.com/watch?v=9qUp20nEvmU&t=2077s). Acesso em: 09 set. 2020.
- TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A qualidade da educação infantil como objeto de análise nas decisões judiciais. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Considerações sobre o Custo Aluno Qualidade (CAQ)**. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/532.pdf?1456868649. Acesso em: 22 ago. 2020.

Capítulo 6

**A FORMAÇÃO DOCENTE SOB UM OLHAR
NARRATIVO**

Beatriz Fagundes Bica

Cristiane Medianeira da Silva Reis

Patrícia Brondani Pivetta

A FORMAÇÃO DOCENTE SOB UM OLHAR NARRATIVO

Beatriz Fagundes Bica

Pedagoga, Letróloga, Pós-graduada em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, Professora e Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Santa Maria, beatrizbica.28@gmail.com

Cristiane Medianeira da Silva Reis

Pedagoga, Pós-graduada em Gestão Educacional, Mestre em Educação e Doutora pela Universidade Federal de Santa Maria, Professora e Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Santa Maria, crysreys@yahoo.com.br

Patrícia Brondani Pivetta

Pedagoga, Pós-graduada em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Professora na rede municipal de Santa Maria, patriciabrandanipivetta@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso e tem como tema central a formação docente, investigando como as vivências e experiências pessoais e acadêmicas são significadas enquanto processos formativos durante o período da graduação. O método de abordagem é de pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. Para a obtenção dos dados foram entrevistadas três graduandas do curso de Letras - Português e Literaturas EAD de uma universidade pública brasileira. Os relatos originados durante as entrevistas orais foram triangulados com as respostas sinalizadas nos questionários e documentos acadêmicos das estudantes. Os resultados apontados demonstram que a escolha destas, pela profissão de educador advém de vivências pessoais que contribuem de diferentes maneiras na construção do profissional, uma vez que o professor se faz professor a partir das suas escolhas e dos sonhos que projetou para si, e que a opção pela modalidade de ensino à distância ocorre pela necessidade de conciliar os afazeres cotidianos pessoais, familiares e profissionais para a realização de um objetivo traçado. Para tal, recorre-se as narrativas autobiográficas, uma vez que estas são compreendidas, nos espaços

em que se discute a educação, como formas de valorização do sujeito a partir da epistemologia dos processos formativos.

Palavras-chave: Formação Docente. Narrativa autobiográfica. Processos formativos.

1 INTRODUÇÃO

As memórias são o veículo de transporte para as nossas histórias, e estas, nada mais são do que a nossa vida. Existimos porque temos uma história, temos uma história porque existimos. Assim, desde o nascimento, estamos nos construindo como sujeitos, formando nossa identidade a partir das experiências vividas, construindo e reconstruindo o nosso “eu” a todo o momento. A pessoa que hoje somos, amanhã não a seremos. Esse estudo traz a narrativa de vida como um instrumento poderoso, capaz de nos levar às camadas mais escondidas do nosso eu, trazê-las à tona e ressignificá-las ao narrar, pois segundo Clandinin e Connelly (2011), as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias, se reafirmam.

Como objetivo geral do estudo em questão, propomos uma reflexão sobre como certas vivências e experiências pessoais e acadêmicas são significadas na formação dos futuros profissionais da educação, buscando assim, respostas para a problemática traçada: como são significados os processos formativos vivenciados por três graduandas do curso de Letras EAD de uma universidade pública da região sul do Brasil durante o período da graduação. Quanto aos objetivos específicos, busca-se conhecer as contribuições da formação pessoal para o processo de escolha profissional e algumas das experiências de formação vividas e salientadas como importantes pelas três graduandas do curso, que fazem parte dessa pesquisa.

Esse trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. Para a condução da reflexão e análise dos dados, nos apoiamos na narrativa autobiográfica no processo de formação docente. A metodologia de geração de dados utilizada nesta pesquisa consistiu em entrevistas, nas quais foram abordados temas como os percursos que conduziram as sujeitas à graduação em Letras, seu desempenho acadêmico, vivências acadêmicas, entre outros que se mostraram pertinentes. As narrativas surgidas nas entrevistas foram trianguladas com dados documentais de desempenho acadêmico das alunas, tais como histórico e matriz curricular. Além das entrevistas e dados citados, foi aplicado um questionário.

Com a análise das narrativas das graduandas, espera-se que seja possível identificar o processo de significação e ressignificação das vivências pessoais e

acadêmicas durante o curso de formação que, sabe-se, representa uma etapa que convive com outras experiências sociais de vida, pois a formação há de ser entendida como algo que transcende a etapa universitária.

2 NARRATIVAS DAS ACADÊMICAS

As narrativas a seguir são trajetórias percorridas por três acadêmicas que participaram da pesquisa, profissionais de diferentes áreas, identificadas neste trabalho pelos pseudônimos: Ana, Karla e Rafaela. Os questionários foram enviados por e-mail, na mesma data, juntamente com os termos de consentimento. As entrevistas ocorreram em datas distintas, conforme disponibilidade de cada entrevistada, consoante tabela:

Quadro 1 – Informações das entrevistas

Entrevistada	Profissão	Data da entrevista	Duração da entrevista
Karla	técnica de informática	05/05	19:42
Rafaela	Estagiária	14/05	30:16
Ana	técnica de enfermagem	16/05	27:13

Fonte: Trabalho de Conclusão de Curso Letras - Português e Literaturas

2.1 A escolha pela docência

A narrativa de Ana aponta o período do estágio curricular obrigatório como fator decisivo na escolha pela docência. A estudante, que tem duas irmãs professoras, diz que ao ingressar no curso, o objetivo não era seguir a mesma carreira:

“na realidade, eu queria mais para concurso ah... superior, mas depois que eu comecei a dar aulas, fazer o estágio, eu me identifiquei bastante.” (Ana, excerto 4)

Refletindo sobre a sua trajetória estudantil e o quanto esta impacta em sua decisão pela docência, relata que teve ótimos professores, no entanto, não foram todos que deixaram marcas positivas:

“claro que a gente tem professores de referência, mas eu tive professores que assim oh”... até hoje tenho trauma.” (Ana, excerto 5)

Se referindo aqui, à atitude de uma professora que ressaltou frente aos colegas a sua dificuldade na pronúncia de algumas palavras.

“no momento que eu falei uma palavra errada, ela me colocou no quadro pra falar um monte daquelas palavras, aí chegou num ponto que eu não lia mais.”
(Ana, excerto 6)

Ela, que é natural da região da Quarta Colônia, diz que carrega o sotaque peculiar daquela localidade, assim, compreende que o fato vivenciado foi ofensivo. Segundo ela, é uma conduta que jamais será reproduzida quando estiver exercendo a docência. Quer ser uma professora tocada não só pela aprendizagem como também pela vida de seus alunos, um ser humano que se importa com o outro, com as suas vontades e necessidades.

“eu quero que eles tenham a possibilidade de ingressar numa faculdade, de alcançar os sonhos deles. Eu acredito que... que o professor faz a diferença na vida do aluno.” (Ana, excerto 7)

Percebemos que a entrevistada traz questões identitárias para o espaço de formação docente quando rememora experiências vividas durante o ensino fundamental que impactaram diretamente na construção do sujeito que se tornou, dando a estas, um novo sentido, pois como nos aponta os estudos de Benjamim (1994) os acontecimentos lembrados são como uma chave para tudo que veio antes e depois.

Nesta mesma perspectiva, Karla afirma que é impossível dissociar a formação pessoal do indivíduo de sua formação profissional. A entrevistada nos conta que a decisão em trilhar o caminho que a licenciatura em Letras oportuniza se dá por experiências vivenciadas no campo escolar e profissional e inúmeros questionamentos acerca da educação, especialmente o que envolve o uso da internet,

“hoje em dia tu não pode simplesmente aplicar as mesmas metodologias de ensino que eram aplicadas há quantos anos atrás, hoje em dia o jovem já não tem a mesma maneira de pensar, de agir.”(Karla, excerto 4)

Acrescenta ainda que existe um aparato tecnológico que pode ser utilizado como metodologias diferenciadas para estimular a participação efetiva do estudante. Para ela há necessidade, no entanto, de formação para o uso das tecnologias. De nada adianta um laboratório de informática muito bem montado se os recursos não forem utilizados, como acontece na escola citada pela entrevistada que:

“poderia fazer uma aula diversificada, com diversos recursos, com diversas metodologias diferenciadas de ensino que... não são aproveitadas.” (Karla, excerto 5).

Para ela, buscar conhecimento para superar práticas tradicionais e explorar as tecnologias seria uma “aposta” sem erro para a qualidade do ensino. Quanto às práticas tradicionais assinaladas pela entrevistada, cabe citar Brião:

O ensino tradicional era a regra. – Ensino tradicional? – Sim, é um tipo de ensino que privilegia o conhecimento pronto e não o produzido socialmente. Esse tipo de ensino parece não ter muito a ver com a aprendizagem. Na minha forma de ver, seu objetivo maior é impor uma forma de conhecer em detrimento de toda a riqueza de ideias que há em um conjunto de pessoas dispostas a aprender algo. Mas, você não sabia? (BRIÃO, 2017, p. 84).

A questão levantada pela acadêmica nos faz perceber que a mesma reconhece o ensino pautado na transmissão de conhecimentos como ultrapassado e sem espaço na atualidade e busca romper, quando estiver exercendo a profissão docente, com essas práticas pedagógicas que não permitem ao educando a autonomia de sua aprendizagem.

Rafaela diz que o desejo de ser professora surgiu já na infância. Mas experiências vivenciadas em uma creche enquanto ainda cursava o ensino médio e o seu trabalho como estagiária nos Projetos Mais Educação/Mais Alfabetização, atualmente, lhe trouxeram a certeza da profissão que escolheu para si.

“desde ali, eu tive certeza que é dentro de uma escola que eu quero trabalhar e, é esse o caminho que eu quero pra minha vida.” (Rafaela. Excerto 2)

Acrescenta ainda que durante os dois anos de trabalho na creche experienciou a prática educativa com crianças menores e teve a oportunidade de conhecer uma professora cuja proposta pedagógica era baseada na afetividade, dispensava muito carinho às crianças, esta lhe serviu de inspiração.

Contudo, a entrevistada diz que por experiência própria, reconhece um trabalho desenvolvido sem afetividade. Segundo ela, esses são professores que não cativam os alunos, não fazem o diagnóstico para avaliar se realmente aprenderam, não trazem a diversidade para o seu planejamento, tampouco apresentam propostas que despertam o interesse e a vontade do aluno de estar em sala de aula.

“eu passei por isso, e muitos dos meus alunos falam isso pra mim, que por não gostarem, não sentirem prazer na sala, na aula de tal professor, eles não conseguem aprender.” (Rafaela, excerto 3)

Reflexões sobre essas práticas urgem, já que a motivação do aluno em aprender depende, também, da qualidade da proposta que o professor irá desenvolver

junto aos alunos, uma preocupação que é igualmente pontuada pelas três entrevistadas.

Acreditamos que rememorar o vivido, refletir sobre a trajetória percorrida e as experiências que pautaram a escolha pela docência reafirma a escolha profissional, contudo, Cunha e Prado (2017, p. 31) nos alertam para as duas dimensões da memória, a da lembrança e a do esquecimento. Segundo os autores, o resgate que o sujeito faz do vivido não garante que seja exatamente o que ele conta, porque a sensibilidade do indivíduo determina o que ele quer ou não que seja conhecido pelo outro.

2.2 Experiências formativas durante a graduação.

Ao discorrer sobre as experiências formativas, Ana cita uma das máximas que adotou para si há alguns anos:

“lutar sempre, vencer talvez, mas desistir jamais! Ah... eu tenho sempre isso comigo. Acho que desde a quinta série eu coloco isso nos meus cadernos” (risos). (Ana, excerto 8)

Segundo a entrevistada, é necessário saber enfrentar as dificuldades, já que tudo na vida tem a parte boa e a parte ruim e esse percurso da graduação foi assim, permeado por diferentes momentos.

Questionada sobre o seu desempenho acadêmico, Ana respondeu que foi bom. Concluiu com facilidade, entre outras, as disciplinas literárias, com as quais tem mais gosto e afinidade e as disciplinas que tratavam sobre respeito e inclusão: Fundamentos da Educação Especial e Libras. Nesta última, em seu histórico escolar constatamos que obteve nota máxima. Diferente destas, a entrevistada diz que teve dificuldade com a disciplina de Morfologia do Português, que estuda a noção, classe, flexão e derivação das palavras, mas com nota 7,05 obteve aprovação. O mesmo não ocorreu com as disciplinas de Fundamentos Gramaticais em Língua Portuguesa - EAD, que traz os estudos aprofundados da Gramática e Didática do Português, que aborda os documentos legais para o componente curricular, verificando o índice de desempenho da acadêmica observou-se que a mesma não conquistou a nota mínima para aprovação 5,0 e necessitou prestar exame para a conclusão das disciplinas. Ao falar sobre o último semestre, diz que o período está exigindo muito estudo e escrita

“tá sendo corrido, mas tá sendo bom. Claro que tem muita coisa para gente fazer, plano de aula, TCC, artigo.” (Ana. excerto 9)

Diz que o orientador que a auxilia no Trabalho de Conclusão de Curso é muito participativo o que a faz perceber esse processo de escrita como algo positivo nesse momento de tantos desafios. Vê o percurso formativo como um processo de muito aprendizado, convivência e boas risadas com os poucos colegas que chegaram até a conclusão.

Karla, ao discorrer sobre sua trajetória formativa na graduação, diz que esta lhe possibilitou conhecimento científico para refletir criticamente sobre a atuação de alguns profissionais na educação. Segundo ela, existem professores cujas propostas servem de inspiração, mas não são todos. Afirma que muitos não se comprometem com a qualidade do ensino em suas práticas pedagógicas, deixam uma lacuna na aprendizagem dos alunos.

“porque depois lá adiante a gente vê a dificuldade que a gente tem em relação ao ensino, porque realmente não conseguiu absorver muita coisa.”
(Karla, excerto 6)

Para ela, refletir sobre essas práticas estimula o acadêmico a desenvolver o profissionalismo para tornar-se um grande formador de conhecimento. Na sequência da entrevista, diz que muitas foram as experiências vividas durante esses quatro anos. Que o caminho foi trilhado arduamente. Foram diferentes etapas, algumas:

“disciplinas eram mais tranquilas, outras fases a gente correu mais, foi mais conturbada.” (Karla, excerto 7)

Apesar disso, considera que teve bons resultados durante a graduação. O que facilmente se constata no histórico simplificado da acadêmica. Das 37 disciplinas cursadas até o 7º semestre, em 28 delas tem nota igual ou superior a 8.5, resultados excelentes, contudo, para ela, o que fica dessa experiência é saber que o objetivo foi alcançado e que todo esforço empreendido é sinônimo de vitória.

Refletindo sobre o contato com os alunos, Karla diz que foi um desafio enquanto pessoa e profissional. Por meio da experiência prática, conheceu a verdadeira realidade da escola pública, onde nem sempre as melhores expectativas são atendidas.

Sobre Disciplina de Estágio Curricular no Ensino Médio, conta-nos que a suspensão das aulas presenciais decretada pelo Estado em decorrência do corona vírus, exigiu dos acadêmicos, além da elaboração dos planejamentos de aula, um

artigo acadêmico, juntamente ao Trabalho de Conclusão de Curso. Contudo, está feliz por estar trilhando um novo caminho.

“isso tá exigindo bastante tempo, dedicação, leitura. Então é exatamente isso, é muita exigência.” (Karla, excerto 9)

Finaliza dizendo que essa nova trajetória promete ser desafiadora porque ela não quer ser só mais uma professora, quer impactar a educação.

Ao recordar o seu percurso formativo, Rafaela pontua que a graduação à distância é uma possibilidade ao alcance de todos. A ela bastou interesse e dedicação. Conta-nos que além dos conhecimentos teóricos ofertados durante a graduação, os práticos são fundamentais para auxiliar o acadêmico, e cita como exemplo a disciplina Introdução à Informática EAD, ofertada no primeiro semestre, que auxilia o acadêmico a se familiarizar com os recursos tecnológicos.

Eu aprendi a mexer através da faculdade. Eu aprendi a mexer no computador, no celular eu já tinha facilidade de mexer, mas no computador, tudo o que eu faço hoje no computador eu aprendi através da disciplina de informática e multimídia, foi tudo. (Rafaela, excerto 4)

Verificando os dados acadêmicos da estudante, vê-se o bom desempenho na disciplina de Introdução à Informática. Já em Oficina de Introdução à Multimídia, verificou-se a nota 4,06, média inferior à mínima para aprovação, por isso a necessidade do exame. Como Ana, Rafaela também precisou reavaliação na disciplina de Fundamentos da Língua Portuguesa e Didática do Português. Segundo ela, seu desempenho acadêmico foi bom, mas poderia ter sido melhor. Diz ainda que a modalidade de ensino à distância exige muito mais do acadêmico, porque ao contrário do presencial, não tem o professor em sala de aula. Para bons resultados, não pode deixar acumular tarefas, o que foi uma das dificuldades enfrentadas por ela quando passou por um problema de saúde no início da graduação, que veio a se repetir agora no término, necessitando intervenção cirúrgica:

Juntou o TCC que nós estamos fazendo e mais o estágio, que não é estágio. Como teve a pandemia, as escolas não estão funcionando. Ah... o professor do estágio colocou pra nós, como estágio, um mini TCC digamos assim, um artigo como o TCC, aí a coisa ficou difícil. (Rafaela, excerto 5)

Segundo a entrevistada, o artigo científico solicitado pela disciplina do estágio curricular supervisionado teve de ser realizado no mesmo período de produção do TCC e demais atividades das disciplinas do semestre, muitas produções para pouco tempo. Contudo, o curso está findando, e Rafaela já faz planos. Os próximos objetivos

são: uma pós-graduação em educação especial e um concurso público na área de licenciatura para trabalhar direto com os alunos. Ao encerrar a entrevista, Rafaela diz:

“tem muitas coisas que não é na escola, não é na faculdade que a gente vai aprender, vem de casa já. Então eu acredito que sim, as experiências vividas ao longo do nosso caminho elas vão conosco.” (Rafaela, excerto 6)

As exposições apresentadas pelas acadêmicas do Curso de Letras - Português e Literaturas EAD demonstram, além do processo de construção pessoal e profissional de cada entrevistada, determinação e ousadia. As participantes dessa pesquisa atestaram capacidade de se reinventar, de se reorganizar para atender as demandas pessoais, familiares e profissionais cotidianas, cada uma significando o percurso formativo à sua maneira, revivendo momentos pessoais, escolares e profissionais, ora colocando-se como estudante, ora como docente. O que nos leva a citar Moita:

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (MOITA, 1995, p. 115)

A partir do conceito de interação, entendemos que o professor não nasce professor, ele constitui-se professor a partir das suas vivências com o outro. Identificando-se e distinguindo-se, aprendendo e ensinando. Ainda sobre o processo formativo Delory-Momberger pontua:

Nenhuma prática de formação pode pretender reconstituir, por si só, o que seria o curso factual e objetivo do vivido, o “objeto” sobre o qual trabalham os procedimentos de formação através das histórias de vida não é, portanto, “a vida, mas as construções narrativas que elaboram, pela fala ou pela escrita, os participantes do grupo de formação quando são convidados a “contar” sua vida”. (Delory-Momberger, 2014, p.92).

