

GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

(VOL. 2)

PEMBROKE COLLINS
CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosangela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:
APARECIDA DE LOURDES PEDROSO DE ANDRADE,
DIEGO KENJI DE ALMEIDA MARIHAMA, MIRANILDE OLIVEIRA NEVES E
WANDERLEI SALVADOR

GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

(VOL. 2)



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2020

Copyright © 2020 Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade, Diego Kenji de Almeida Marihama, Miranilde Oliveira Neves e Wanderlei Salvador (orgs.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi

EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi

REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins

PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes

DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ
info@pembrokecollins.com
www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

G393

Gestão educacional e formação docente / Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade, Diego Kenji de Almeida Marihama, Miranilde Oliveira Neves e Wanderlei Salvador (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

v. 2; 334 p.

ISBN 978-65-87489-37-7

1. Gestão educacional. 2. Formação docente. 3. Educação. 4. Ensino superior. I. Andrade, Aparecida de Lourdes Pedroso de (org.). II. Marihama, Diego Kenji de Almeida (org.). III. Neves, Miranilde Oliveira (org.). IV. Salvador, Wanderlei (org.).

CDD 378

SUMÁRIO

ARTIGOS – GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE.....13

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR E SUAS COMPETÊNCIAS..... 15

Francisco Cleilson Rodrigues de Medeiros

SUCESO E INSUCESO ESCOLAR: DISCUTINDO ACERCA DAS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS.....27

João Chaves de Oliveira Neto

AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESEMPENHO ACADÊMICO NO CURSO DE PEDAGOGIA NO IFPA (2013/2014)..... 41

Ana Maria Leite Lobato

Carla Leidiane Rodrigues Silva

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES..... 60

Fabiano Sales de Aguiar

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ARTICULADA COM A GESTÃO ESCOLAR.....73

Luciana Xavier Bastos

O DESPERTAR DISCENTE PARA A PESQUISA A PARTIR DO INCENTIVO DOCENTE.....85

Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade

Davi da Silva Aranha

Álvaro Luiz Ferreira Lima

ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE: UMA ESTRATÉGIA POTENTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	96
--	----

Ivanice Nogueira de Carvalho Gonçalves

A CONTRIBUIÇÃO DAS JORNADAS OU ENCONTROS PEDAGÓGICOS NO PLANEJAMENTO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IBIASSUCÊ-BA.....	118
--	-----

Janilton de Lima Almeida

REFLEXÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A BUSCA PELA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	135
---	-----

Antônio Cícero De Andrade Pereira

ARTIGOS – ENSINO SUPERIOR.....151

O QUE É O EAD? ESTUDO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018.....	153
--	-----

Heider Carlos Matos

Letícia Graciela dos Santos Lobato

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO JURÍDICO: UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO Nº 9 DE 2004 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	170
--	-----

Guilherme Marinho de Araújo Mendes

O MODELO HÍBRIDO DE ENSINO NOS CURSOS SUPERIORES BRASILEIROS: UM NOVO CONCEITO.....	184
--	-----

Hênio Delfino Ferreira de Oliveira

A PERCEPÇÃO E AS PROSPECÇÕES DA VISÃO DO DISCENTE EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA.....	199
---	-----

Nariane Dias de Araújo

Ítalo José de Medeiros Dantas

Lívia Juliana Silva Solino

A VALORIZAÇÃO EDUCACIONAL DA PREVENÇÃO E COMBATE AO INCÊNDIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO BRASIL.....	215
---	-----

Isabella Francisca de Assis Santos Cirne

ABORDAGEM SOBRE O ENSINO DA NEGOCIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM VIRTUAL.....	229
--	-----

Fernanda Bragança

Laurinda Fátima da F. P. G. Bragança

A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA.....	241
---	-----

Fabiola Ruschel

UTILIZAÇÃO DE SOFTWARE LIVRE (OPEN SOURCE) NO ENSINO DOS CURSOS DE ENGENHARIA NA MODALIDADE EAD.....	254
---	-----

Iury Sousa e Silva

APLICAÇÃO DA FERRAMENTA GOOGLE CLASSROOM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO COM OS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD.....	264
--	-----

Daniela Tavares

RESUMOS.....	279
---------------------	------------

A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO DA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TUCURUÍ-PA.....	281
--	-----

Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES DIRECIONADAS A UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..	286
---	-----

Mariana Silva Barros

EDUAÇÃO DO CAMPO E METODOLOGIAS: PERSPECTIVAS DE ESPERANÇA.....	291
--	-----

Danila Guedes Azevedo

PROFESSORES-ENGENHEIROS: A BUSCA E APRENDIZADO DOS (NOVOS) SABERES DOCENTES FRENTE ÀS MUDANÇAS DE LEGISLAÇÃO E DA PANDEMIA.....	296
---	-----

Roberto Scalco

Adriana Barroso de Azevedo

EDUCAÇÃO MEDIADA EM TEMPOS DE CRISE.....	302
--	-----

Ronaldo Ferreira Pinheiro

ESTUDO DE CASO SOBRE O CONTRIBUTO DO PDDE NA GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS, URBANA E RURAL, NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ-PA.....	308
---	-----

Sheyla Cristina Braz Pinheiro

LEGISLAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA.....	314
--	-----

Mariana Silva Barros

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE FORMAS DE ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	320
---	-----

Luciano José Vianna

REVISÃO DA LITERATURA E ELABORAÇÃO DE UM PROTÓTIPO PARA APOIAR O ENSINO DA DISCIPLINA DE ESTRUTURA DE DADOS.....	325
---	-----

Elaine Pasqualini

Rosemeiry de Castro Prado

Alexandre dos Santos Corda Junior

DESAFIOS DA AUTORIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: QUANDO O MODELO DE EDUCAÇÃO É DO SÉCULO XIX, OS DOCENTES DO MÉTODO DE ENSINO DO SÉCULO XX E OS DISCENTES DO SÉCULO XXI.....	330
---	-----

Adriano André Maslowski

Ana Paula de Oliveira Pause

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa	(USU)
Antonio Gasparetto	(IFSMG)
Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo	(UEA)
Fabiana Eckhardt	(UCP)
Felipe Asensi	(UERJ)
GlauCIA Ribeiro	(UEA)
Jardelino Menegat	(UniLassale)
Jose Miranda	(UNIMB)
Marcelo Mocarzel	(UniLassale)
Marcia Cavalcanti	(USU)
Rafael Bastos de Oliveira	(UCP)
Robert Segal	(Unirio)
Rosangela Tremel	(Unisul)
Sergio Salles	(UCP)
Thiago Mazucato	(FUNEPe)

SOBRE O CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional.

Em 2020, o **CAEduca** organizou o **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2019)**, que ocorreu entre os dias 27 a 29 de maio 2020. O evento contou com 11 Grupos de Trabalho e mais de 500 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 21 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos artigos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 10 livros do evento: Perspectivas sobre Educação e Direitos Humanos, Métodos e Práticas de Ensino e Aprendizagem (vols. 1 e 2), Educação Inclusiva e Especial (vols. 1 e 2), Gestão Educacional e Formação Docente (vols. 1 e 2), Perspectivas Contemporâneas de Educação (vols. 1, 2 e 3).

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros e, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutro GT, conforme previsto em edital.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2020. A Comissão Avaliadora foi composta pelos professores Cristiane Barroncas (Universidade do Estado do Amazonas), Cristiano Anunciação (Universidade Federal da Bahia) e Robert Segal (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Faculdades Unyleya). O trabalho premiado foi de autoria de Enilson Ferreira da Silva Júnior sob o título “Processos Sociopedagógicos de Gênero: Forró Eletrônico promotor de masculinidades”.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

ARTIGOS – GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR E SUAS COMPETÊNCIAS

Francisco Cleilson Rodrigues de Medeiros

Introdução

O presente artigo resulta do estudo literário e reflexivo sobre o papel do gestor escolar ancorando-nos na análise bibliográfica e na revisão da literatura. Tem como objetivo compreender o seu papel enquanto gestor da equipe pedagógica, alicerçado na mediação curricular. Pretende-se refletir sobre a sua ação interna enquanto gestor da organização escolar e seu funcionamento, e a nível externo, enquanto mediador sociocultural, de relacionamentos entre escola, família e comunidade.

No desenvolvimento das reflexões podemos constatar que o objetivo fundamental do gestor escolar é garantir a unidade dos membros que formam a instituição, oferecendo condições necessárias para o bom relacionamento com os demais núcleos da escola, bem como com a sociedade. Esse aspecto está contido em nosso estudo. E suas discussões, também envolvem a função do gestor, como liderança significativa, sob o conjunto de fatores ligados a cultura, as políticas públicas e das relações com a sociedade, que são determinantes nas tomadas de decisões.

Para efeito de organização do artigo, este trabalho encontra-se com dois capítulos: a escola e a educação e no segundo desenvolveu-se os tópicos sobre o papel do gestor e a escola. Logo após a discussão, apresentamos as considerações finais.