Selecionando fragmentos do percurso vivido para contar, as entrevistadas relembrou desde uma memória de infância como escrever na porta do roupeiro brincando de ser professora, como uma história de adolescência que a fez perceber o motivo da escolha pelo curso de Letras e também as inquietações sobre a educação na era tecnológica. Cada qual com suas reflexões introspectivas se voltou ao passado por um momento para buscar respostas: quem é? Como se define? Que caminho a trouxe aqui? Por que a docência? O desafio do autoconhecimento configura-se em

um diálogo que permite transformar o vivido para projetar os passos seguintes, no que tange o desenvolvimento profissional docente, prepara o sujeito para encarar e resolver os dilemas da profissão, exercendo democraticamente o seu papel de educador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lembranças que as entrevistadas trazem em seus relatos, que são mais reflexões do que narrativas propriamente ditas, nos leva a concluir que algumas vivências pessoais das acadêmicas foram trazidas para o espaço da universidade onde ganharam novo significado.

Experiências estudantis e cotidianas na área da educação, contrapostas às práticas e teorias proporcionadas durante a graduação, as fazem refletir criticamente sobre a docência, dando a esta um significado muito maior do que desenvolver junto aos alunos um componente curricular. Para as acadêmicas, um bom professor, além de buscar constantemente novas metodologias de trabalho, deve importar-se com o aluno, incentivar a autonomia da sua aprendizagem, instigar a sua participação democrática na sociedade e encorajá-lo na busca de seus sonhos.

Percebe-se através dos dados obtidos durante a pesquisa que as entrevistadas reconhecem o compromisso que terão quando docentes, acerca da necessidade de elevar a qualidade da prática pedagógica em sala de aula, de conectar-se com a realidade de crianças e jovens buscando a resolução das desigualdades sociais e a equidade educacional.

As pequenas narrativas trazem momentos significativos da vida das acadêmicas que apontam a decisão pela docência. À medida que vão refletindo sobre suas vivências pessoais, vão reafirmando suas escolhas, o que contaram durante a entrevista, o que escolhem por deixar no passado como uma tentativa de ser esquecido. Tudo que foi lembrado positivamente como um exemplo a ser seguido, tudo que foi contado como experiência negativa, como um aprendizado do que não fazer. Assim, num diálogo constante entre o vivido e os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no espaço acadêmico, as docentes em formação se constituem professoras.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed Editora.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos/tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica Maria da Conceição Passeggi- Natal*, RN: EDUFURN, São Paulo: Paulus, 2010.
- BRIÃO, G F. *Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores eu autoformação*. 2017. 321 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.
- CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael, *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, ILEEL/UFU. Uberlândia EDUFU, 2011
- CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Memórias e Sensibilidade numa produção de conhecimentos históricos-culturais*. Revista *Memória em Rede*. Pelotas, v.10, n.17, Jul./Dez.2017.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFURN; São Paulo: Paulus, 2008.
- _____, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto*, 2ª Edição. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2014
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p.
- MOITA, M. C. *Percursos de Formação e de Trans-Formação*. In NÓVOA, *A Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- REIS, P. R. *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34, 2008.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Capítulo 7

**A PERCEPÇÃO CORPORAL DE
ORIENTADORES EDUCACIONAIS DA CIDADE
DE BOA VISTA-RORAIMA: JUVENTUDE EM
SOFRIMENTO**

Eduarda Pereira Cardoso

A PERCEPÇÃO CORPORAL DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS DA CIDADE DE BOA VISTA-RORAIMA: JUVENTUDE EM SOFRIMENTO

Eduarda Pereira Cardoso

Possui duas Pós-Graduação em Lato Sensu em (2020), pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - ES; Curso: Atividade Física para Grupos Especiais. Área de Conhecimento: Saúde e Bem Estar Social e o curso de Educação Física Escolar e Psicomotricidade. É Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Roraima (UERR-2019).E-mail: dudazinha_bv@hotmail.com

Resumo: Orientadores educacionais em distintos ramos do ensino, estão em processos de autoconhecimento dos diferentes casos ocorrentes no ambiente escolar, nos aspectos da juventude em relação a seus corpos no estado de sofrimento, que refletidos em comportamentos corporais, denominando assim, de negação do próprio corpo. Procurando entender os grandes conflitos e pressões, este estudo buscou por meio de uma entrevista com um questionário aberto, analisar os atuais eventos acontecidos entre 2017 à 2019, sobre a temática da percepção corporal dos juvenis em estado de sofrimento no contexto escolar, na visão dos Orientadores Educacional. O estudo investigou 2 orientadores educacionais de duas escolas de rede pública do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na cidade de Boa Vista no Estado de Roraima, logo a maior percepção desses profissionais se referiu a forma como os alunos se mobilizam na escola, tendo conflitos e sendo influenciados por meio do ambiente de amigos, como da própria sociedade do consumo e mídia (tecnologia). Assim, desencadeado as frustrações, ansiedade, depressão e baixa autoestima nos discentes refletidos no ensino/aprendizagem. Nesse sentido, a escola deveria promover estudos de capacitações profissionais, trabalhos que envolvessem os docente e discentes como conscientização a família e sociedade sobre os grandes conflitos que envolvem a juventude, tendo assim, profissionais habilitados nesta temática.

Palavras - chave: Escola. Juvenis. Sofrimento.

Abstract: Advisors who study in different branches of education, are taking place in their processes of self-knowledge of different cases in the school environment, in the aspects of youth in relation to bodies in the state of suffering, which are reflected in problems of risk, thus calling it, denial of one's own body. Seeking the major conflicts and interests, this study sought an open study through an interview with an open study, analyzing the current events presented between 2019, on the theme of the corporal suffering of young people, in the view of the Educational Guidance students. The study investigated 2 educational advisors from two public schools of elementary school II

and high school in the city of Boa Vista in the state of Roraima, so the greatest perception of these professionals referred to the way students mobilize themselves at school, having conflicts and being influenced by the environment of friends, such as the consumer society and media (technology). Thus, triggered frustrations, anxiety, depression and low self-esteem in students reflected in teaching/learning. In this sense, the school should promote teacher training studies, work involving the family and students, as well as raising awareness of the family and society about the great conflicts that involve youth, thus having professionals qualified in this theme.

Keywords: School. juveniles Suffering.

INTRODUÇÃO

O artigo promove uma discussão sobre juventude entre o Ensino Fundamental II e Médio em Roraima e promove o reflexo da percepção dos orientadores educacionais, no acompanhamento de orientações dos diferentes casos de sofrimento estudantil. Aspectos, que norteiam a importância do profissional na escola.

A questão tem apresentado evidências de preocupação nos profissionais da educação, saúde como também da própria sociedade. Sendo assim, diariamente os alunos são atendidos no núcleo escolar conhecida como “sala da orientação”, com diversas situações e em diferentes níveis de dificuldades, logo é desafio do orientador conciliar os casos todos os dias, atendendo com recursos próprios e disponível pela escola.

Nesta perspectiva, o crescimento nas escolas de casos de jovens que negam seus corpos e manifestam seus sofrimentos por meio de marcação dos corpos, através de cortes (mutilação), transtornos emocionais e alimentares (baixa autoestima, depressão) e dentre outras têm sido frequentes.

O desafio da orientação escolar é fundamental, para isso, a formação e o preparo aos educadores devem ser contínuos, oportunizando aos profissionais da educação novos conhecimentos, para solucionar os problemas todos os dias no contexto escolar.

Sendo assim, este artigo buscou analisar a percepção de dois orientadores educacionais, de duas escolas públicas no Ensino Fundamental II e Médio do Estado de Roraima na cidade de Boa Vista, por meio de análise de entrevista/questionário semiestruturado-aberto, sobre a juventude e os aspectos corporais de ensino e aprendizagem. Identificando a demanda dos alunos que os procuram com conflitos e problemas sociais, familiares e escolares que relaciona-os a aprendizagem,

apresentado o trabalho do orientador de total confiança que emerge conhecimento, cautela e preparo.

O texto está estruturado em quatro seções, sendo: a introdução, três seções teóricas como: A ação de orientadores educacionais: (breves considerações); Sala da orientação: acolhimento estudantil; O desafio da orientação em tempos atuais: resgatando identidades; partindo para metodologia e resultados. E por fim, traçamos algumas considerações parciais sobre a questão.

A ação de orientadores educacionais: breves considerações

Conceituando a participação do orientador educacional no âmbito escolar, emerge no, ao longo da história um processo de mudanças e emancipações, mudanças essas em destaque sobre: o que é o orientador; suas funções, e seu ambiente de ação na escola; partindo dessas questões, em breves palavras será descrito as ações dos mesmo ao longo do tempo.

Corroborando com Silva (2019), sobre as mudanças ao longo da história, o trabalho do orientador escolar competia ao profissionalismo, ou seja, cabia ao profissional orientar os alunos quanto a carreira profissional, descobrir talentos e esclarecer algumas questões sociais (Estudos, trabalhos e família).

Para atuação na escola cabiam o profissional ter formação de nível superior, partindo para pedagogia, psicopedagogia, psicologia, sociologia, serviços sociais, administrações e dentre outras especializações para tal, execução e participações nas orientações escolar. Por contextos históricos o orientador era visto com funções de orientação e auxílio nas tomadas de escolhas profissional, além disso, tem sido uns dos principais agentes terapêutico, mantendo um equilíbrio ao aluno no contexto de escola, família como sociedade, com função de prevenir os educando a tomadas de possíveis decisões de risco a vida. (ROSA, 2018, p.12-13)

Nesse sentido, para Mateus (2019), o papel do orientador permeia na participação da construção de um projeto pedagógico coletivo, como também, de ser mediador na comunicação de pais, alunos e professores, seguindo de atividade interativas escolar. Logo, o orientador faz parte da equipe gestora da escola, que tem como foco de atuação desenvolver o educando de forma integral, por meio de diálogos, acompanhamentos e parcerias pedagógicas para benefício escolar.

Assim, saindo da visão de apenas profissionalismo, hoje o orientador na escola possui múltiplas ações, desde o contato aluno-orientador; orientador-professor e

orientador-pais, na finalidade de integrar o aluno na escola, com orientação sobre a vida, as coisas (objeto), desafios (carreiras, projeto de vida), aos emocional (enfrentar a situação em nova visão), partindo em contato com os docentes, sobre novas perspectivas de trabalho em elaboração de projetos e políticas públicas sociais, como ao inserir os pais na vida e formação dos filhos.

Sala da orientação: Acolhimento Estudantil

Tendo em vista, o dinamismo do orientador educacional em diferentes vertentes no espaço escolar, é perceptível que no decorrer dos dias a sala da orientação tem sido visitada pelos estudantes; seguindo pela busca de orientação e de aconselhamento.

Para muitos profissionais dentro da escola, as questões que envolvem ao sofrimento da juventude tem sido levado como “frescura”, apresentando uma “juventude problemática”, por serem aventureiros, no que se refere a conduta, emoções e ações atribuídas na quebra de princípios e regras. Logo, (DAYRELL, 2013, p. 11), pontua que “enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade deste momento de vida.” Pois, para o mesmo autor estas questões de sofrimento da juventude, já existiam bem antes de suas formações.

Sendo que para Morescho et al., (2019), a escola não deveria tratar a juventude como o problema, mas passar a compreender e enfrentar todas as indagações como desafios a serem superados. Logo, o orientador educacional escolar, não só tem um olhar voltado ao aluno problemático, considerando como o “problema”, porém ao se dispor na escola é estimado a promover reflexões e ajuda, como também acolher, por meio de diretrizes da escola em propostas educacionais. (ROSA, 2018, p. 10)

Sendo assim, para os jovens a escola caminha cada dia mais distante da sua realidade, passando a ser um lugar enfadonho de grandes fardos, que busca formar (diplomas), do que se importar com suas dificuldades. Levando a ser um ambiente de pura obrigação. A escola tem a tendência de cobrar dos alunos, de sobrecarregar com conteúdo, porém, não se impõem a ajudá-los em suas fraquezas. (DAYRELL, 2013, p. 6)

Compete nesse processo o trabalho do orientador, nas problemáticas da juventude com ética, cautela e preparo profissional, para que os mesmos se sintam confortáveis e aceitos na escola, como também, seguros em relatar seus sofrimentos.

Ao pensar a trajetória dos juvenis, seguindo aos corredores da escola em caminho a sala da orientação; o que envolve os mesmo a seguirem, tão rápido/lento, em conflitos (sofrimento), em busca de soluções de seus frequentes problemas (emocional, alimentares, familiares e social), em frente ao orientador, se sentem muitas vezes, envergonhados ou até mesmo inseguros, em guerras internas (consigo mesmo) e externos (pelas opiniões alheias).

Nesse segmento, os juvenis ao se sentirem acolhidos frente ao orientador buscam progredir em suas ações, sejam elas para benefícios próprios, tendo em vista do problema exposto ou negativamente quando não consegue tomar suas próprias decisões, aumentado assim, a preocupação do orientador que, não tendo êxito na situação busca solucionar de outra forma com ajuda da família, propostas educacionais (parceria dos docentes) e encaminhando a profissionais nessa demanda como também, relatórios para a secretária de Educação do Estado (Grupo do Psicossocial).

O desafio da orientação em tempos atuais: resgatando identidades

Partindo da ação do orientador, em acolhimento frequente na escola e suas ações em decorrência as situações deparadas; em tempos atuais o avanço desse profissional frente a uma nova realidade de sofrimento juvenil é superado aos poucos quando possui êxito nas questões (problemas). Em função disso, resgatar identidade perdidas ou negadas é desafio do profissional (gestão, docentes e orientadores), que atua na linha de frente da escola.

Conceituando, identidade (DAYRELL, 2013, p. 52) “A tarefa da escola é construir um vínculo entre a identidade juvenil e a experiência de ser aluno.” pois a escola, tem um papel fundamental no processo de amadurecimento e descobrimento da juventude, em que o mesmo autor identifica que para o jovem quanto mais ele experimenta suas potencialidades pelo conhecimento de si, seus valores, gostos ele têm mais tendência de enfrentar e elaborar seus projetos de vida.

O que faz refleti na sociedade quanto identidade, é como o indivíduo se ver e ver os outros, partindo do descobrimento individual de existência, pois quem não sabe quem é, não consegue atuar em meio as adversidades expostas a ele, e os diversos conflitos (familiar, social e cultural). O jovem sofre influência de identidade pela cultura da sociedade, na visão de Rizzo (2014), a identidade do sujeito vem de um contexto marcado por transformações e evolução dentro de sociedade, pois tinham-se o

conhecimento que o indivíduo “nascia, crescia, reproduzia-se e morria, com apenas uma identidade” (RIZZO, 2014 p. 204), depois com uma visão mais contemporânea a identidade da pessoa passou a ser vista em outros ângulos.

Para o mesmo autor os jovens são influenciados pelo meio em que vivem, em sua realidade social, por mais que cada um possui sua individualidade, mas a necessidade de convívio coletivo os norteiam a mudanças de sua própria identidade. Logo, Dayrell (2013), pontua isso, como seleção e interesse que o indivíduo possui sobre determinado grupo em suas múltiplas escolhas.

Em decorrência aos fatores que exprimem o jovem em seu convívio social, por não ser aceito por determinados grupos, podem gerar nesse jovem um sentimento de rejeição e revoltas, pois na sociedade muitos se levam ao ter do que ao ser. Nessa situação, dentro da escola os orientadores se deparam a esta realidade na busca de aconselhamento; os jovens se sentem no espaço social, solitário, ou seja, existem pessoas mas essas pessoas se tornam seres não existentes no momento.

Resgatar identidades negadas, é um processo árduo quando o indivíduo não quer ser ajudado, ou melhor, não se vê como um ser integrado em uma sociedade de valores e poderes. O orientador por sua vez, reconhecendo a realidade dos alunos suas instabilidades e sofrimento marcado pelas questões sociais de família, amigos e recursos financeiros, tem o desafio de promover projetos que auxiliem estes jovens em se descobrirem e superar as marcas recebidas de outrem.

Nesse sentido, Rosa (2018), argumenta que o profissional da educação em orientação dentro da escola tem de conhecer a realidade da escola dos alunos e do espaço a ele proposto, como suas características pela vivência e convívio, para um bom êxito em sua administração orientadora. Assim cada ação da orientação tem sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo nesta linha de pensamento, o desafio da orientação escolar é evidente quando os mesmos em sua formação não conseguem solucionar os grandes conflitos da juventude na escola, as vezes por falta de preparo do profissional nessa demanda de trabalho com a juventude.

Desse modo, Santos (2018), percebe que em muitas escolas, em sua grande maioria os profissionais não estão preparados como não se sentem aptos, em oferecer uma educação emocional de mais qualidade, de amadurecer ideias que possam solucionar essa demanda de sofrimento na escola de alunos sendo vítimas de negação corporal.

Nessa situação, muitos obstáculos são levantados na escola, levando a reflexão sob como o corpo da juventude é vista, o que pode ser afirmado ou negado e como ser jovem em meio aos caos social. Mas, para isso os estudos prosseguem e o apoio de diversos profissionais contribuem para possíveis descobertas sobre a identidade juvenil e seus desafios.

ORIENTADORES: Percepções corporais?

Partindo para melhor compressão da concepção dos profissionais da escola (orientadores educacionais), sobre a temática da juventude e os aspectos corporais de ensino e aprendizagem, obteve por método exploratórias/descritivo, qualitativo um estudo de casos. De posse dos dados que informam sobre a juventude em sofrimento em Boa Vista-RR e do aumento de casos de negação de corpos, por estes, inicia-se esta produção.