A escola e a educação

A sociedade atual, marcadamente orientada pela economia baseada no conhecimento e pela tecnologia da informática e da comunicação, apresenta intensa dinâmica social, relações e influências globalizadas que, ao mesmo tempo, constituem-se em oportunidades culturais estimulantes e interessantes a todas as pessoas e organizações, assim como desafios e exigências extraordinárias.

Nesse contexto, a educação se torna imprescindível como ação contínua e permanente, demandando das instituições que a promovem, a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente; como um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo, em vista do que demanda não apenas um grande quadro funcional, como também a participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas, para efetivá-lo com a qualidade necessária que a sociedade tecnológica da informação e do conhecimento demanda.

A educação começa dentro da família e se estende depois na escola. A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã.

No contexto da educação brasileira, tem sido dedicada muita atenção à gestão na educação que, enquanto um conceito novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do ser humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas escolas, ainda carentes de liderança clara e competente, de referencial teórico-metodológico avançado de gestão, de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos seus problemas.

Pode-se iniciar esse texto com a origem da palavra gestão que advém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar para si, executar, exercer e gerar. Desse modo, gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo, então, por si mesma, democrática, pois traduz o conceito de comunicação pelo envolvimento da coletividade, por meio da discussão, interação e do diálogo.

Para Libâneo, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos. Para Souza, a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através da qual as pessoas agem sobre ela pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto dos demais sujeitos a agirem como eles pretendem.

Para Luck, é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento e auto-controle. Para Paro (1986), gestão e administração (aqui tratados pelo autor como sinônimos) é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.

Segundo Marhama (2013, p.09), deve procurar ser:

- O promotor da inclusão na escola,
- Abre os espaços e promove trocas e experiências importantes
- Desenvolve gestão democrática e participativa dentro, é claro, de suas possibilidades,
- Incentiva a formação e a consolidação de equipes de trabalho e se propõe neste sentido a atuar numa prática inclusiva,
- Se envolve na organização das reuniões pedagógicas,
- Desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal,

- Identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte,
- Possibilita o intercâmbio dos profissionais externos e a comunidade escolar.

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, da inclusão na escola e da promoção efetiva da aprendizagem, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Por efetiva, entende-se, pois, a realização de metas que devem ser alcançadas, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada. Nesse sentido podemos dizer que compete à gestão escolar, estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a civilização das escolas, de modo que sejam orientadas para resultados, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas.

Neste sentido, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. (DOURADO, 2007)

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Deste modo, a gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento

(tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Compete, pois, à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado, o que, no entanto, tem acontecido na educação brasileira, uma vez que se tem adotado, até recentemente, a prática de buscar soluções tópicas, localizadas, quando, de fato, os problemas são globais e inter-relacionados.

Podemos caracterizar o fim último da gestão sendo a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente: analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito.

Para Lück, 2005, p.17:

O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva

A escola é, pois, o lugar da efetivação dos talentos por partes daqueles que a compõem, não só o lugar em que se efetiva, mas também o ambiente motivador e gerador desta efetivação. Nesse sentido, o papel do gestor escolar é muito importante, porque ele deve ser o primeiro a gerar motivações a todos da escola. A educação como processo social de formação humana, se assenta sobre fundamentos, princípios e diretrizes que norteiam e dão unidade e consistência às ações educacionais promovidas pela escola. Mas auxilia também na formação e na promoção da formação e aprendizagem de todos que frequentam a escola.

Em seu sentido amplo, conforme proposto no Art. 1º. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa,

nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais”.

Portanto, a educação tem um papel fundamental na formação humana da pessoa, porque a educação desenvolvem os processos formativos da vida e da história do ser humano. Para tanto, a educação escolar, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve vincular-se às práticas sociais e ao mundo do trabalho, inspirar-se nos ideais de solidariedade e apreço à tolerância e princípios de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, de igualdade de oportunidades para todos terem sucesso, pautados por padrões de qualidade de ensino.

Desta maneira, podemos conceber a educação escolar como um lugar de liberdade e de expressão da cultura intelectual de crianças, jovens e adultos. A escola, é, portanto, uma realidade social destinada ao cultivo e transmissão de valores humanitários e sociais que contribuem para a formação educacional de seus alunos através das experiências vividas no cotidiano. É no interior da escola que se propaga a verdadeira formação humana. Essa por sua vez, constitui o núcleo fundamental para a cidadania, pois através do ambiente escolar a criança, o jovem, o adulto, desperta para construir dentro de si mesmo princípios que contribuirão para a formação de sua cidadania.

A escola e o papel do gestor escolar

Nesta perspectiva, o gestor escolar tem uma função importante para que a escola mostre com coerência a sua identidade. Os gestores escolares são os responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente.

Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas,

utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Cabe-lhes também promover a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos; bem como orientar as ações de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar.

No contexto da educação brasileira, emerge um conceito novo de gestão escolar, que vem superar o enfoque limitado de administração, a partir do entendimento que os problemas educacionais são complexos e que demandam uma ação articulada e conjunta na superação dos problemas cotidianos das escolas.

Sob a perspectiva de orientação e liderança competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para a organização e orientação do trabalho em educação, afinado com as diretrizes e educacionais públicas para a implementação das políticas educacionais e o Projeto Político Pedagógico das escolas.

Assim, o gestor escolar é um construtor da vida social, é um formador de culturas na construção social e na formação plena do ser humano, cidadão, autônomo e ético. Que constrói, articula, incentiva e mobiliza seus seguidores para a conquista dos objetivos colimados pela comunidade em prol de uma educação de qualidade.

Segundo Luck (2004, p. 32), é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento plenos dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços e recursos, para tal.

Devido a sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência, tanto positiva como negativa, sobre todos os setores da escola. Que dispõe, portanto, de funções, propriedades comuns ao sistema organizacional de uma instituição, com base nos quais se definem ações e operações necessárias ao funcionamento institucional. São quatro as funções constitutivas desse sistema: a) planejamento; b) organização: racionalização de recursos humanos, físicos, materiais, financeiros, criando e viabilizando as condições e modos para realizar o que foi planejado; c) direção/coordenação: coordenação do esforço

humano coletivo do pessoal da escola; d) avaliação comprovação do funcionamento.

No processo, o gestor escolar desempenha vários papéis dentro do ambiente escolar, cabendo a ele: a articulação, o desempenho e suas habilidades enquanto gestor, na função de liderança e dentro do padrão ético: respeito pelo outro, amizade, zelo pela profissão, honestidade e justiça.

Essas características fundamentam historicamente os caminhos de valores e princípios profissionais e, conseqüentemente, todo o aparato de vida ética das sociedades. Que se também o gestor escolar, que por suas habilidades e competências, cria de maneira dinâmica e pontual, a vida social com seus funcionários.

Assim, o gestor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada.

Neste sentido, o gestor se relaciona com muitas pessoas, ele é uma referência, que tem responsabilidades sociais e o dever com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Procurando, melhores soluções a serem tomadas, ensinando a todos que nem sempre o que parece melhor é o que realmente é necessário para a instituição no momento solicitado.

Cabe a ele também saber lidar com a grande diversidade de pensamento dos que a ele irá recorrer em momentos diversos, o qual deverá tomar decisões calculadas, sob a ação democrática.

Segundo Luck (2002), uma das competências básicas do gestor escolar é:

(...) promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos. O desenvolvimento dessa concepção passa pelo estudo contínuo de fundamentos, princípios e diretrizes educacionais, postos tanto na legislação educacional, que define os fins da educação brasileira e organiza e orienta a

sua atuação, quanto na literatura educacional de ponta e atual.
(LUCK, p. 18))

Nesta perspectiva, a gestão escolar é a relação que é desenvolvida dentro dos limites da escola e do seu entorno comunitário. O que vai de encontro com as afirmações de Lück (2002), sobre a gestão e suas estratégias, a partir: da qualidade pedagógica; os currículos concretos, atuais e dentro da realidade; o profissionalismo docente; o acesso direto a gestão escolar e aos professores; motivação e apoio comunitário à escola; e o trabalho com objetivos comuns para a comunidade escolar.

Para o mesmo autor (2002), essas ações, são: 1. Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo; 2. Promover um clima de confiança; 3. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes; 4. Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços; 5. Estabelecer demanda de trabalho centrado nas ideias e não em pessoas; e 6. Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Esses aspectos contribuem diretamente para que o desenvolvimento da função do gestor seja orientado de maneira orgânica e sistemática. Isso garante a segurança do papel do gestor frente à comunidade escolar. Por outro lado, é importante realizar um planejamento das atividades que possam ser realizadas durante todo o período da gestão.

Nesse sentido, a gestão escolar engloba, de forma sistemática e dinamizada um processo contínuo de organização sócio-política, onde vem exigido do próprio gestor a capacidade de exercer a função de líder sobre as pessoas que formam a instituição de ensino.