Assim participaram da pesquisa orientadores educacionais (02 do gênero feminino), de duas Escola de Rede Pública Estadual, em Boa Vista-RR, sendo uma do Ensino Fundamental II e outra do Ensino Médio. Todos os critérios éticos foram obedecidos e a pesquisa foi aprovada em Conselho de Ética da Universidade Estadual de Roraima-UERR²⁰.

Referente, a prevalência feminina foi obtida no decorrer da pesquisa, visto que nas duas escolas, as orientadoras eram mulheres, que possuiu relevância para que o estudo fosse realizado.

Dessa forma, foram utilizados como instrumento de coleta de dados, questionários semiestruturados e parcialmente abertos para as orientadoras em uma entrevista, buscando levantar suas percepções a respeito da corporeidade da juventude e de seus possíveis transtornos escolares, perceptíveis no decorrer da sua carreira profissional.

As coletas foram realizadas no turno matutino da escola-campo. Assim, foi realizada entre os meses de agosto há setembro, utilizando uma entrevista com questionários semiestruturados e parcialmente abertos com 08 questões, como também, foi extraído durante o diálogo algumas perguntas e respostas dentro do questionário que foram desenvolvidas durante a entrevista.

²⁰ Estudo de Pesquisa foi aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima sob o parecer do nº (CAAE 14405119.3.0000.5621), dando aos participantes direitos de proteção pelo termo de consentimento e esclarecimento do assunto da pesquisa.

A CAMINHO DA ORIENTAÇÃO

A partir dessa reflexão sob as ações do orientador educacional na tomada de decisões frente à escola, na condução em aconselhamentos da juventude que os procuram em busca de seus possíveis problemas, nessa perspectiva, o desafio que o profissional têm em tempos atuais de resgate da juventude em sofrimento, quanto afirmação e negação de identidade, o artigo prossegue com o diálogo das orientadoras referente, a demanda de visão de: corporeidade, e sofrimento da juventude nos aspectos de aprendizagem em duas escolas Estaduais.

Sobre o relato de duas orientadoras educacionais do ensino Fundamental II e Médio na concepção de negação corporal da juventude, tem sua contribuição para compreender os acontecimentos silenciados de sofrimento estudantil. Sendo assim, para identificação dialogada a Orientadora 1, representa a orientadora do Ensino Fundamental II; seguindo a Orientadora 2 a do Ensino Médio.

Pautando a compreensão, das orientadoras sobre o regimento dos trabalhos que são realizados na sala da orientação, a forma como são dirigidos, assim prossegui:

Orientadora 1, relatou que muitos pais não gostam que seus filhos sejam identificados com o problema emocionais na escola. No caso, a orientação chama os pais, pede que tragam laudos e dependendo da gravidade encaminham ao departamento do psicossocial da Secretaria de Educação Estadual de Roraima para averiguar o caso.

Foi averiguado com as orientadoras, se elas tinham conhecimento sobre os casos de depressão, automutilação, dentre outros, na escola e quais eram suas opiniões referente a isso. Ela relatou:

Eu Não costumo fazer esse julgamento, porque é assim, eu acho muito complicado geralmente que se entende que nesses casos existe um desestruturamento familiar. Geralmente são filhos de pais separados, que houve um certo trauma em um certo momento e talvez nessa separação os pais não estavam preparados psicologicamente para dar o apoio necessário pra criança. Então, geralmente elas ficaram isoladas, geralmente elas foram menosprezadas, geralmente eles ouviram os atritos de uns dos conflitos etc. e tal, se esconderam e se recuaram. (ORIENTADORA 1, 2019).

Percebe-se que pela orientadora 1, que a falta de estrutura (familiar, como do jovem), traumas, menosprezo, isolamento tem ocorrido, por parte da juventude e da família frente aos conflitos e dificuldades, em que a mesma tem acompanhado em suas orientações os alunos do Ensino Fundamental II, que estão para seguir estudos no Ensino Médio. Logo, esta questão já propende em preocupação, pois estes alunos

passaram para uma etapa mais desafiadora que exigirá mais responsabilidade, no caso, o ensino médio e se estes conflitos não são solucionados prosseguiram para vida adulta.

Partindo com a segunda pergunta, foi solicitada que ambas pudessem responder se durante suas carreiras, alguma vez já se depararam com estes problemas e dificuldades como: casos de depressão, automutilação, dentre outros. Ambas responderam:

Sim, aqui eu tenho vários. Contato com a família pra ver como está se tem laudo a gente acompanha periodicamente pedido laudos, a gente liga pra família como aconteceu esse mês esse bimestre de um pai que estava dez anos sem vim a escola, separou-se da mãe do menino e esse menino aqui depressivo e eu liguei pro pai dele e ele me disse bem aqui assim “Não adianta ligar pro meu pai, ele não vem,” esses dez anos que ele não deu essa assistência nenhuma pra esse menino, só pagava a pensão e pronto ele tem 16 anos, esse menino tá no nono ano, parece que ele tenha repetido de ano, aí ele disse “não liga pro meu pai não” aí eu disse não, não vou pedir pra ele vim não. (ORIENTADORA 1, 2019)

Oriento a família que leve ao psicólogo. (ORIENTADORA 2, 2019).

Segundo o relato da orientadora 1, o pai também era depressivo e pediu ajuda da orientadora chorando, porque nem ele sabia o que fazer com o filho e muito menos com ele mesmo, pois ele era separado da mãe do menino e quando o filho ia para casa dele, ele não dava a devida assistência ao filho, ou seja, não havia diálogo e nem comunicação então ambos se insolavam, por meio de mídias da TV e Celular.

Também relatou que o aluno estava em tratamento dermatológico e que ele reprimia seu corpo por causa da questão das espinhas que o deixava com vergonha. Sendo assim, o aluno se abre muito com a orientadora, ela o orienta e o deixa-o muito à vontade para conversar, logo ele tem o número particular dela. Ele manda mensagem [...], tem uma comunicação fora da escola, quando precisa.

Orientadora 1, relatou que uma certa vez um aluno dela não conseguiu dormir mandou mensagem para ela, mas como ela estava muito cansada falou rapidamente com ele lhe desejando uma boa noite. Quando foi de manhã ele foi a sua sala e relatou que não conseguiu dormir, quando dormiu já era 3h da manhã com pensamentos negativos, querendo desistir e morrer.

No entanto, ela o orientou falando palavras motivadoras que ele ia vencer, para que ele levantasse a cabeça e seguissem em frente, pois era um rapaz lindo; e a mesma pediu para que ele se levantasse e olhasse no espelho que tem em sua sala na parede fazendo com que ele olhasse para si mesmo e refletisse.

Outro caso foi sobre desistir de estudar na escola e ir a outra sem orientação;

o aluno estava incomodado, era um aluno agressivo e novamente ela pediu para esse outro aluno para que o mesmo olhasse para o espelho na sua sala, que desde quando ela chegou na escola o espelho já se encontrava e que tem contribuído muito nas suas orientações.

A Orientadora entrou esse ano de 2019 na escola, e já se deparou com muitos casos assim na escola, porém, ainda não teve tempo o suficiente para tabular os dados dos anos anteriores à gestão atual.

A terceira e quarta pergunta foi verificado quais as maiores questões que você, como orientadora, tem enfrentado a respeito do adolescente/jovem no que se trata da corporeidade e aprendizagem e, como tem sido os trabalhos destas questões na escola, que orientações recebem.

No ambiente escolar, foram presenciados dois casos de mutilação, no ano de 2019, sendo assim pelo relato da orientadora do ensino Fundamental II, ocorreu uma situação com uma adolescente que estava passando por momentos de desequilíbrio emocional referente a tristezas frequentes, baixa autoestima e desprezo relacionado com problemas familiares. Assim a orientadora obteve êxito quando pôde intervir na situação com orientação e aconselhamento familiar.

A quinta pergunta foi, no seu ponto de vista, a escola está preparada para lidar com as questões que envolvem os escolares adolescentes/jovens no que se refere a corporeidade, pressão da mídia, distúrbios alimentares e de aprendizagem.

Mais ou menos, porque eu não sou psicóloga a gente não tem esse apoio psicológico na escola e a maioria das escolas não tem, mais o que a gente pode fazer aqui, mais aqui podemos fazer em partes, por que aqui a gente não tem um profissional qualificado da área e as vezes eu posso achar que estou acertando mais estou errando, tipo assim o que eu faço é dentro do conhecimento que eu tive no curso da pedagogia que trabalha essa questão de relação interpessoal e a questão da valorização do outro, valores e etc. e estas questões, mas a gente sente a necessidade desse profissional. (ORIENTADORA 1, 2019)

A escola não está preparada. É preciso que cada escola tenha pelo menos 01 psicólogos para acompanhar essa nova geração que por motivos variados estão com o psicológico abalado. (ORIENTADORA 2, 2019).

Isso apresenta que a escola em si não tem suporte e muito menos profissionais qualificados para atender esta demanda dentro da escola.

Na sexta pergunta, em sua opinião o que a escola poderia fazer para ajudar os alunos que estão passando por estes momentos relacionados a adolescência/jovens e corporeidade.

A escola contribui além da conversa da orientadora, contribui também com os projetos de ante bullying, combate a drogas, prevenções trabalhar a prevenção da agressividade, violência é prevenção e controle da violência,

por que também ajudar quem tá sofrendo bullying atacados por pais, então e a outra coisa é trabalhar a família com os pais chamando a participar da escola, os pais nunca foram chamados como agora estão sendo chamados na escola. (ORIENTADORA 1, 2019).

No ponto de vista da orientadora, a escola contribui muito principalmente com os projetos, o trabalho com a família, mesmo tendo a deficiência de profissionais da área de psicologia, mesmo assim tem trabalhado para contribuir. Trabalhando com famílias, projetos e encaminha ao psicossocial.

No momento todas as escolas contam com os professores orientadores e a equipe da DIPSE na SEED. Mas com certeza precisamos de mais profissionais preparados (capacitados) para lidar com tais situações. (ORIENTADORA 2, 2019).

Na última pergunta da entrevista, questionou-se se elas gostariam de acrescentar mais alguma questão à pesquisa no que trata da adolescência/juventude corporeidade e aprendizagem.

Existe pessoas que acham que é frescura, eu particularmente questão minha fala da orientadora, eu creio que muitas crianças tomam remédio sem necessidades. Em relação a depressão, porque, eu acho que o remédio só é hormônio, eu acho que muitas vezes o remédio só adoece, eu penso que as crianças são doentes é pelos remédios que tomam. Porque ficam dependente psicológico dela fica pesado ela tem que tomar pra controlar ela se sente pior, só de tomar aquele remédio já piora a situação nem todo mundo tá preparado pra tomar. (ORIENTADORA 1, 2019)

Tenho grande necessidade de desvendar esse fenômeno que está destruindo nossos jovens. (ORIENTADORA 2, 2019).

Rocha (2011), relata que a forma como os docentes argumentam sobre os corpos dos alunos chamando-os de “indisciplinados”, soa como um pedido de ajuda, ou seja, de socorro. Devido à falta de conhecimento, a orientadora em seu argumento citou que muitos falam que a forma que o aluno se encontra é “frescura”, eles falam assim, porque ainda não tem o devido conhecimento ou não querem aceitar os novos acontecimentos em seu ambiente de trabalho.

Em muitos casos a escola, tanto docente como a gestão, em vez de ajudar acaba discriminando e negando os corpos de alunos, com conceitos “que não adianta nada [...], não tem mais jeito e está tudo acabado.” Logo, fica um ensino e aprendizagem fraco, pois o professor faz de conta que ensina e o aluno que aprende, sem ao menos ambos se interessarem.

Segundo a orientadora 2, os maiores casos descobertos são nas meninas no ano de 2019. No ano passado em 2018, os maiores casos eram com os meninos. E muitos alunos meninos vão conversar com ela e pedem para não registrar, de casos emocionais e dentre outras situações.

No ano passado (2018), um dos maiores problemas foi o que encontrei no

início desse ano também (2019), foi a fase que eles estão se descobrindo homossexuais e aí a homossexualidade não é aceita dentro das famílias principalmente católicas e evangélicas aí fica aquele conflito muito grande aí vem a depressão e muitos já até se mataram por conta disso, é um negócio bem sério, porque quem é evangélico firme mesmo, não aceita nem a ideia de ser possível, o católico não aceita mais também não condena tanto, e a família que frequenta a igreja evangélica não tem a possibilidade do aluno conversar com o pai sobre isso, e isso não vai evita que ele seja. Estar entendendo este são alguns dos conflitos que a gente tem, as vezes a família aceita mais alguns jovens não aceitam, então é um dos que eu tenho que descobrir, um dos motivos da depressão na adolescência do ensino médio que foi descobrir é a homossexualidade isso estar claro. (ORIENTADORA 2, 2019).

No relato da orientadora 2, que em muitos desses casos os pais são separados e até mesmo são modismo dos alunos, pois teve um caso de uma moça que ela aparentemente não possui problemas emocionais, porém a colega dela sim, pelo fato de sua amizade ser tão forte, a outra também segue, exemplo se a colega passa mal, ela também diz que está passando mal, tudo que a colega faz ela também faz, logo a orientadora chamou os pais e os perguntou o que era isso, mas os pais falaram que já levaram ao psicólogo porque ela pediu, pois sua colega havia ido também. Essa moça não toma remédio, não foi diagnosticada com depressão, todavia, é uma menina adotada, mas que a família ama e cuida dela muito bem, isso segundo a orientadora.

Alunos que estão com problema e que fazem uso de medicamentos os pais avisam a escola, principalmente a orientação. Teve um caso de uma aluna que tentou se matar três vezes, não na escola, mas na sua casa tomando remédio como “Rivotril, e a “família corre para o pronto-socorro, faz lavagem no estômago” a orientação chamou os pais, e os mesmo não sabiam o que fazer.

Ainda na fala da orientadora 2, ela diz que a ignorância dos profissionais ainda é com maior frequência, pois falam coisas sem noção quanto ao assunto. Assim ela continua enfatizando que mesmo desenvolvendo estas funções na escola, ainda se ver que precisaria de mais conhecimento, pois os profissionais da escola não têm, assim a escola não está preparada.

Teve um caso que a orientadora 2, relatou que no ano 2018, uma jovem desistiu dos estudos porque, quando ela chegava na escola, em sala de aula ela entrava em pânico, devido as questões emocionais de depressão, e então desistiu dos estudos e no ano (2019), está ocorrendo um caso que está indo neste mesmo sentido, de uma jovem que fica dopada na escola pela medicação para seu problema depressivo, logo ela não consegue estar muito presente na escola, porém estar sendo

acompanhada.

No entanto foi feita a pergunta durante a entrevista o que a escola poderia fazer mediante tudo isso, assim, relatou:

Estudar e investir em estudos sobre o caso, palestras, profissionais capacitados, e tá capacitando a gente, capacitação. A gente tem que entender profundamente através de estudos, através de exemplos, através do que eu vou falar uma besteira como alguém falou uma besteira, a gente fala besteira é por falta de conhecimento, nós não temos estudo pra agir como psicólogos na escola, eu tenho diploma mas a gente vivi estudando porque o atendimento aqui é diário você tem que ter paciência toda tolerância com o jovem que tá com problema e com o profissional que abre a boca e fala certas coisas. (ORIENTADORA 2, 2019).

Numa outra situação quanto a aprendizagem desses alunos a orientadora relatou que os alunos, mesmo com problemas estudam, não repetem e têm até notas boas, porém as pressões são tão grandes aos do terceiro ano quanto a pressão da família, por notas e pelo vestibular, acabam oprimindo os jovens, os enlouquecendo, pois eles se frustram quando não alcançam os seus objetivos.

Na visão da orientadora um dos maiores problemas também foi a saída da mulher para o mercado de trabalho, ou seja, os filhos não tem muito a atenção da mãe e não só da mãe mas do pai também, porém a mãe que possuiria um contato maior com os filhos durante o processo de desenvolvimento, tem em sua saída para outro encargo, deixado a família à mercê da sociedade.

Referente a percepção corporal foi dialogado e perguntado da orientadora qual tem sido a percepção corporal que os alunos têm deles mesmos.

Mais ainda há de vergonha, ou uns muito pra frente, eu sou o cara a forma de expressar chamar a atenção é uma forma de defesa de sobrevivência e ainda á aquele como é o nome da garota e o garoto popular, ele nem gosta mais tem que manter o padrão, eu tenho que continuar sendo o popular sempre, eu sou o cara a garota gostosa inteligente e tal..., mas eles cansam porque eles não são desse jeito, eles estão numa fase de ter vergonha tem a parte da saidinha mais também tem a parte da vergonha também dos meninos, é uma fase bem complicada, eles estão se descobrindo em tudo, eu procuro conversar com eles como eu estou aqui conversando contigo de igual pra igual eu me ponho de orientadora pra aluno, eu deixo eles bem à vontade eu mostro pra eles que eu tenho meus defeitos minhas falhas, pra eles se sentirem a vontade falar comigo. Porque, eles não vão se abrir pra alguém que tá lá em cima pra quem está lá embaixo, alguém que não converse ou entendam eles. Eles estão se descobrindo tem muitos problemas eu não sei, essa geração é uma geração muito forte, na minha opinião porque eles estão passando por uma situação que eu nunca ouvi antes, parece ser frágeis mais são fortes. (ORIENTADORA 2, 2019).

Pode-se perceber que os argumentos das orientadoras convergem entre si, quanto a juventude no que se refere as situações presenciadas na escola. Nas respostas das duas orientadoras pode-se perceber fragmentos das dificuldades encontradas pelas mesmas de compreender, os eventuais acontecimentos com a

juventude. Nesse ponto, os alunos do ensino fundamental até o ensino médio estão em casos de sofrimento, alunos de 15 à 18 anos meninos e meninas enfrentam conflitos todos os dias.

Assim, no argumento da orientadora 1, os pais são muitos receosos quanto a exposição ou comentários de seus filhos que tem dificuldades, no decorrer da escola, nessa situação os pais segundo a orientadora 1, estão mais presentes, ou seja, no ano de 2019 tem sido mais chamados a escola como nunca foram chamados.