No entanto, o gestor escolar é um líder, pois ele deve unir forças ao grupo de trabalho. É na coletividade e na sociabilidade que encontramos o processo de efetivação das atividades administradas com desdém, com responsabilidade. Cada atividade tem o seu respaldo social, isso porque não somos profissionais pra nós mesmos, mas para o outro.

Assim, a vida do profissional exige, uma qualificação técnica e ética; e o gestor escolar, mais do que qualquer outro profissional, tem o papel fundamental de unir a instituição escolar e seus membros com a própria sociedade que usufrui de suas atividades.

Considerações finais

O papel do gestor enquanto articulador é o de promover a igualdade, quem vai garantir a estrutura, contribuir para a superação do sistema, possibilitar interrelação com o modo de produção, distribuição das riquezas da sociedade, organização política e estimular os participantes a refletir sobre a atual política educacional referente à gestão escolar, no sentido de discernir a gestão escolar, inserida numa perspectiva mercadológica, de uma perspectiva justa, possibilitando, assim, repensarem sua atuação pedagógica.

Como vimos é fundamental a habilidade do gestor escolar em gerenciar conflitos entre os membros da instituição e gerar com solícitude a comunhão entre o grupo, bem como, acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos de modo que seja capaz de identificar falhas e acertos e, a partir daí, reorientar a prática pedagógica do corpo docente e de toda a instituição.

Durante a pesquisa bibliográfica, apresentamos também uma reflexão sobre alguns desafios que o gestor pode encontrar dentro da escola, são elas: a falta de parceria com a comunidade escolar, com o sistema de ensino e chefias; a falta de políticas públicas e educacionais (infraestrutura e equipamentos); bem como a necessidade de capacitação aos professores e funcionários.

Neste sentido, o gestor escolar tem como função principal de conduzir a instituição e todos que dela usufruem a uma convergência de valores, onde todos possam encontrar em cada um, gestor, pais, funcionários e alunos, motivos verdadeiros para acreditar que a educação é o caminho mais justo, completo e verdadeiro para formar cidadãos.

O gestor escolar no desempenho da sua função, assume posturas profissionais que decorrem do seu perfil profissional e da influência de políticas públicas, do entorno onde a escola está inserida, do grupo de profissionais que compõem o quadro funcional, apresentadas nas dimensões: pedagógica, técnica e política.

As referidas dimensões entendidas como competências dos gestores estão interligadas e no cotidiano da ação indissociáveis para a concretização dos objetivos educacionais da escola, bem como na interpeção com a família e o meio social como um todo.

Referências

- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil-1988, Brasília, DF, 1988.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.Lei Nº 9.394/1996. DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, 2007.
- _____. Titulo Progesta: Programa de Capacitação e distância para Gestores escolares. Brasília, 2001.
- FERNANDES, Maria Nilza de Oliveira: Líder educador: Novas formas de Gerenciamento. Petrópolis, RJ: Vozes,2001.
- FORTUNA, Maria Lucia de Abrantes. Gestão Escolar e subjetividade - São Paulo: chapa: Niterói: Intertexto 2000.
- LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LUCK, Heloísa: A Escola participativa: O Trabalho do Gestor Escolar/.-5-ed.-Rio de Janeiro: DP & A. 2001.
- _____. Ação Integrada: Administração Supervisão e Orientação Educacional: 22º Ed. Petrópolis 2004.
- _____. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. Planejamento em orientação educacional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MARIHAMA, Diego Kenji de Almeida. A Gestão Escolar no processo de inclusão. 2013. Disponível: < https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9LLPHZ/1/tcc_diego_kenji_almeida_marihama.pdf > acessado em 10 de janeiro de 2020.
- PARO Vitor Henrique: Qualidade do Ensino: A constituição dos pais -São Paulo: Xamã, 2000.

_____. Situação e perspectivas da educação brasileira: Uma contribuição, in: gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: ática 2001.

_____. Gestão Escolar Democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Átila 2007.

_____. MEC, Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, Aprova o plano nacional de educação 2001. Brasília, DF: Plano, 2001 (apresentação de Vital Didonet).

SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR: DISCUTINDO ACERCA DAS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

João Chaves de Oliveira Neto

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz para a discussão acerca do sucesso ou insucesso escolar, relacionado a causa à consequência e percebe-se que as notas dos alunos, bem como, o acompanhamento dos pais/responsáveis são indicadores em potencial para uma escolarização boa ou má.