Pode-se perceber durante a entrevista com a orientadora 1, que a falta de comunicação familiar, também tem sido um dos fatores agravante para o isolamento e possíveis problemas emocionais, pelo fato que os meios sociais tem ocupado o lugar do diálogo e educação em família, gerando conflitos nos juvenis.

A orientação desenvolve seu trabalho com os docentes, pais e alunos buscando integrar os mesmo para amenizar os conflitos internos da escola, de alunos que apresenta dificuldade na aprendizagem, como também, sofrem de transtornos emocionais, nessa situação quando não se consegue resolver e a orientação reconhece o agravo da situação, automaticamente desenvolver o diálogo com os familiares investigando o problema e são transcritos em atas e encaminhado à Secretaria de Educação do Estado de Roraima, para um técnico do psicossocial como a um psicólogo que possa atender à necessidade no momento.

A importância da parceria que a escola possui com a secretária do Estado deste departamento do psicossocial tem contribuído muito para atender essa demanda da escola com os pais e filhos.

Nesta situação, são nítido que a escola precisa-se de profissionais que auxiliem nos aspectos que a juventude estão enfrentando, não somente profissionais como políticas públicas e projetos realizados na escola, que no caso em algumas escolas são desenvolvidos programas que envolvam o jovem na escola, na sociedade e em família, que é papel fundamental da escola formar seres de caráter autônomo e críticos em sociedade.

Dessa forma, o que se espera de uma geração que tão rapidamente crescem sem base emocional, para enfrentar e resolver conflitos imposto pela sociedade, que tão depressa se internaliza em um mundo de acesso rápido sem espera e paciência? Logo, os jovens tem tido vergonha do próprio corpo, que por vez vão de encontro com sua sexualidade.

No diálogo com a orientadora 2, foi perceptível que o descobrimento nessa fase da juventude com seu corpo, além da vergonha outro aspecto de sofrimento são as mudanças de gêneros que a família, a religião e algumas sociedades não aceitam, tem levando a deprimir como negação do corpo de muitos jovens.

Nesses aspectos, outro fato identificado é a falta de conhecimento como de preparo dos docentes, orientadores, diretores e todos de liderança na escola quando se deparam com um jovens nestas condições de depressão, mudanças de gêneros que são feitos comentários ignorantes quanto a questão discutida. E essa falta de preparo tem julgado muitos jovens ocasionando a morte, preocupante saber que na escola ainda se ter profissionais nestas condições.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar no âmbito do contexto escolar em Boa Vista-Roraima, os aspectos da corporeidade em escolas do Ensino Fundamental II e Médio no que tange a sua relação com o corpo e as consequências sobre a aprendizagem. Buscou compreender a percepção dos alunos, quanto sua imagem corporal e situações dentro do ambiente escolar de desequilíbrio emocional, e como todas estas questões têm afetado as relações de aprendizagem.

Nele discutimos, a atuação dos orientadores frente a situação da juventude em sofrimento, no processo a caminho da sala da orientação sobre: transtornos emocionais (ansiedade, depressão, estresse,) e alimentares, a própria negação corporal (mutilação, baixa autoestima e a não aceitação de si), vergonha do corpo e dentre outras questões referente a busca da juventude.

Nessa perspectiva, o artigo abordou na introdução em três seções teóricas as seguir, como: a ação dos orientadores educacionais: breves considerações; ao longo da história as mudanças ocorrente para que hoje, a figura do orientador tenha sua contribuição na formação integral do indivíduo, pautando também, quem atua nas orientações, suas funções e práticas pedagógicas referente: alunos, professores e pais.

Seguindo para, a sala da orientação: acolhimento estudantil; sendo que, os alunos vão em busca do orientador para possíveis soluções, quanto a seus problemas, refletindo na frequência dos mesmo e suas tomadas de decisões frente ao problema.

Finalizando a sessão da introdução com os desafios da orientação em tempos atuais: resgatando identidades, no processo de afirmação ou negação dos corpos em sua identidade, sobre ser jovem e enfrentar as moldagem da sociedade.

Em função disso, partindo aos métodos de pesquisa sobre os orientadores e suas percepções corporais; seguindo aos resultados a caminho da orientação, em que foi analisado as respostas dos orientadores educacionais referente a pesquisa sobre juventude em sofrimento.

Observa-se que as escolas estão pouco preparadas para atender e dar assistência aos estudantes nesta faixa etária, além de não trabalhar os conteúdos de estudo que interessem aos adolescentes e jovens, principalmente quanto aos quesitos emocionais, sociais, dificuldades de aprendizagem, estresses, conflitos com professores, relacionamentos familiares, estudos e pressões sofridas.

Sendo assim, a escola deve estimular os alunos a refletir juntamente com outras disciplinas da escola atividades de autoconhecimento, valores, que levem a auto estima, que façam eles avançarem para o futuro, oportunizando momentos de debates e lazer, como também os ouvir.

Logo, os profissionais precisam de capacitação, de estrutura psicológica para atender os casos; a escola deve possuir projetos que envolvam os jovens, tanto em práticas esportivas, como em palestras, cursos, diálogos, mesas redondas com profissionais qualificados que tenham o conhecimento da área; fazer parcerias com outros órgãos e departamentos de Saúde e Educação, assim também propor conteúdos que tragam reflexão de situações atuais que levam aos jovens a participação em sala de aula, como também envolver a família na escola.

Para as orientadoras das duas escolas, ainda existem profissionais que não entendem o processo que a juventude está passando, ou seja, nas questões emocionais. Então, precisa-se de profissionais preparados para atenderem no ambiente escolar, como também poder esclarecer a juventude o ciclo da vida. Pode-se destacar que os professores precisam de preparo e os alunos de esclarecimento e acompanhamento nas áreas de pouca exposição nas escolas.

REFERÊNCIAS

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; CORREA, Lycinia Maria; SALES, Maria Zenaide Alves; OLIVEIRA, Igor Thiago Moreira; NONATO, Symaira Poliana.

Formação de Professores do Ensino Médio etapa I - caderno II : o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica;. Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

MATEUS, Sandra José Soares; RODRIGUES, Marilsa de Sá. **Contribuição do orientador educacional para a permanência e êxito estudantil na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Educação Pública, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contribuicoes-do-orientador-educacional-para-a-permanencia-e-exito-estudantil-na-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>

MORESCHO, Sandra Maria Zardo; DELIZOICOV, Nadir Castilho. **A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC**: a percepção do orientador de estudo. Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.100 no.255 Brasília May/Aug. 2019 Epub Sep 12, 2019

RIZZO, Deyvid Tenner de Souza; SUTTANA, Renato Nésio. **O corpo no contexto escolar**: Sinais de Identidade cultural. Revista FSA, Teresina, v. 11, n.1, art.11, p.200-219, jan./mar.2014

ROCHA, Márcio; DIAS Romualdo. **O Corpo Negado**: Desafios para a Educação Física/Márcio Rocha e Romualdo Dias. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

ROSA, Maria Lúcia Fonseca. **A importância do trabalho do orientador educacional na gestão escolar**. Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação a Distância Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), de 2018.

SANTOS, Bruno Freitas. **Educação emocional**: uma breve discussão. Revista Espaço Acadêmico – n. 204 – maio/2018 – mensal Ano XVIII – ISSN 1519.6186.

Capítulo 8

A SINFONIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

Rejane Aparecida Meneghini Kobori

Noeli Prestes Padilha Rivas

A SINFONIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

Ms. Rejane Aparecida Meneghini Kobori

Mestre em Educação. , pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo USP FFCLRP/USP.E-mail: rejaneprofessora@gmail.com

Profa. Livre Docente Noeli Prestes Padilha Rivas

Livre Docente em Educação, na área de Didática/Currículo, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo USP. E-mail: noerivas@ffclrp.usp.br

RESUMO

A pesquisa intitulada Sinfonia da Formação de Professores de Música, corresponde aos movimentos que esse estilo musical percorre. A ausência e presença da música na escola é um movimento pendular na educação brasileira, ela pertence as linguagens da Arte na educação básica, provocando uma instabilidade quanto a profissão professor de música e como professor de Arte, levando a incerteza e a insegurança aos egressos em atuarem na educação formal. A organização da dissertação foi subdividida em seções, que seguem os movimentos sinfônicos: Introdução, primeiro movimento, segundo movimento, terceiro movimento, quarto movimento e considerações A pesquisa tem como objetivo investigar formação do professor de música e o campo de atuação dos egressos do curso de Educação Artística com Habilitação em Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP (FFCLRP/USP), nos períodos de 2014 a 2018. Fundamenta-se em autores no campo musical tais como: FONTERRADA (2007); BARBOSA (1999); ESPERIDIÃO (2012); GRINGS (2020); LOUREIRO (2010). No campo de formação de professores e em uma perspectiva de articulação entre o campo epistemológico da educação e o ensino de música: BREZEZINSKI (2015); LIBÂNEO (2007), quanto os saberes e a profissão docente, os referenciais foram: CONTRERAS (2002); CUNHA (2010); NÓVOA (1997); TARDIF (2010). Contribuindo com a análise do currículo: LOPES E MACEDO (2011); MOREIRA (2011); PIMENTA (2012) e VEIGA (2017). Trata-se de pesquisa qualitativa, MARCONI e LAKATOS(2003) utilizando a análise documental e análise dos resultados (BARDIN,2017) instrumentos de coleta de dados foram: questionário e entrevistas. Os participantes da pesquisa são os egressos de licenciatura de educação artística de uma instituição pública paulista. Os resultados demonstram a excelência do currículo do curso no campo musical, entretanto no campo da docência na educação básica persiste uma tensão quanto ao currículo e o lugar da música na escola. São necessárias mudanças políticas educacionais para reconhecer o lugar da música e do professor de música na educação, o campo da licenciatura em música continua sem uma identidade própria,

faltam pesquisas e é através da universidade no campo da formação docente que encontramos o espaço de resistência e persistência para garantir a qualidade e reconhecimento desse profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores de Música; Currículo; Inserção Profissional.

1 INTRODUÇÃO

A profissão professor de música vem a enfrentando desafios sociais, políticos, culturais e escolares. No campo educacional existe a ausência da música no currículo e essa tensão acontece principalmente quando o componente curricular Arte, passou a integrar as quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música). Nas escolas regulares a desvalorização do professor de Música/Arte, tendo em vista que o campo da profissão docente ainda está caminhando para o reconhecimento e sua identidade. Porém no campo da arte essa questão necessita de urgência, pois os docentes das linguagens artísticas lutam contra o preconceito diante as demais disciplinas escolares, embora a legislação trate a Arte como obrigatória no currículo da educação básica.

Na escola esta área ainda é reconhecida como mera “recreação” por parte de alunos, docentes e até mesmo pela direção, que concebem a Arte como espaço de festividades, desconsiderando a sua importância no desenvolvimento do indivíduo, como forma de expressão, estética, conhecimento e cultura. Isso dificulta ainda mais encontrar o espaço da Música/Arte na escola, como linguagem essencial no desenvolvimento humano.

A pesquisa tem como objetivo investigar a inserção profissional dos egressos do curso de Educação Artística com Habilitação em Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP (FFCLRP/USP), nos períodos de 2014 a 2018, e seu campo de atuação. O Curso de Música da FFCLRP/USP, oferece duas modalidades na graduação em Música: Bacharelado e Licenciatura. No campo da licenciatura o estudante recebe a titulação: Educação Artística- Licenciatura com Habilitação em Música, que possibilita trabalhar no ensino básico como professor de música. Porém, se a escola regular diante das políticas educacionais não possui esse profissional em música, ele consegue trabalhar as artes? O currículo do curso abrange as competências e habilidades da docência e da música? Qual a identidade profissional desse egresso?

De forma a refletir e responder aos questionamentos, a dissertação foi construída sob a metáfora referente aos movimentos de uma Sinfonia. Todos os movimentos, fazem parte da composição Sinfonia, e determinam a estrutura do estilo musical, na pesquisa determinam as seções, a pesquisa estará completa quando todas as seções (movimentos) se converterem em uma única finalidade: os elementos componentes representam uma composição musical e na pesquisa, os movimentos representam o caminho que norteia e orienta a etapas. Os resultados da pesquisa revelam que são necessárias mudanças políticas, sociais e educacionais, ao passo que os cursos superiores devem trazer a profissionalização docente como fator importante na relação com a profissão professor. Desse modo, é possível reconhecer a música não apenas como lazer nas escolas regulares, mas sim como parte do conhecimento científico, patrimônio cultural e acima de tudo um direito do cidadão.

2. SEÇÃO 1. PRIMEIRO MOVIMENTO RÁPIDO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA NO BRASIL A PARTIR DO SÉ.XX (CONTEXTO HISTÓRICO) .

Ao final da década de 1920 e início de 1930, a educação estava passando por mudanças substanciais, juntamente com um grupo dos reformadores. O projeto escolanovista, a música possuía um papel fundamental para despertar a cidadania do aluno, por meio do nacionalismo. Na proposta, a música era uma poderosa ferramenta a favor do país. Foi apenas na década de 1960, no Estado de São Paulo, que foi criada a Comissão Estadual de Música, ligada à Secretaria de Estados dos Negócios do governo, com o Curso de Formação de Professores de Música, com a tomada de poder pelos militares, no ano de 1964, diversas mudanças se desenrolaram. A Lei No. 5540/68, por exemplo, instituiu o funcionamento e a organização do ensino superior, bem como sua articulação com a escola média. A educação musical, no contexto desta legislação, foi extinta nas escolas e substituída pela educação artística.

Licenciatura em Educação Artística. Os professores formados nos antigos cursos específicos de Licenciaturas em Artes Plásticas e Desenho, incluindo-se todos os formados no antigo Conservatório Estadual de Canto orfeônico, tiveram que voltar as faculdades para complementação de estudos de educação artística, com duração de um ano e meio (ESPERIDIÃO, 2012, p. 177).

A Resolução No. 23, de 23 de outubro de 1973, fixou os conteúdos e a duração mínima dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística, relacionando a formação plena ou curta, com habilitação geral em Educação Artística.

Com a Lei No. 9394/96, o ensino de arte é redimensionado por meio do curso de Artes com habilitações específicas. Embora demonstre um olhar sobre as especificidades das linguagens, ainda existe um distanciamento entre a lei e sua aplicabilidade no ensino de música no sistema educacional. Em 2008, a promulgação da Lei 11.769/085 designa a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. A chamada “Lei da Música” transformou-se em um projeto que culminou na Lei No. 13.278/16, que referencia a palavra arte como “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo” (BRASIL, 2016). É essa a definição orienta a nomenclatura atual dos cursos de arte.

A BNCC (2017) orienta que nos anos iniciais do fundamental, a Música, está ligada aos conhecimentos: “Contextos e Práticas”, “Elementos da Linguagem”, “Materialidades”, “Notação e Registro Musical” e “Processos de criação”. Sendo assim, o professor de Música deve conhecer muito bem os conteúdos específicos da área, caso contrário, poderá ter muita dificuldade na abordagem que o documento propõe.

Os professores como seres sociais concretos, atuantes na sociedade, com um modo próprio de ver, estar e interpretar o mundo, trazem consigo a influência das políticas públicas que criam as relações entre a profissão e a identidade desse profissional, exigindo um profissional que se constrói a partir das relações sociais e não apenas no âmbito acadêmico.

(...) uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativa. (PIMENTA,1996, p.76).

O professor constrói sua identidade a partir da vivência, das experiências e das lutas para o reconhecimento e valorização de sua profissão, levando a consciência crítica de uma sociedade que exige a transformação do mundo num lugar mais justo e igualitário.

(...) o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e á pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF,2010, p. 39).

A profissionalidade é voltada a realidade prática, sem deixar de relacionar

ideias e intencionalidades. Dessa forma, o pensamento pragmático não deve ter validade menor que o pensamento teórico.

Os egressos do Curso de Educação Artística- Licenciatura com Habilitação em Música, quando se deparam com essa realidade escolar, enfrentam o desafio de transformar o que aprenderam na teoria em algo aplicável em sala de aula, existe uma tensão entre a teoria e a prática, já que a música não possui seu lugar na escola.

SEÇÃO 2. SEGUNDO MOVIMENTO ANDANTE: CONHECENDO O CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA- LICENCIATURA COM HABILITAÇÃO EM MÚSICA DA FFCLRP-USP.

Nessa seção o foco foi o Projeto Pedagógico do curso(PPC) e o Programa de Formação de Professores/USP(PFP/USP), e os princípios que orientam a formação docente nos cursos de Licenciaturas. Um ponto importante da pesquisa é o dilema existente a nomenclatura do curso. Ao concluir a graduação, o licenciando recebe a titulação de Educação Artística- Licenciatura com Habilitação em Música, ou seja, apesar da especificidade, o graduando também está incluso como professor de Educação Artística, em seu aspecto mais amplo. Os cursos de Licenciatura, seguindo as orientações do Programa de Formação de Professores(PFP/USP,2004), tem como objetivo: formar um profissional competente que lute por uma sociedade mais justa e democrática.

De acordo com PFP/FFCLRP/USP (2004, p. 14), “a estrutura curricular dos cursos de formação docente está organizada em quatro blocos de disciplinas e atividades”. O currículo também fortalece essa falta de identidade, apesar de contemplar a formação do instrumentista e do professor, acompanhando as exigências legais e as orientações do Programa de Formação de Professores/USP, ainda trabalha de forma vertical e não horizontal onde, o saber específico a música é a essência na formação dos egressos, não identificando os saberes essenciais da formação docente

SEÇÃO 3. TERCEIRO MOVIMENTO “SCHERZO”: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.

O terceiro movimento da dissertação irá apresentar a metodologia, o percurso investigativo e as abordagens que foram devidamente planejadas e estruturadas para a concretização do estudo. A metodologia de investigação científica utilizada foi a

pesquisa qualitativa. Ela parte do contato direto do pesquisador e a sua fonte de pesquisa. MARCONI e LAKATOS (2003) salientam que a abordagem qualitativa tem como premissa a análise e interpretação da complexidade do objeto, com ênfase nos processos e significados.

O percurso da pesquisa inicia-se através do levantamento de produções partindo do Banco de dados de Teses e Dissertações, nos níveis Doutorado e Mestrado, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontradas poucas publicações sobre a temática “Formação de professores em Música”. A falta de pesquisa no campo da docência em música traz indicativos que a preocupação dos pesquisadores ainda está calcada na formação musical, nas habilidades técnicas deixando a formação docente sem resultados significativos para novas pesquisas nesse campo.

Como forma de coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: Questionário e entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada é elaborada de acordo com um esquema que permite adaptações” (LUDKE E ANDRÉ, 2003, p. 34). A análise dos dados obtidos através do questionário e da entrevista, foi utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo. Na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2017), utilizada nessa pesquisa, resulta o desenvolvimento de uma análise temática. Assim, a construção da pesquisa partiu de duas categorias, cada uma delas com duas dimensões, que são as suas subcategorias. São elas: Categoria 1: Formação Acadêmica: Dimensão A: Currículo do Curso; Dimensão B: Escolha e Identidade. Categoria 2: Inserção Profissional; Dimensão A: Espaço Formal e Não Formal; Dimensão B: Dilemas da Profissão.

SEÇÃO 4. QUARTO MOVIMENTO “CODA”: ANÁLISE E CRUZAMENTO DOS DADOS

A análise dos questionários foi o prelúdio para partirmos até as entrevistas semiestruturadas. A partir delas, travamos debates mais profundos em torno da formação dos egressos enquanto professores, com a graduação em Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música, e a tangência com a atuação profissional.

Na Categoria 1, sobre “Formação Acadêmica”, constatamos que a modalidade Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP/USP oferece ampla formação na área musical, principalmente considerando a técnica. Entretanto,

o modelo de ensino musical permanece pautado no antigo conservatório, que enfatizava a técnica e “virtuosismo” musical. Essa é uma herança do ensino europeu, já que a ideia de um “bom músico” parte justamente do rigor técnico e a excelência de execução instrumental. O mesmo argumento é reforçado pelo Projeto Pedagógico do Curso-PPC/FFCLRP/USP/DM, de 2019. O documento enfatiza que para formar bons professores, é preciso ter uma boa qualidade musical.

As diferentes normativas frente à educação musical causaram certas indefinições sobre a própria concepção da disciplina “Artes” na escola. A LDB 5.692/71 substituiu a disciplina de Educação Musical por Educação Artística, sem definições claras sobre as linguagens do campo das artes, acabou por sucumbir o ensino musical no currículo escolar. A frase do entrevistado (Egresso de Música.E.M.3), resume bem nosso argumento, ao dizer que “a gente não sai preparado nem para dar aula de música e nem para ser professor de educação artística”.

Quanto ao currículo do curso, visto com profundidade maior na Dimensão A da Categoria 1, tivemos como base os autores que afirmam a importância do documento curricular historicamente construído. De acordo com MOREIRA (2011), o currículo expressa os movimentos sociais, políticos, culturais e econômicas, marcados pela globalização e sua relação com os movimentos educacionais

É inegável a excelência do curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP-USP, que engloba dentro da sua matriz curricular o conhecimento, a reflexão e a produção musical. Um exemplo notável é a fala de um dos egressos sobre a contribuição e a importância da disciplina Pedagogia da Voz. Para o participante, a disciplina é “fantástica. Os licenciados em canto tinham que lecionar para pessoas de outras áreas da faculdade” (Egresso de Música- E.M. 1).

Na Dimensão B da Categoria 1, nomeada como “Escolhas e identidade”, o foco de análise foi a docência em música como campo do saber científico, com a intenção de romper a concepção que a Música é uma disciplina recreativa. Fundamentamos a nossa afirmação nas concepções de CUNHA (2010) e TARDIF (2010), ao dizerem que a docência não pode ser concebida como algo simples, já que ela exige vários saberes que formam a profissão, a técnica instrumental ainda é muito forte em suas falas, como ressaltou o participante (E.M.6) ao abordar o ensino no Projeto Guri: “grande parte tem pedagogia separada, mas eles são mais músicos mesmo, de banda, de orquestra”. Para eles, existe a divisão nítida entre o campo da docência e o professor de música.

Partindo para a Categoria 2, “Inserção Profissional”, vimos que o curso de Educação Artística-Licenciatura com Habilitação em Música da FFCLRP/USP tem como objetivo “a formação do professor de música para atuar no ensino fundamental e médio” (Projeto Pedagógico do Curso- PPC/FFCLRP/USP/DM, 2019, p. 59).

Na Dimensão A, “Espaço Formal e Não Formal”, as considerações de LIBÂNEO (2007) contribuem para resumir bem o nosso levantamento teórico. Segundo ele, a educação acontece em vários espaços, não se reduz apenas ao espaço escolar, trata-se de um processo global. No caso da música, a linguagem musical está presente na vida do egresso, antes mesmo da escolha pela graduação, todos eles possuem o contato direto com a música seja através de escolas, conservatórios, grupos de música, projetos sociais, igrejas até mesmo na própria família, a falta de espaço para atuação profissional de música nos ambientes formais convive lado a lado com a desvalorização do currículo, a falta de ambientes adequados e materiais para a aula. Dados.

Na Dimensão B, da Categoria 2, “Dilemas da profissão: Músico/Professor”, discute que a desvalorização da profissão professor é um processo que envolve os aspectos de âmbito cultural, social e político. Alguns fatores demonstram essa desvalorização da profissão, principalmente quanto a remuneração que é baixa, fora as regras inadequadas para a entrada no curso de formação docente (NÓVOA, 1997), causando um mal-estar na profissão. A profissão de professor de música, além de romper com o preconceito social existente, precisa construir sua identidade e se encontrar como profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que os egressos, percebem a docência sob a perspectiva de planejar, organizar e utilizar de diferentes estratégias para conseguir ensinar seus alunos, existe a divisão nítida entre o campo da docência e o professor de música. É perceptível o distanciamento da profissionalidade docente, essa questão ainda necessita ser repensada no curso, a necessidade de ocupar o espaço da profissão professor no campo musical, com a conscientização sobre a questão do ser professor, os egressos ressaltam a burocracia no campo escolar formal, com atividades que exigem um olhar administrativo que não necessariamente pertence a especificidade da música. Além disso, a falta de espaço para atuação profissional de

música nos ambientes formais convive lado a lado com a desvalorização do currículo, a falta de ambientes adequados e materiais para a aula. Embora a BNCC (2017) traga a proposta do ensino musical junto ao currículo de Arte, a Música acaba em segundo plano no âmbito escolar o protagonismo vai para as atividades de Artes Visuais.

A desvalorização da profissão professor é um processo que envolve os aspectos de âmbito cultural, social e político. Alguns fatores demonstram essa desvalorização da profissão, principalmente quanto a remuneração que é baixa, fora as regras inadequadas para a entrada no curso de formação docente, causando um mal-estar na profissão. Fala-se de uma crise na profissão do professor, um tema muito discutido em pesquisas acadêmicas. A escola não o reconhece e a sociedade não incorpora a docência em música como a prática de executar as habilidades, a profissão de professor de música, além de romper com o preconceito social existente, precisa construir sua identidade e se encontrar como profissional. Existe uma relação intrínseca entre as duas profissões e a Licenciatura desperta um olhar específico para essa questão, por trabalhar com o campo da docência. Os egressos não sentem segurança em atuar na escola regular, pois nesses espaços ainda persiste o modelo tradicional no ensino musical na sua formação, onde a qualidade musical é de extrema importância. Assim, o campo da licenciatura em música continua sem uma identidade própria, com a falta o reconhecimento da sua profissão professor de música. Também faltam pesquisas na área e políticas públicas para reconhecer e valorizar a profissão. É através da universidade pública, no campo da formação docente, de pesquisa, de democracia e igualdade social, que reconhece o espaço de resistência como forma de garantir a qualidade desse profissional. Uma das propostas para amenizar esse impasse é justamente trabalhar com valorização dessa categoria docente, é preciso reconhecer a docência como função complexa, que se contextualiza a partir da sua formação, das experiências, da ação pedagógica, ressaltamos a necessidade romper a visão pragmática que coloca o profissional da música voltado apenas para a atuação prática, isto é, tocar o instrumento, sem levar em consideração a diversidade de saberes envolvidos em sua profissão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino de arte 2.ed. São Paulo. Cortez, 1999.

BARDIN, L. Análise do conteúdo. Lisboa: Edições Setenta, 2017.

BRZEZINSKI, I. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e Movimento-9o.ed. Campinas, SP: Papirus. 2015.

CONTRERAS, J. Autonomia de professores. Ed. Cortez, 2002

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In CUNHA, M. I. (Org). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Maurin, 2010

ESPERIDIÃO, N. Educação musical e formação de professores- suíte e variações sobre o tema. 1. Ed. São Paulo: Globus, 2012.

FONTEERRADA, M. T. de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo UNESP, 2008.

GRINGS, A. F. S. Profissão: professor de música. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

LIBÂNIO, J. V. Pedagogia e Pedagogo para que?. Ed. Cortez. São Paulo.2007.

LOUREIRO A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. Editora Papirus, 7 ed.2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de currículo. Ed. Cortez, São Paulo, 2011.

LUDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 2003.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MOREIRA, A. F. A Qualidade e o Currículo na Escola Básica Brasileira. In: LEITE, C., PACHECO, J. A, MOREIRA, A. F.; MOURAZ, A. (Org.). Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo. Porto: Porto Editora, 2011, p.319-334.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA 1997.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

SÃO PAULO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Pró-Reitoria de Graduação. Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura. Programa de Formação de Professores na USP, 2004.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Música. Departamento de Música da FFCLRP/USP.2019

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2010.

VEIGA, I.P.A. Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível. 29a. ed. Campinas: Papyrus, 2017.

LEGISLAÇÕES

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Portal do MEC.

Capítulo 9

**A INFLUÊNCIA DO PARFOR NA CULTURA
ESCOLAR, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

Lucas dos Santos Porto

A INFLUÊNCIA DO PARFOR NA CULTURA ESCOLAR, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Lucas dos Santos Porto

Secretário Geral de Cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT, da UNEB/Campus XX – Brumado. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI – Caetité. E-mail: lucasportobrumado@hotmail.com.

Resumo: Este trabalho é resultado dos estudos realizados no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, mais especificamente nas atividades da disciplina Cultura Escolar, Saberes e Práticas Educativas. Tem-se como objetivo analisar a influência das políticas públicas educacionais para a construção das características políticas, sociais e culturais ao longo dos tempos nas instituições escolares, enfatizando-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, uma política pública que promoveu importantes mudanças na dinâmica educacional brasileira e levou ao seu público-alvo a possibilidade de aprofundar os conhecimentos, contribuindo com a renovação de suas práticas pedagógicas. Faz-se, para isso, uma abordagem qualitativa, com a menção de pesquisas sobre o tema realizadas por diferentes estudiosos, com o intuito de refletir sobre o papel do programa para a ocorrência de acontecimentos inovadores nas escolas. Escolheu-se o PARFOR como elemento de análise porque o pesquisador atua profissionalmente em um *campus* universitário que oferta cursos de licenciaturas ligados ao programa, o que lhe trouxe o interesse por pesquisas que envolvam a formação docente. Com base nessa experiência e também nas leituras e reflexões ocorridas durante o andamento da disciplina supracitada, são apresentadas as definições e entendimentos sobre cultura escolar, fundamentados nos dizeres de Frago (2001), Silva; Portilho (2018) e Silva (2006); sobre políticas públicas, amparando-nos em Lopes; Amaral; Caldas (2008); e sobre a formação inicial e continuada de professores através do PARFOR, dialogando com Abdalla; Martins; Silva (2012), Almeida; Costa; Rodrigues (2018), Gatti (2012), Marcelo García (1999), Nascimento; Santos (2013), dentre outros. Conclui-se que, com o acesso à formação inicial e continuada, os docentes passam a ter novos olhares, pontos de vistas e costumes que se entrelaçam nos cenários escolares e promovem transformações nas vidas dos sujeitos que compõem esses espaços, passando a adotar métodos e conteúdos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem eficazes e o avanço da escola em todos os seus aspectos. Com o PARFOR, os docentes que a ele se vinculam têm a possibilidade de obter uma formação adequada às normativas legais existentes, o que vai configurar o cenário educacional brasileiro vindouro.

Palavras-chave: Cultura escolar. PARFOR. Políticas públicas. Práticas educativas. Saberes.

Abstract: This work is the result of studies carried out in the Postgraduate Program in Teaching, Language and Society, of the State University of Bahia, Campus VI, more specifically in the activities of the discipline School Culture, Knowledge and Educational Practices. The objective is to analyze the influence of public educational policies for the construction of political, social and cultural characteristics over time in school institutions, emphasizing the National Plan for the Training of Basic Education Teachers, a public policy that promoted important changes in the Brazilian educational dynamics and took to its target audience the possibility of deepening their knowledge, contributing to the renewal of their pedagogical practices. For this, a qualitative approach is made, with the mention of research on the subject carried out by different scholars, in order to reflect on the role of the program for the occurrence of innovative events in schools. PARFOR was chosen as an element of analysis because the researcher works professionally on a university campus that offers undergraduate courses linked to the program, which brought him an interest in research involving teacher training. Based on this experience and also on the readings and reflections that took place during the course of the aforementioned discipline, definitions and understandings about school culture are presented, based on the words of Frago (2001), Silva; Portilho (2018) and Silva (2006); on public policies, supporting us in Lopes; Amaral; Caldas (2008); and on the initial and continuing training of teachers through PARFOR, in dialogue with Abdalla; Martins; Silva (2012), Almeida; Coast; Rodrigues (2018), Gatti (2012), Marcelo García (1999), Nascimento; Santos (2013), among others. It is concluded that, with access to initial and continuing education, teachers start to have new perspectives, points of view and customs that are intertwined in school scenarios and promote transformations in the lives of the subjects who make up these spaces, starting to adopt methods and contents that favor the process of effective teaching and learning and the advancement of the school in all its aspects. With PARFOR, the professors who are linked to it have the possibility of obtaining adequate training to the existing legal regulations, which will shape the future Brazilian educational scenario.

Keywords: School culture. PARFOR Public policy. Educational practices. knowledge.

INTRODUÇÃO

Discutir sobre a formação inicial e continuada de professores é um tema necessário para todo e qualquer nível de ensino, pois conhecimentos teóricos e práticos são imprescindíveis ao bom atendimento do seu público-alvo, os quais devem estar sempre atualizados, evitando-se, assim, que o exercício profissional deixe de atender às exigências legais e às necessidades dos sujeitos inseridos no âmbito educacional.

Com base em leituras e reflexões ocorridas durante os estudos realizados no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, da

Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI*, mais especificamente nas atividades da disciplina Cultura Escolar, Saberes e Práticas Educativas, somadas ao interesse por pesquisas que envolvam a formação docente, uma vez que o pesquisador atua profissionalmente em um *campus* universitário que oferta cursos de licenciaturas ligados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, a temática proposta para este trabalho vislumbra analisar a influência que tem as políticas públicas educacionais para a construção das características políticas, sociais e culturais ao longo dos tempos nas instituições escolares.

Escolheu-se o PARFOR como referencial para as demonstrações porque esta política pública atendeu brasileiros de todos os cantos, envolvendo diferentes instituições e, por isso, mesmo seguindo as regras gerais para implantação de licenciaturas, não deixou de considerar as especificidades existentes em cada lugar, ao propor atividades que uniam o conhecimento acadêmico ao conhecimento de vida de cada um, o que promove uma incessante troca de saberes e tal fato, conseqüentemente, influencia no modo como se constituem as instituições escolares brasileiras.

Ao longo do texto, apresentamos as definições e entendimentos sobre cultura escolar, baseados nos dizeres de Frago (2001), Silva; Portilho (2018) e Silva (2006); sobre políticas públicas, amparando-nos em Lopes; Amaral; Caldas (2008); e, mais enfaticamente, pontuando sobre a formação inicial e continuada de professores através do PARFOR, dialogando com Abdalla; Martins; Silva (2012), Almeida; Costa; Rodrigues (2018), Gatti (2012), Marcelo García (1999), Nascimento; Santos (2013), dentre outros.

Procuramos estabelecer um diálogo no qual é demonstrado que o reconhecimento, a manutenção e o respeito às características sociais, políticas, culturais, religiosas, dentre outras, de uma dada sociedade perpassa pelos estabelecimentos escolares, os quais possuem, em sua essência, aspectos que refletem o seu cotidiano, constituído a partir da presença de sujeitos que compõem o mundo em que vivemos, repleto de divergências e convergências. Mas, para isso, a pesquisa aqui apresentada pontua que os professores devem ser bem capacitados, para a constituição de escolas onde estará presente a valorização contínua do indivíduo e suas particularidades.

O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR, DOS SABERES E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O estudo da cultura escolar, dos saberes e das práticas educativas pode abranger diferentes campos do conhecimento científico porque esses aspectos são construídos e reconstruídos cotidianamente à medida que novas visões são trazidas à tona e, ao mesmo tempo, as antigas são modificadas ou até mesmo extintas, pois “a cultura escolar não é algo que se impõe ao ambiente, mas algo que se constrói e se desenvolve na interação social dos membros que o compõe” (SILVA; PORTILHO, 2018, p. 915).

O modo como se dá a formação dos profissionais que atuam nos ambientes escolares é uma das maneiras de introduzir características políticas, culturais e sociais nessas instituições e, com isso, promover dinâmicas de produção valiosas, tanto para quem aprende, quanto para quem ensina, uma vez que “as pessoas e suas práticas, a formação e a história profissional, as linguagens, a comunicação e os discursos se configuram como basilares para o entendimento da cultura escolar” (SILVA; PORTILHO, 2018, p. 916).

Os professores, quando bem conectados às mudanças ao seu redor e em interação com os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal e, sobretudo, profissional, certamente irão produzir em seus educandos novos olhares, novas perspectivas e registrar, no seu campo de atuação – a escola – um impacto relevante, tornando-se referência para o tempo presente e para o futuro, ao colocar em prática aquilo que adquiriu ao longo de sua formação acadêmica inicial e também continuada. Logo, pode-se inferir que “a cultura dos professores está relacionada aos sentidos, às tradições e às exigências estabelecidos na sua formação e na integração com a instituição escolar onde está inserida e encontra-se submetida às simbologias e aos conflitos de interpretação, bem como vulnerável nos seus modos de transmissão e de perpetuação” (SILVA; PORTILHO, 2018, p. 916)

Pensamos que investigar as ações governamentais para a formação de professores é algo instigante, sobretudo quando se tem a ideia de que o modo de funcionamento das instituições escolares é influenciado por tais atuações, pois a cultura escolar é construída através de um:

Conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, rituais, inércias, pautas, hábitos e práticas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos, formas sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo compartilhadas entre os atores das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras que se transmitem de geração a geração e proporcionam estratégias para integrar-se nas instituições, em salas de aulas, nas tarefas cotidianas, nas exigências e limitações que as tarefas se implicam ou sofrem consequências (FRAGO, 2001, p. 29).

Marcelo García (1999) pontua que formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os professores se debruçam para experiências de aprendizagens diversas relacionadas à profissão e que têm como objetivo a melhoria da qualidade da educação que os seus alunos recebem.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Entendidas como a totalidade de ações, metas e planos que os governos planejam para a sociedade, as políticas públicas, em qualquer que seja a área, possibilitam a uma dada comunidade alcançar o bem-estar social necessário, desde que os dirigentes públicos se atentem para as demandas ou expectativas da sociedade (LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008).

Na escola, bons resultados são alcançados quando se tem uma equipe formada por professores, técnicos e alunos engajados em um trabalho árduo de promoção da educação como elemento necessário ao avanço social. Mas, para que isso seja possível, não basta apenas o desejo desses integrantes escolares. Os representantes governamentais também precisam se movimentar, no intuito de garantir à população os direitos que lhe são fundamentais, os quais estão previstos na Constituição Federal Brasileira de 1988 e diversos outros dispositivos legais que surgiram ao longo dos anos.

No viés do bem-estar social não pode ficar de fora o quesito relacionado à Educação, tendo que ser observados os aspectos que atendam aos sujeitos nela envolvidos, não podendo passar despercebida a importância do professor, elemento-chave na condução do trabalho educativo formal. Por isso, foram lançadas políticas públicas direcionadas à valorização do profissional da educação, com a tentativa de ser ofertada uma formação adequada às suas necessidades.

O PARFOR E SUAS PARTICULARIDADES

Passadas algumas décadas, desde a promulgação da Carta Magna de 1988, diversos presidentes da República estiveram no comando da União e cada um deles trouxe a proposição daquilo que julgava o ideal para a população. É inegável que a Educação Brasileira passou por uma importante transformação, principalmente com o lançamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, uma política pública lançada em 2009 e que veio com o propósito de implantar cursos para formação docente em diferentes áreas do conhecimento, no intuito de promover a articulação necessária ao atendimento daqueles professores em exercício, mas que ainda não possuísem a formação em nível superior ou, se possuísem, estivessem atuando em área diferente de sua formação, necessitando, com isso, da formação adequada para a sua atividade.

O programa pode ser entendido “como possibilidade de transformação da realidade social a partir da melhoria da qualidade da educação básica nacional, tendo em vista, sobretudo, a construção de conhecimentos que integrem formação acadêmica com conhecimentos de vida dos sujeitos” (ALMEIDA; COSTA; RODRIGUES, 2018, p. 155).

Entendemos que o PARFOR promoveu importantes mudanças na dinâmica educacional brasileira, sobretudo em localidades nas quais não se tinha qualquer perspectiva de que uma universidade pudesse chegar até lá e oferecer uma formação adequada aos docentes ali lotados. Com a oferta de uma educação pública, gratuita, laica, estatal, universal, democrática e inclusiva, os cursos vinculados ao PARFOR trouxeram a melhoria no desempenho das funções docentes em sala de aula e caracterizou-se como “um espaço de formação recheado de sentidos e significados”, se resumindo, muitas vezes, à concretização de sonho, qualificação e oportunidade (NASCIMENTO; SANTOS, 2013, p. 05). O PARFOR recorre a projetos pedagógicos e calendários diferenciados e, por isso, consegue alcançar as mais remotas demandas por formação, que se encontram, sobretudo, nas áreas rurais do país, em regiões onde são inexistentes ou precários os mecanismos e meios necessários à realização de cursos na modalidade a distância (Nota FORPAFOR, 2018).

Pensamos que a divulgação e a socialização de estudos sobre as ações públicas para a formação de docentes são condições essenciais para impulsionar propostas políticas e pedagógicas no âmbito local e nacional e que, indubitavelmente,

irão se conjecturar em uma transformação da realidade docente e, conseqüentemente, do modo como irão se configurar as instituições escolares brasileiras no tocante às suas particularidades, desde os aspectos culturais, até o modo como serão concebidos os saberes e práticas do cotidiano educacional.

Nas políticas públicas com foco para a valorização do profissional docente, como é o caso do PARFOR, podem ser identificadas potencialidades, limites e impactos na formação de professores da Educação Básica, a partir da identificação do perfil pessoal e profissional dos sujeitos que participaram de cursos vinculados a ações deste tipo. Com esse enquadramento, podem ser verificadas as transformações obtidas e que podem justificar o que se defende aqui: a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas acontecem cotidianamente e estão/são influenciados por aspectos diversos, dentre os quais não podemos deixar de citar a formação inicial e continuada dos atores que protagonizam a cena escolar, por pertencerem a uma classe trabalhadora que tem uma função social de grande notoriedade e que, sem o trabalho desenvolvido por eles na Educação Básica, não teríamos como formar qualquer outra categoria de profissionais (GATTI, 2012, p. 94).

É notório que o modo como se dá o processo de ensino e aprendizagem entre os professores e seus alunos, após a passagem desses profissionais pelos bancos da Universidade, torna-se diferenciado, pois “o PARFOR, para a maioria dos professores-estudantes, é a possibilidade de aprofundar o conhecimento e contribuir para renovar as práticas pedagógicas, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem” (ABDALLA; MARTINS; SILVA, 2012, p. 101-102). Isso nos faz ter a convicção de que, sim, a formação adequada dos docentes envolve o modo como o cenário educacional brasileiro vai se desenhando ao longo do tempo.

Silva (2006, p. 202) vê “a escola como uma instituição com cultura própria”, mas queremos reafirmar aqui que o professor é parte integrante e muito importante para a composição da instituição escolar, por fazer parte do elenco de sujeitos que desenha o modo de funcionamento do ambiente no qual está inserido, através da inclusão de seus discursos, linguagens e práticas adquiridos em locais e situações diversas, principalmente nos cursos de formação inicial e continuada nos quais esteve ou está vinculado. Silva; Portilho (2018, p. 928) dizem que:

Ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais, porém reguladas por normas e regras coletivas. O professor é aquele indivíduo capaz de ensinar, de viver e de possuir uma história própria, possuidor de

uma formação específica, envolvido em um mundo submerso de saberes e de conhecimentos.

Assim como em qualquer outro campo, na Educação, os diferentes olhares, pontos de vistas e costumes que se entrelaçam nos cenários escolares são oriundos de contextos diversos, os quais, através de uma conexão mútua, se somam e, por isso, promovem uma inquestionável transformação nas vidas dos sujeitos que compõem esses espaços. Mais uma vez, reiteramos a influência da formação inicial e continuada de docentes para a apresentação desses modos ímpares de ver e sentir a escola em toda a sua essência, possibilitando ao profissional docente atuar de maneira inovadora, com a proposição de metodologias, conteúdos e avaliações que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem eficazes e promovam o avanço da escola em todos os seus aspectos.

Nas práticas docentes cotidianas, constrói-se, “fio a fio”, a História da Educação de uma dada localidade, quando são estabelecidos os costumes passados de geração a geração – seja no âmbito da instituição propriamente dita, seja no seu entorno – e formulados documentos (cadernetas, pastas com dados de alunos, fotografias, normativas, etc.), que, sem dúvidas, se tornam importantes fontes de pesquisas para o entendimento de uma dada realidade histórica, política, econômica ou social de um povo.

O PARFOR, por ser pluricultural, “abarca as propostas necessárias para reaver os séculos de injustiças sociais alvejadas aos grupos oprimidos historicamente, tais como os indígenas e os afro-brasileiros. Opressão forjada por padrões morais e culturais pautados no referencial eurocêntrico de civilização” (ATAÍDE; MORAIS, 2003 *apud* MIRANDA, 2019), porque traz, nos currículos de seus cursos, discussões sobre tais temáticas e, com isso, promove reflexões valiosas nos bancos das universidades, com a participação de docentes de escolas da Educação Básica. Todo o arsenal de conhecimentos adquiridos retorna ao local de trabalho desses profissionais e nele são ativados novos olhares, os quais são os elementos formadores da cultura educacional de um dado lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, foi demonstrada que a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas se constroem no cotidiano das instituições de ensino e que a

formação pessoal e profissional de cada sujeito envolvido na dinâmica tem grande impacto no modo como a História da Educação é traçada ao longo dos tempos.

Falou-se que o acesso à capacitação profissional dos professores é algo salutar para o reconhecimento das diferenças existentes no contexto educacional, em razão de que os programas de formação docente, sejam eles de cunho inicial ou continuado, apresentam reflexões sobre a necessidade de adequação às mudanças corriqueiras, inovação nas práticas pedagógicas e atendimento às normativas legais em vigor. No cenário da educação pública propriamente dita, o lançamento de políticas públicas educacionais com direcionamento para essa formação docente exerce um papel de suma importância.

O PARFOR foi mencionado como uma das políticas públicas lançadas no Brasil nos últimos anos e que obteve muita visibilidade, devido à sua abrangência em todo o território nacional e, sobretudo, porque atende aos requisitos legais para a formação docente, inserindo nos currículos de seus cursos a oferta de componentes relacionados às questões presentes na sociedade moderna. O acesso aos conteúdos previstos nas ementas dessas matérias promove o desenvolvimento do sujeito ligado ao programa e tal crescimento reflete no seu modo de pensar e de agir em sala de aula e, conseqüentemente, no exercício de sua docência.

Frente a isso, pode-se deduzir que a influência do PARFOR e demais políticas públicas educacionais é inquestionável e deve ser objeto de mais pesquisas sobre o assunto, a fim de que o poder público tome consciência de que ações como essas são sempre urgentes, quando se tem a Educação como elemento-chave de transformação social.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B.; MARTINS, Maria Angélica Rodrigues e SILVA, Ariane Franco Lopes da. **Representações sociais em movimento**: professores estudantes em curso de Pedagogia do Parfor. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v.15, n. 25, p.83-103, jan.-jun. 2012. ISSN Impresso:1415-9902, ISSN Eletrônico: 2176-1043.

ALMEIDA, Cristiane da Silva; COSTA, Edinilza; RODRIGUES, Wallace. **Educação e política**: O caso do PARFOR e sua relação com o pensamento educacional de Paulo Freire. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/4562/2860>. Acesso em: 29 out. 2020.

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

FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PARFOR (FORPAFOR). **Resiste Parfor**: pelo direito à formação dos docentes da educação básica – Nota FORPAFOR. Aedi/UFGA, [on-line], 16 fev. 2018. Disponível em: <tinyurl.com/ycm5hufn>. Acesso em: 01 abr. 2021.

FRAGO, Antonio Viñao. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. (Org.). **Educação Brasileira**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, 2001. p. 21-52.

GATTI, Bernardete A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TBZ9snxf4ZCYGfkrzDv43Zz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

LOPES, B.; AMARAL, J. N.; CALDAS, R. W. **Políticas públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. Disponível em: <http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%3%9ABLICAS.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma Mudança Educativa. Portugal: Porto, 1999.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Pele. Aprender a transgredir para trocar de pele**. IN: Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/corpo-territorio-educacao-decolonial-repositorio.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

NASCIMENTO, Mauricio Reis Sousa do; SANTOS, Maria Santana Ferreira dos. **O PARFOR como um espaço carregado de sentidos e significados para mulheres do curso de Pedagogia da UFT/ Arraias - TO**. Disponível em: <https://www.teses.ufs.br/bitstream/riufs/9764/69/68.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Cultura escolar, formação continuada e estratégias de ensino**. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/28544/26751>. Acesso em: 04 maio 2021.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educ. rev., Curitiba, n. 28, p. 201-216, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 maio 2021.

Capítulo 10

**A VIRTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E
OS DESAFIOS PARA O TRABALHO DO
DOCENTE E DO TUTOR**

Gerson Senff

Marcel Meyer

A VIRTUALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS PARA O TRABALHO DO DOCENTE E DO TUTOR

Gerson Senff

Doutor em Educação PUC-SP. E-mail: gersenff@gmail.com.

Marcel Meyer

Mestrando em Educação UDE-Uruguaí. E-mail: profmarcelmeyer@gmail.com

RESUMO

O artigo a partir dos dizeres dos docentes e tutores visa analisar os desafios que a virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor do curso de administração de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Santa Catarina – Brasil. A sociedade contemporânea é marcada por grandes transformações, de um lado, nota-se o desenvolvimento gradativo do uso das tecnologias num ritmo cada vez mais acelerado, de outro lado o docente e o tutor que atuam no Ensino Superior. Diante dessa realidade da virtualização surgem debates acerca das modalidades de ensino: presencial, EAD, semipresencial, híbrido, terminologias, que fazem parte do cotidiano da educação e o do ensino superior como um todo. Ao longo das últimas décadas tem-se observado o crescimento na oferta e procura pelos cursos a distância no Brasil, constituindo-se numa formação diferenciada se comparados a modalidade de ensino presencial. Diante desse cenário de formação superior, apresentou-se para docentes e tutores como forma de questionamento o tópico guia: “Desafios que a virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor no curso de administração”. O questionamento se justifica pelo fato da educação independentemente da modalidade de ensino, deve ter o compromisso de pensar o trabalho docente diante da realidade tecnológica apresentada para o ensino contemporâneo. Motivado pela possibilidade de que um estudo deste contexto pode contribuir para reflexões que levem a mudanças, realizou-se pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados entrevista individual semiestruturada aplicada a 4 professores e 7 tutores curso de Administração. Os dados foram analisados, sobretudo em: Tardif (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Veiga e Castanho (2000) Berhrens(1996). Os resultados apontam como principais desafios a: mudança de paradigmas no sentido do docente e tutor compreender a realidade contemporânea do ensino superior; importância das relações interpessoais no processo de ensino aprendizagem com vistas a cativar e motivar os alunos; busca constante de outras ferramentas e estratégias de ensino; administração do tempo e a aprendizagem continuada acerca de novas plataformas e ferramentas de ensino, constituem-se como sendo desafios que a virtualização traz para o trabalho do docente ou do tutor no curso de administração.

Palavras-chave: Trabalho. Docente e Tutor . Virtualização. Desafios. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos tem-se observado que a virtualização, ou processo de transformação do analógico para o digital, do presencial para o virtual, tem sido cada vez mais presente na vida das pessoas, abrangendo inclusive a educação formal. Vale destacar, que esse processo de virtualização de certo modo foram incentivados pelas legislações especialmente Leis de Diretrizes de Bases da Educação (LDB 9394/96) que possibilitou flexibilização do ensino especialmente nas modalidades público e privada, bem como os demais programas e legislações relacionadas ao uso e relação da tecnologia e educação destacando-se: Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO,1997);Projeto Cidadão Conectado decreto 5.542 (BRASIL, 2005a);Programa um computador por aluno(PROUCA, 2010).Outro aspecto importante refere-se constituição do Sistema Universidade Aberta (UAB) criada no ano de 2006 que proporcionou a ampliação ainda maior da oferta de cursos a distância. Além da regulamentação dos decretos 2.253 (BRASIL,2001), decreto n°4.059 (BRASIL, 2004), decreto n°5.622 (BRASIL, 2005b) e da Portaria n° 2.117 (BRASIL, 2019) todas essas ações regulamentação de forma direta ou indireta impulsionaram a ampliação do ensino a distância e a virtualização da educação superior.

Corroborando com o exposto, tem como base os dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) nas últimas décadas percebeu-se uma variação no número de alunos matriculados por modalidade de ensino. Enquanto no ensino presencial brasileiro no período de 2008 a 2018 houve um acréscimo de 25,80% nos cursos de graduação a distância aumentaram em 182,50%(BRASIL-MEC/INEP,2018). Os indicadores apresentados nos mostram que os cursos de graduação superior na modalidade à distância têm crescido exponencialmente demonstrando com isso uma nova tendência para a graduação superior no Brasil.

Diante desta realidade de mudanças e transformações nas modalidades de ensino superior no Brasil, apresentou-se para os entrevistados (docentes e tutores) como forma de questionamento o tópico guia: “Desafios que a virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor no curso de administração”.

A partir deste questionamento, realizou-se uma pesquisa que objetivou a partir dos dizeres dos docentes e tutores do curso de administração, analisar os

desafios que virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor do curso de administração de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Santa Catarina – Brasil. A elaboração desse artigo justificativa-se na medida em que, traz subsídios importantes acerca da virtualização do ensino e os desafios decorrentes para o trabalho do docente e tutor do curso pesquisado, proporcionando com isso, novas discussões acerca do assunto tanto para comunidade científica quanto para colegiado do curso pesquisado. Cabe mencionar que a elaboração desse artigo, é um recorte de uma pesquisa de mestrado mais ampla que está sendo desenvolvida junto Universidade de La Empresa (UDE) devidamente aprovada pela plataforma Brasil. Para elaboração dessa pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47-50) possui como características: a) tem como fonte direta de dados o ambiente natural; b) é descritiva; c) seus investigadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; d) seus investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; e) o seu significado é de importância vital. Frente às explicações acima, entende-se que a pesquisa realizada atende a, pelo menos, duas das características apresentadas: a descritiva e o interesse pelo processo muito mais do que pelos resultados. A pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados, entrevista semiestruturada, conforme Bauer e Gaskel (2002) esse tipo de entrevista “fornece dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação.

A entrevista foi gravada com o auxílio de um smartphone e aplicada a 7 tutores e 4 docentes do curso foco deste estudo, utilizou um tópico-guia contendo o seguinte item: “Desafios que a virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor no curso de administração”. De posse das respostas, procedeu-se à categorização e à análise das mesmas as quais se apresentam neste artigo, estruturado na seguinte sequência: Introdução; Desenvolvimento descrevendo: curso superior de administração contextualizando a instituição pesquisada e os sujeitos da pesquisa; os dizeres dos docentes e tutores acerca dos desafios da virtualização no ensino; Considerações Finais; e Referências.

2. CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A organização do curso superior de administração da instituição pesquisada baseia-se na Resolução nº4 de 13 Julho 2005 CNE/CES em seu At 4º que institui as

diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração Bacharelado (BRASIL, 2005c). Desta forma, o curso de graduação em Administração deverá ainda possibilitar a formação:

- I- Refletir e atuar criticamente sobre os processos de gestão, compreendendo sua posição e função na estrutura organizacional;
- II-Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas aplicados à gestão organizacional;
- III-Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- IV-Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar processos e ações corretivas que assegurem a sustentabilidade do negócio;
- V-Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais;
- VI-Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações nos processos de gestão, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer o processo de tomada de decisão, em diferentes graus de complexidade;
- VII-Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
- VIII- Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- IX-Utilizar a tecnologia da informação como ferramenta de gestão e de controle e apoio à tomada de decisão (PPC, 2017, p. 27-28)

Com isso percebe-se que o curso prevê formação voltada para o setor produtivo, direcionado para atender à demanda da formação requerida pelo mercado do trabalho. Cabe ressaltar, que a instituição de Ensino Superior pesquisada está localizada no norte de Santa Catarina, Brasil, que oferece cursos de graduação na modalidade presencial, e EAD.

O curso de ensino superior administração, está vinculado as Ciências Sociais, e os sujeitos escolhidos para elaboração deste artigo, são professores e tutores da 4ª e 5ª fase que atuam no curso. Os docentes são os professores que atuam na modalidade presencial do curso, enquanto os tutores na modalidade a distância.

A escolha dos mesmos deu-se em virtude de que esses profissionais em sua grande maioria já possuem vivência e experiência no curso, facilitando com isso uma análise acerca da virtualização no curso. Os conteúdos curriculares do curso pesquisado estão relacionados a realidade social, ao mercado de trabalho e as tendências tecnológicas (PPC, 2017, p.31).

Nesse sentido, a organização curricular das disciplinas do curso pesquisado, baseiam-se em três eixos distintos: Fundamentação, Interdisciplinar, Profissionalizante. A respeito do tempo de formação conforme PPC (2017, p. 18) “o

período de integralização será de no Mínimo de 16 (dezesesseis) trimestres, ou 4 (quatro) anos” [...] “a carga horária de formação prevista para esse curso é 3200 horas”. Quanto aos sujeitos da pesquisa que participaram no momento da entrevista foram 4 professores e 7 tutores que atuam na 4ª e 5ª fase do curso focado de um total de oito fases. A escolha desta fase deu-se em virtude de os discentes estarem em fase avançada do curso, tendo com isso, mais vivência no curso que os discentes das fases iniciais, o que poderia contribuir para uma avaliação mais abrangente da matriz curricular proposta pelo curso.

2.1 Docente e Tutores: dizeres acerca dos desafios da virtualização no ensino

Nessa seção, tendo como ponto de partida os dizeres de 4 docentes e 7 tutores participantes desta pesquisa, apresentam-se os dados coletados por meio da questão: “Desafios que a virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor no curso de administração”. Diante das questões mencionadas pelos entrevistados, constatou-se, grande quantidade de informações coletadas, sendo necessário eleger alguns desses dizeres, distribuindo-os em categorias de análise, considerando-se desta forma a qualidade de dizeres e não a quantidade das respostas.

A distribuição das respostas em categorias de análise permite melhor compreensão acerca das questões apresentadas pelos respondentes. Dado o exposto, torna-se necessário “cada vez mais, valorizar a voz dos sujeitos envolvidos neste processo, porque ela traz representações ideológicas da sociedade” (Bakhtin, 1997), presentes no cotidiano de cada docente e tutor, bem como numa sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, repleta de exigências. Para preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa, denominados os prefixos D(docente) e T(tutor) adicionado com respectivo número dos entrevistados.

As principais categorias, estão assim distribuídas:

2.1.1 - Mudança de paradigma:

Foram analisados os dizeres dos entrevistados associando as respostas a “mudança de paradigma”, encontrou-se dessa forma dois dizeres: T1 menciona *“tive uma quebra de paradigma até alguns anos atrás [...] eu não conseguia visualizar uma proximidade com um aluno em EaD[...]hoje eu consigo visualizar essa proximidade com os alunos acadêmicos quando eu recebi algumas mensagens de*

agradecimento”. Para o T6 “[...] vai mudar um pouco vai existir a era híbrido [...] precisa ter aquele encontro presencial dos alunos para você conversar, para você trocar ideia [...] umas 2 vezes por semana você tem que ir lá na instituição, onde você cria atividades, faz debate, [...] não vai passar teorias”

A partir das afirmações apresentadas pelos entrevistados, desafia-nos a pensar a respeito da concepção que os entrevistados têm da educação.

Para Pimenta e Anastasiou (2005, p.199) mencionam que a “profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade”.

Nesse caso, o contexto da educação superior passa por mudanças e transformações constantes. Com isso, o exercício do trabalho docente torna-se um desafio constante, visto que a sociedade e as pessoas convivem em um ambiente cada vez mais dinâmico e complexo. Daí a necessidade do profissional que atua na educação ter uma visão contextualizada que acompanhe os desafios emergentes da sociedade em que vivemos, adequando suas concepções e práticas de ensino.

2.1.2 - Cativar e motivar os alunos

A categoria de análise apresentada relacionado ao “cativar e motivar os alunos” tiveram destaque do T5 que menciona *“eu acho que o desafio de todas as instituições cativar, manter o aluno né alguns já tá muito tempo em casa muito tempo no computador isso acaba”*. Os dizeres apresentados acima nos direcionam para a importância do relacionamento interpessoal no processo de ensino aprendizagem.

A atividade docente “não é exercida sobre um objeto, mas em uma rede de interações com outras pessoas, onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes” (TARDIF, 2002, p. 49). Corroborando com Tardif (2002) Abreu e Masetto (1980) apresentam qualidades fundamentais para relação entre professores e alunos dentre as quais destacam-se: autenticidade, o apreço e a compreensão empática.

Diante do exposto, o desafio que se apresenta nessa seção é o de compreender que o momento de aula, passa pelo estabelecimento de boas relações interpessoais entre docente, tutor e discente, inclusive no tocante a empatia. Haja visto que, as boas relações interpessoais facilitam na fluidez da aula conseqüentemente no processo de ensino aprendizagem como um todo.

2.1.3 - Busca de outras ferramentas e estratégias de ensino

Nesta categoria, analisar-se-ão dois dizeres dos entrevistados que fizeram referência a “busca de outras ferramentas e estratégias de ensino”; o T6 destaca: “[...]vai ter que buscar ferramentas para colocar em prática não existe mais um quadro negro”; para o D2 *“Foi a realização de palestras a distância, conseguindo trazer inúmeros profissionais que antes pareceriam impossíveis, a virtualização permitiu com que esses profissionais se tornassem mais acessíveis”*.

As questões apresentadas por T6 e D2 direcionam para importância da busca de novas ferramentas e estratégias de ensino. Behrens (1996, p.49) esclarece que:

Com metodologias calcadas na criatividade em sala de aula, o aluno terá como desafio ações diferenciadas, como saber pensar, aprender a aprender, apropriar-se dos conhecimentos disponíveis pelos múltiplos recursos inovadores e adquirir competência crítica, reflexiva e criatividade para produzir novos conhecimentos.

O desafio que se apresenta nesse caso, é o de pensar em novas metodologias e ferramentas de ensino, no sentido de promover um ambiente mais participativo e interativo com vistas a desenvolver a capacidade criativa, reflexiva e crítica, promovendo com isso a participação do aluno em aula, conseqüentemente tornando aprendizagem mais efetiva e significativa para os discentes.

2.1.4 - Administração do tempo

A categoria de análise apresentada nessa seção “ administração do tempo” apresentou três dizeres: para o T5 *“é difícil manter o foco manter o ritmo dos alunos então a gente vai ter que ser mais atrativo”*; T6 *“Acredito que hoje em dia você teria que ter no máximo 2 horas de aula e dar uma atividade extra para completar 1 hora para fechar 3 hora, [...] porque ficar 3 horas na frente do computador muito tempo”*; e o D8 *“demanda muito mais tempo de preparação do professor não só pelo conteúdo da aula mas pelos recursos tecnológicos que o professor vai utilizar”*.

A administração do tempo, apresentado nessa categoria de análise de modo geral, diz respeito ao planejamento das atividades propostas pelo professor para a sua aula. Veiga e Castanho (2000, p. 87) apontam para “necessidade pensar numa nova forma de ensinar e aprender, que inclua a ousadia de inovar práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se, correndo riscos, não se apegando ao poder docente”. Essa nova forma de ensinar passa pela ousadia, mas também pelo planejamento da aula, metodologias, materiais e ferramentas, no sentido de

adequar as atividades ao tempo disponível para a aula, com vistas a manter o foco e atenção dos alunos nas atividades propostas.

2.1.5 - Aprendizagem de novas plataformas e ferramentas

A categoria aprendizagem de novas plataformas e ferramentas, é contemplada, sobretudo no dizer que expressa D4 *“como utilizar todas as ferramentas do AVA, foi um dos grandes desafios e quando se aprende sobre a plataforma o conhecimento e experiência do docente conseguem prevalecer e com isso fluir no processo”*. Diante do dizer apresentado pelo D4, aponta para a aprendizagem de novas plataformas e ferramentas tecnológicas.

Diante disso as “tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem maneiras de viver, se divertir, se informar, de trabalhar e de pensar. Tal evolução afeta, as situações que os alunos enfrentam”(PERRENOUD, 2000, p. 139). As questões apresentadas acima, apontam para necessidade do desenvolvimento e a formação continuada dos professores e tutores.

Visto que, na realidade educacional dada incorporação constante de plataformas digitais, a cada instante, a formação continuada torna-se um requisito indispensável para o docente e o tutor que atua no ensino superior.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo realizado com o objetivo analisar os desafios que virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor do curso de administração de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Santa Catarina – Brasil, apresentou algumas questões importantes apresentadas pelos participantes desta pesquisa, no que tange aos desafios da virtualização no curso de administração. De modo geral, foram apresentados e categorizados cinco desafios importantes que a virtualização traz para o trabalho do docente e do tutor no curso de administração.

O primeiro como sendo a mudança de paradigma, no qual possibilita refletir acerca da percepção que o professor tem acerca da aula, do ensino e dos alunos.

Esses três elementos apresentados (aula, ensino e aluno) é importante na medida em que possibilita pensar em outras possibilidades de interação, visto que a realidade do ensino na contemporaneidade marcada pela constante mutação e inserção das tecnologias e plataformas digitais no ensino superior, desafia-nos a olhar e pensar de maneira mais contextualizada acerca do fazer pedagógico em sala

de aula. Esse novo olhar, também complementa o segundo desafio apresentado nesse artigo qual seja a interação com os alunos. A educação é um processo que envolve múltiplos atores, docente, tutor e discente, gerenciar e tornar o ambiente de aula agradável é um requisito importante e fundamental para a fluidez das relações, da aula e da aprendizagem como um todo.

Outro desafio apresentado diz respeito a busca de ferramentas e estratégias de ensino, considerando que os espaços e os alunos são outros, a tecnologia e as plataformas digitais surgem a cada instante como novas possibilidades de interação entre as pessoas.

A busca por novas ferramentas e estratégias de ensino, juntamente com o planejamento da aula na escolha dos recursos (materiais, tecnologias) a serem utilizados em aula, aliados com o desenvolvimento e a aprendizagem continuada tornam-se de um lado desafios, e de outro uma necessidade emergente para os docentes e tutores que pretendem continuar atuando no ensino superior contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia Teixeira Azevedo de; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1980.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1997.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático: entrevistas individuais e grupais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Portaria nº 2.253** 18 de outubro de 2001. Legislação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-publicacaooriginal-1-me.html>. Acesso em: 07 mar. 2021

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 07 mar. 2021.

_____. **Portaria nº. 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 07 mar. 2021.

_____. **Resolução Nº 4, DE 13 DE Julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, 2005c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em 24 mar. 2021.

_____. **Censo da educação superior 2018**. MEC/INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em 20.mar. 2021.

_____. **Portaria n. 2117, de 6 de Dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em 24 mar. 2021.

BRASIL. Planalto. **Decreto nº5542 de 20 de Setembro de 2005**. Institui o Projeto Cidadão Conectado - Computador para Todos, no âmbito do Programa de Inclusão Digital, e dá outras providências.. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5542.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. **Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. REGULAMENTA O ART. 80 DA [LEI Nº 9.394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm), DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. 2005b Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm . Acesso em: 07 mar. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**. Instituição pesquisada, 2017.

PROINFO. **Programa Nacional de Informática na Educação**. 1997 .Disponível em:< <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo?view=default>>. Acesso em: 24 mar.2021.

PROUCA. **Programa um computador por aluno**. 2010 Disponível em:< <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca>>. Acesso em: 26 mar.2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes,2002.

UAB. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab>>. Acesso em: 10 jul.2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugenia L. M. **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, São Paulo. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

Capítulo 11
GARRAFAS PLÁSTICAS EM TERRENO BALDIO
Astrid Santos Ottis

GARRAFAS PLÁSTICAS EM TERRENO BALDIO

PLASTIC BOTTLES ON BALDIO LAND

Astrid Santos Ottis

Bacharel em Administração-UFES

Especialização em Engenharia de Produção com Ênfase em Gestão- Ifes campus

Cariacica. Mestranda ProfEPT - Ifes campus Vitória. E-mail: asottis@gmail.com

Resumo

O estudo de caso apresentará uma Atividade Pedagógica Não Presencial (APNP) constituída de aulas à distância remotas realizadas com uma turma de 30 alunos do curso técnico de logística que envolverá o assunto da logística reversa de garrafas de refrigerante do material Polietileno Tereftalato (PET) mediadas por um professor realizada através de webconferência. A turma será dividida em seis grupos e será proposto a eles desenvolverem um produto/protótipo na web síncrona descrevendo as etapas de reciclagem desse material usando a logística reversa, além de apresentar um benefício seja, econômico, sociais e/ou ambientais relatados pelas empresas da área de logística, se o caso for aplicado, respondendo duas perguntas abertas. A metodologia que se propõe para a atividade será a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj), com a utilização envolvendo garrafas desse material e cada um dos seis grupos formados haverão alunos sorteados que ficarão responsáveis por confeccionar o produto/protótipo a ser apresentado, bem como participantes do grupo que entrarão em contato com as três empresas da área de logística escolhidas para verificarem a viabilidade econômica, social e ambiental do produto/protótipo produzido, fazendo as duas perguntas abertas. A reciclagem apontada como uma das soluções indicadas, se tornará viável no sentido de minimizar os impactos ambientais causados pelos descartes inadequados desses produtos, contribuindo para a sustentabilidade do meio ambiente.

Palavras-chave: Logística reversa; Garrafas PET; Reciclagem; Sustentabilidade.

Abstract

The case study will present a Non-Presential Pedagogical Activity (APNP) consisting of remote distance classes held with a class of 30 students in the technical logistics course that will involve the subject of reverse logistics of soft drink bottles made of Polyethylene Terephthalate (PET) material by a teacher held through web conferencing. The class will be divided into six groups and they will be proposed to develop a product / prototype on the synchronous web describing the stages of recycling this material using reverse logistics, in addition to presenting an economic, social and / or environmental benefit reported by the companies of the logistics area, if applicable, answering two open questions. The methodology proposed for the activity will be Project Based Learning (ABProj), with the use involving bottles of this material and each of the six groups formed will have students drawn who will be responsible for

making the product / prototype to be presented, as well as group participants who will contact the three logistics companies chosen to verify the economic, social and environmental feasibility of the product / prototype produced, asking both open questions. Recycling pointed out as one of the indicated solutions, will become viable in order to minimize the environmental impacts caused by the inadequate disposal of these products, contributing to the sustainability of the environment

Keywords: Reverse logistics; PET bottles; Recycling; Sustainability.

1- Introdução

2- Contextualização do caso

A logística reversa concentra-se principalmente no estudo dos canais de distribuição reversos (CDR), de pós-consumo e de pós-venda, que fluem no sentido inverso ao da cadeia produtiva direta.

As atividades da logística reversa consistem em gerenciar o produto descartado e ou inutilizado pelo cliente, agregando-lhe novamente um valor comercial, de modo que uma parcela desses produtos e ou materiais que os constituem possam retornar ao ciclo produtivo e ou de negócios, além disso os fluxos dos produtos dos canais diretos incluem atividades que partem das matérias-primas virgens, mais conhecidas como primárias, passando por atacadistas, varejistas até alcançar o consumidor final.

O desenvolvimento sustentável e eficiente que priorize, ao mesmo tempo, as dimensões econômicas, sociais e ambientais, se fazem necessárias e que os principais atores envolvidos diretos e indiretamente se comprometam no sentido de cumprirem os seus deveres e fazerem valer seus direitos (TREVISANUTO, 2019).

3- Caracterização da narrativa do caso

O professor Juliano, docente que ministra aulas no curso técnico de logística de uma escola pública de ensino técnico, está com dificuldades para lecionar o assunto sobre logística reversa envolvendo atividades que envolvam o ensino remoto à distância.

Ele está tendo dificuldades para falar sobre esse assunto com a turma e por conta disso não tem conseguido dormir as noites, porém, tudo mudou quando foi visitar sua tia Maria!! Lá encontrou a forma como iria conduzir as aulas sobre o assunto, quando reparou em um terreno baldio atrás da casa de sua tia, cheio de garrafas PET de refrigerante empilhadas e inutilizadas poluindo o meio ambiente e conseqüentemente inibindo o desenvolvimento sustentável.

4- Discussão sobre os dados

Os dados que serão apresentados trarão a reflexão sobre a questão ambiental, do desenvolvimento sustentável, da ética e da responsabilidade social que o descarte inadequado que garrafas PET produzem no ambiente, quando na verdade deveriam ser reutilizadas ou recicladas fazendo parte novamente do ciclo produtivo da cadeia de valor da logística. A volta das garrafas para o ciclo produtivo chama-se de logística reversa do PET pós consumo.

5- Fontes de inspiração na produção do caso

O estudo de caso pode ser considerado como estruturado e teve como inspiração os vídeos do filtro Youtube relacionados à atividades mão na massa com PET, além de um artigo do Simpósio de Engenharia de Produção, XVIII SIMPEP, sobre sustentabilidade do PET.

6- O caso

O professor Juliano chegou à casa de um parente e observou que encontrou o assunto das próximas aulas remotas do curso técnico de logística que iria mediar através de web conferência, observando a quantidade de garrafas plásticas em grande maioria de refrigerantes que estavam empilhadas em um terreno baldio atrás da casa.

Sua tia Maria lhe perguntou:

- O que foi Juliano está passando mal?
- Não titia é que acabei de ter um insight.
- O que? um in...o que?

Ele não conteve os risos e explicou uma “sacada” para mediar minhas aulas remotas.

No dia das aulas de logística do curso técnico de logística que era três dias na semana através da web conferência explicou como seria o trabalho final apresentado por meio de atividade pedagógica não presencial (APNP) de forma online e a distância com esses alunos desse curso técnico de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na área de logística.

Disse à turma do curso:

- Bom dia. Encontrei o assunto do nosso trabalho final da disciplina.

- Vamos ouvir?

E detalhou explicando tudo para a turma.

- Então doutores... a mediação da atividade que pensei ocorrerá de forma síncrona utilizando a plataforma Google Meet, envolvendo a turma de 30 alunos juntamente comigo, o “querido” professor da disciplina de logística.

A metodologia ativa escolhida para a atividade será a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj), com a utilização envolvendo garrafas do material Polietileno Tereftalato (PET), o plástico de refrigerantes por exemplo, observando a logística reversa desse material que ao invés de ir pro lixo como descarte, deve voltar a fazer parte da cadeia logística retornando como produto na cadeia de valor, conforme observa-se na figura 1, o professor mostrou pra turma a imagem via web conferência. De acordo com o site Porvir (2015), ABP se define como:

“[...] é uma metodologia em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para desenvolver um projeto ou um produto. A aprendizagem baseada em projetos integra diferentes conhecimentos e estimula o desenvolvimento de competências, como trabalho em equipe, protagonismo e pensamento crítico. Tudo começa com um problema ou questão que seja desafiadora, que não tenha resposta fácil e que estimule a imaginação. O método faz com que o aluno tenha um papel ativo para o seu aprendizado”(PORVIR, 2015).

A ABP tem se tornado uma ferramenta eficaz para que os alunos desenvolvam competências desejadas nas disciplinas escolhidas por eles, bem como trazendo o ‘mundo’ real para a sala de aula, despertando nos alunos a criatividade e a inovação.

Continuando a detalhar a atividade...

O Professor Juliano relatou à turma o problema que estava acontecendo no bairro que a tia dele morava em relação ao descarte inadequado das garrafas PET de refrigerante no terreno baldio ao lado da casa dela, acumulando lixo e sujeira.

_Vamos resolver esse problema? disse à turma.

Esse problema é um problema real e atual, além de gerar conflitos nos moradores quanto ao acúmulo desse material no meio ambiente e conseqüentemente ao desenvolvimento sustentável da região.

_ Nossa! quanto entulho de garrafa nesse terreno! Disse um vizinho da tia Maria.

O Professor Juliano disse a turma:_ Vamos ajudá-los através dessa atividade? Continuou dizendo à turma:

_ Peço que elaborem projetos/protótipos que mostrem à comunidade daquele bairro a possibilidade de reutilizar e/ou reciclar esse material, fazendo a logística reversa, vamos começar

_Os assuntos ou temas que serão apresentados pelos grupos deverão se referir à confecção de um produto/protótipo podendo ser por exemplo uma técnica, um processo, um método da indústria ou da ciência como um vaso ecológico de garrafa PET, armadilha mata dengue de garrafa PET, protetor facial de PET entre outros e deverá ser apresentado na web síncrona descrevendo as etapas de reciclagem desse material e informando como esse material pode voltar ao ciclo produtivo. conforme a figura 1 que mostrarei.

_ Depois marcaremos um dia para que vocês apresentem os resultados para os moradores da comunidade.

Continuou explicando à turma:

_Cada grupo deverá fazer um protótipo ou produto de garrafa PET observando o site do Youtube como ideia conforme as regras que divulgarei.

_Com a aplicação do caso espera-se envolver as instituições escolares, alunos, e educadores de uma forma em geral, assim como as empresas da área de logística ajudando a tornar o desenvolvimento sustentável mais eficiente na região e quem sabe no Estado, no Brasil e no mundo!

_Isso contribuirá para que os moradores do bairro tornem-se conscientes e comprometidos com o retorno desse material ao ciclo produtivo, através da reciclagem e conseqüentemente da logística reversa.

_Todos entenderam como vai funcionar? disse o professor.

A turma sinalizou que sim, porém outros alunos disseram que dúvidas poderiam surgir no decorrer do processo e o professor se mostrou solícito em dirimir as dúvidas que surgirem.

Figura 1. Para evitar a poluição ambiental é fundamental a realização da reciclagem e a logística reversa de embalagens plásticas.



Fonte: Empresa Fragmaq.

Site:<https://www.fragmaq.com.br/blog/conheca-o-processo-de-logistica-reversa-de-embalagens-plasticas/>

7- Aplicação do caso em ambiente de ensino remoto

O Ensino remoto se constitui como uma adaptação curricular temporária, encontrada como alternativa para que ocorram as atividades acadêmicas relacionadas às disciplinas dos cursos, que de outra forma seriam ministradas presencialmente, ou de forma híbrida (VALENTE *at al*, 2020).

A turma de logística para a execução da atividade será dividida em seis grandes grupos de três a cinco alunos cada, sendo que esses grupos formados deverão decidir entre eles qual assunto ou tema irão participar.

A atividade proposta será desenvolvida em duas ou três aulas da disciplina de logística.

Cada grupo deverá apresentar um benefício seja, econômico que pode ser uma fonte de renda alternativa, já que se vive na era do empreendedorismo, sociais e/ou ambientais envolvendo o desenvolvimento de uma atitude sustentável, além de estímulo à responsabilidade social, pois será uma forma de impedir que esse material inutilizável polua o meio ambiente.

Haverá em cada um dos seis grupos formados alunos sorteados que ficarão responsáveis por confeccionar o produto/protótipo a ser apresentado na aula síncrona e haverá outros alunos que ficarão responsáveis por entrar em contato por e-mail, telefone ou whatsapp com três empresas da área de logística, uma pequena, média e grande empresa, que será escolhida para verificarem a viabilidade econômica, social e ambiental do produto/protótipo produzido, fazendo duas perguntas abertas. Os sorteios deverão ser fotografados!

Perguntas que deverão ser feitas às empresas da área de logística pelos grupos:

- 1) O que a empresa achou do produto/ protótipo apresentado quanto à viabilidade econômica? A empresa compraria ou contrataria esse produto/ protótipo para a venda?
- 2) Com relação à responsabilidade social e ambiental se a pergunta 1 for afirmativa como isso seria realizado pela empresa?

Para a aplicação do caso será necessário sites, artigos e ou revistas que abordem o desenvolvimento sustentável, logística empresarial, logística reversa, reciclagem do PET entre outros.

8- Soluções para o caso

As soluções apontadas para o caso são a reciclagem das garrafas PET fazendo a logística reversa, sendo que os bens de pós-consumo quando atingem o fim de vida útil, podem ser revalorizados através dos canais reversos de reuso, desmanche e ou de reciclagem (LEITE, 2003).

Das três soluções apontadas, pode-se inferir que a reciclagem seria uma solução viável, pois agregaria uma nova utilização ao produto, além de agregar valor econômico se constituindo como uma iniciativa empreendedora e também como uma atitude responsável socialmente e sustentável com o meio ambiente.

9- Avaliação do caso

A avaliação do produto/protótipo não será focada unicamente no produto/protótipo final, mas sim nas etapas de elaboração, envolvendo a participação dos grupos e a forma como foi confeccionada. O registro das atividades poderá ser através de fotos e de relatórios das reuniões do grupo e de contato com as empresas escolhidas.

Para avaliar as aulas remotas deverão ser respondidas duas questões sobre a aprendizagem do conteúdo e sobre a forma como o conteúdo foi apresentado via formulário do google docs.

10- Referências

FRAGMAQ. **Conheça o processo de Logística reversa de embalagens plásticas.** Disponível em: <https://bit.ly/38RVQFm> . Disponível em: 17 nov. 2020.

LEITE, P. R. **Logística reversa: meio ambiente e competitividade.** São Paulo: Prentice Hall, 2003, 250 p.

OLIVEIRA, I. G. S. de, OTTIS, A. S, ASSIS, D., AMARAL, R. T. do. Logística reversa e sustentabilidade: Um estudo de caso em empresa recicladora de PET pós-consumo. **XVIII Simpósio de Engenharia de Produção (SIMPEP), 2003.** Disponível em: <https://bit.ly/3kyzqel> . Acesso em 17 nov. 2020.

TREVISANUTO, Tatiene Martins Coelho. Logística Reversa de embalagens Pet no Brasil. **Revista FIBiNOVA**, v. 1, n. 1, 2019.

PORVIR. **Metodologia baseada na investigação em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para solucionar um problema ou construir um projeto.** Disponível em: <https://bit.ly/36nLeNk> . Acesso em 05 dez. 2020.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020. Disponível em <https://bit.ly/3gjnBZ6> . Acesso 06 dez. 2020.

YOUTUBE. **Filtro: Mão na massa com garrafas PET**. Disponível em: <https://bit.ly/2H8VFtW> . Acesso em: 17 nov. 2020.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Anderson Szeuczuk

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), andersonszeuczuk@gmail.com.

Astrid Santos Ottis

Nasci em Vila-Velha no Estado do Espírito Santo e sou servidora do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo campus Cariacica e mestranda desta mesma instituição do Programa de mestrado ProfEPT campus Vitória.

Beatriz Fagundes Bica

Pedagoga, Letróloga, Pós-graduada em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, Professora e Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Santa Maria, beatrizbica.28@gmail.com

Carolina Pasquini Ribeiro

Mestra em Educação pela Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2020). É pesquisadora no Laboratório de Psicologia Genética (LPG) da FE UNICAMP e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC) da FFC UNESP-Marília. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (2006), especialização em Educação Infantil pelo Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (2007), Direito Educacional pela Faculdade de Educação São Luís (2009), e Coordenação Pedagógica e Planejamento pela Universidade Cândido Mendes (2013). É professora de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Mogi Guaçu-SP, e integrante do Núcleo de Investigação Psicopedagógica dos Problemas de Aprendizagem e Desenvolvimento (NIPPAD). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na infância, desenvolvimento humano e educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, desenvolvimento infantil e formação de profissionais da educação.

Cristiane Medianeira da Silva Reis

Pedagoga, Pós-graduada em Gestão Educacional, Mestre em Educação e Doutora pela Universidade Federal de Santa Maria, Professora e Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Santa Maria, crysreys@yahoo.com.br

Édis Mafra Lapolli

Doutora e mestre em engenharia de produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pós-doutorado em sistemas de informação pela Université de Montpellier II (Scien. et Tech. Du Languedoc – França). Engenheira civil, pesquisadora, professora e coordenadora da área de concentração em Gestão do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC) da UFSC. Consultora organizacional nas áreas de gestão do capital humano, desenvolvimento do potencial humano, aspectos comportamentais da gestão de pessoas, organizações saudáveis com foco na equidade e equilíbrio do bem-estar dos colaboradores, empreendedorismo e inovação. Terapeuta. Coordenadora de projetos da Editora Pandion. Líder do Grupo de Pesquisa Inovação em Ciência e Tecnologia (CoMovI/UFSC/CNPq). Coordenou vários projetos de pesquisa e de extensão. É autora de livros, capítulos de livros e vários artigos em periódicos especializados e em anais de eventos nacionais e internacionais, e orientou dezenas de mestres e doutores. edispanion@gmail.com.

Eduarda Pereira Cardoso

Possui duas Pós-Graduação em Lato Sensu em (2020), pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - ES; Curso: Atividade Física para Grupos Especiais. Área de Conhecimento: Saúde e Bem Estar Social e o curso de Educação Física Escolar e Psicomotricidade. Área de Conhecimento: Educação. É Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Roraima (UERR-2019).E-mail: dudazinha_bv@hotmail.com

Eduardo Bocalete Pontes Gestal

Bacharel em direito pela Faculdade de Direito de Franca e graduando em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Email: eduardo.gestal@usp.br

Gerson Senff

Doutor em Educação - PUC-SP.

Inara Antunes Vieira Willerding

Pessoa Co-fundadora e Líder de Performance Humana e Organizacional do Instituto Asú. Pós-doutoranda, doutora e mestre em gestão do conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC). Graduada em administração. Possui formação em mentoring, coaching e advice humanizado ISOR®. Professora do curso de administração da UFSC. Pesquisadora e vice-líder do Grupo de Pesquisa Inovação em Ciência e Tecnologia (CoMovI), vinculado à UFSC/CNPq. Escritora, organizadora e autora de livros e capítulos de livros e de artigos científicos especializados. Conteudista, consultora, palestrante e transformadora para organizações públicas, privadas e do terceiro setor, com foco no desenvolvimento de pessoas voltado ao empreendedorismo, à criatividade e à inovação, bem como na performance das organizações e do potencial humano em prol de organizações saudáveis, autoconhecimento, inteligência emocional e social. inara.antunes@gmail.com

Ivaldir Donizetti das Chagas

Doutorando em Educação, Conhecimento e Sociedade, (UNIVAS), Mestre em Educação pela Univas,(2021), Graduação em TECNOLOGIA EM CAFEICULTURA pelo IFSul de Minas CAMPUS MUZAMBINHO MG (2008), Bacharelado em Teologia (FAEPI 2016), graduação em LICENCIATURA PARA GRADUADOS pelo IFSULDEMINAS (Química), 2010, graduação em História pela Universidade de Franca (2014), Empresário- Muzambinho CRED. Pós Graduação Lato Sensu Ed. Ambiental (Finom 2010), MBA em Finanças Corporativas e Administração Bancária (2018), Presidente e fundador da Ong Planeta Verde Muzambinho, experiência como professor na área de Cafeicultura, Vivericultura, Legislação ambiental, Gestão Ambiental, com ênfase em Resíduos sólidos e líquidos, Gestão e gerenciamento de recursos Hídricos, Grandes Culturas e atuando principalmente nos seguintes temas: EJA, Alfabetização de jovens e adultos, preservação ambiental , conscientização, educação ambiental, Estudos étnicos indígenas e negros, Cotas Raciais e Sociais. Acadêmico e membro da Academia Muzambinhense de Letras com a cadeira 5, atualmente com 13 obras escritas.

João Carlos da Silva

Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. professor no Colégio de pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, joao.silva@unioeste.br.

Leonardo Crevelário de Souza Carvalho

Doutorando em Educação na área de Psicologia e Educação na Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2021), Mestre em Educação pela mesma universidade e Especialista em Psicopedagogia. É pesquisador no Laboratório de Psicologia Genética da FE UNICAMP. É integrante do NIPPAD - Núcleo de Investigação Psicopedagógica dos Problemas de Aprendizagem e Desenvolvimento, atuando na pesquisa e no atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem. Possui graduação em Letras - Português e Inglês e Pedagogia. Já atuou por 15 anos como Docente de Língua Portuguesa: Gramática, Literatura e Redação em Cursos Pré-Vestibulares e na Educação Básica. Além disso, exerceu as funções de Assistente de Coordenação Pedagógica e Orientador Educacional em instituições de ensino básico. Possui experiência em pesquisas na área de Letras e Educação, com atuação em Psicologia e Educação, Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo e Psicopedagogia.

Lucas dos Santos Porto

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Campus VI - Caetité. Especialista em Gestão Pública, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Universidade Aberta do Brasil - UAB (2016). Especialista Interdisciplinar em Estudos Sociais e Humanidades, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Universidade Aberta do Brasil - UAB (2020). Graduado em Licenciatura em Letras - Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa - pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Campus XX - Brumado (2011). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (Programa Especial de Formação Pedagógica em Pedagogia - PROFORMA) - pela Faculdade Intervale, de Mantena - MG. Atualmente exerce as funções de Secretário Geral de Cursos vinculados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR e Secretário do Colegiado do Curso de

Licenciatura em Pedagogia, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - DCHT, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XX - Brumado. É membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem, vinculado à Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus VI - Caetité. Foi membro dos seguintes Grupos de Pesquisas: Educação Transversal, vinculado à Universidade Federal do Espírito Santo - UFES e Grupo de Estudos em Linguagens, Poder e Contemporaneidade - GELPOC, vinculado ao Instituto Federal de Educação - IFBA / Campus Porto Seguro. É integrante da equipe executora do Laboratório de Estudos sobre Educação, Direito e Diversidade - LEED, projeto de pesquisa e extensão desenvolvido no DCHT/UNEB/Campus XX - Brumado. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública Educacional, atuando principalmente nas seguintes áreas: colegiados de cursos, secretaria acadêmica e programas especiais de formação de professores da Educação Básica.

Marcel Meyer

Mestrando em Educação pela UDE- Universidad del Empresa.

Noeli Prestes Padilha Rivas

Livre Docente em Educação, na área de Didática/Currículo, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo USP.

Orly Zucatto Mantovani de Assis

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1971), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1976). Atualmente é professora colaboradora e coordenadora do LPG - Laboratório de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia, desenvolvimento humano e educação, atuando principalmente nos seguintes temas: construtivismo, Jean Piaget, PROEPRE, educação infantil e desenvolvimento infantil.

Patrícia Brondani Pivetta

Pedagoga, Pós-graduada em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Professora na rede municipal de Santa Maria, patriciabrandanipivetta@gmail.com

Rejane Aparecida Meneghini Kobori

Mestre em Educação , pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo USP FFCLRP/USP. Pedagoga; Licenciatura em Arte; Professora de Arte da Educação Básica e Docente Universitária. Pesquisadora do grupo GEPEFOR- FFCLRP/USP.

William Roslindo Paranhos

Pessoa pesquisadora, professora, desconstrutora e subversiva. Cofundadora e Líder de Diversidades, Inclusão e Educação do Instituto Asú. Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Estudos de Gênero e Diversidade na Escola, pela mesma instituição. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Inovação em Ciência e Tecnologia (CoMovI) e do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sexualidades (Afrodite), ambos vinculados à UFSC/CNPq. Professora universitária e conteudista, consultora, palestrante e (desin)formadora para organizações públicas, privadas e do terceiro setor. Atuou em municípios catarinenses com formação continuada para mais de 1000 docentes da rede pública na área de diversidade e sexualidades na escola (ensino infantil ao médio). Possui experiência nas áreas de: integralidade humana, interseccionalidade, pedagogia crítica e transformadora, tecnologias contemporâneas de poder, diversidades na escola, sexualidades na educação, formação docente, diversidades nas organizações, educação continuada em diversidade, organizações saudáveis, diversidade sexual. É pessoa autora de capítulos de livros e artigos em anais de eventos e periódicos nacionais e internacionais.

ISBN 978-658459919-2



9

786584

599192



Editora

UNIESMERO