As notas são uma das possíveis causas do sucesso ou insucesso do indivíduo na escola, mas há outros que fazem parte do contexto do Insucesso escolar. Em julho de 2009, o jornal Folha de São Paulo publicou a notícia que o Brasil ainda possui 11,5% de crianças de oito e nove anos analfabetas, e por não saber ler e nem escrever inviabiliza o acesso a outros conhecimentos de outras disciplinas (FONSECA, 2018).

O analfabetismo promove o insucesso escolar, pois o indivíduo quando é alfabetizado no tempo considerado ideal e de forma adequada dando-lhes condições de entender outras disciplinas, consequentemente a progressão escolar fica prejudicada.

De tal modo, os professores estão condicionados a prepararem suas aulas para os alunos bons, que compreendem os conteúdos, apresentam os trabalhos e tarefas em dia, tiram notas boas, estão bem classificados nas escalas de proficiência, enquanto os

alunos tidos como “fracos” ficam a mercê do sistema, sofrem com a evasão, a repetência, a discriminação, o estereótipo, ou até mesmo a com a promoção automática. Muitos profissionais até proclamam que a formação destes alunos tem que ser para a vida e basta, no sentido de que se conseguirmos formar homens de bens e não criminosos e/ou marginais a escola já cumpriu muito bem seu papel, sua parcela de responsabilidade para com a sociedade (SOLÉ, 2004, p.35).

As colocações de Solé (2004) acerca da triagem que a escola promove entre os “bem sucedidos e inteligentes” e quando os demais irão ficar retidos e rotulados como incapazes no tão sonhado sucesso escolar, consequentemente serão discriminados no seio familiar e social. Charlot (2000, p.16) afirma que:

O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminal mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”.

Outro fator que se deve pôr em evidência na questão do sucesso ou insucesso escolar está em responder à questão: o “fracasso escolar” é do alunado? ou da escola? Quem realmente é o culpado na dinâmica que envolve a escolaridade e sua progressão, ou ainda, a culpa está no déficit cultural do aluno? Estes são parte de uma imensa discussão acerca do sucesso e insucesso escolar.

O problema é que o insucesso escolar reflete na vida familiar e social do alunado e em alguns casos os mesmos caem na marginalidade, pois não se sentem pertencentes a nenhum lugar, se tornam estranhos de si mesmos, não conseguem acompanhar os demais colegas da sala de aula no referente ao aprendizado dos conteúdos que contem no currículo escolar. Os professores falam e eles não compreendem, o espaço-tempo escolar não tem significado para sua vida e para seus sonhos.

O insucesso deste(s) aluno(s) é justificado, porque no seio familiar lhe faltou base para entender e compreender a dinâmica escolar, os

conteúdos do currículo se fizeram estranho a bagagem cultural que o aluno traz à escola e não é aproveitado na mediação do processo ensino-aprendizagem.

Patto (1996), em seus estudos, chegou à conclusão que o insucesso escolar pode ser atribuído a alunos e famílias provindos de classes populares. A falta de apoio e presença dos pais e professores e ausência de estrutura nas escolas públicas são um dos fatores que provocam esse insucesso escolar. Outro fator que também engendra nesta discussão advém do insucesso de menores infratores que evadem a escola por serem excluídos, estão “inclusos” no ambiente escolar.

2. ENTRE O INSUCESSO E SUCESSO ESCOLAR: MEANDROS DE UMA REALIDADE

A autora Luck (2002) afirma que o professor é a figura principal para fazer com que os alunos gostem ou não da escola, motivar ou não a estudar, logo o sucesso ou insucesso está intimamente ligado à postura que o professor assume diante de seu fazer pedagógico.

O insucesso na escola é sempre vivenciado com dor. Não só por aqueles a quem atinge, mas também pela sociedade como um todo, já que é percebido como um fracasso do sistema, o que é lamentável. No entanto, o insucesso poderia ter uma função oculta – por exemplo, contribuir para a reprodução de um tipo de estratificação social. Ademais, o fracasso nada mais é que o oposto do êxito. Mas o que vem a ser êxito? Pode-se vislumbrar pelo menos três tipos: o meramente escolar (concluir, na instituição, o percurso valorizado pela sociedade e obter o diploma), o social (alcançar um cargo, uma posição social lucrativa e valorizada) e, por fim, o pessoal (atingir a autorrealização que proporciona qualidade de vida e traz felicidade, como ser um bom profissional, útil aos seus contemporâneos). Esses três planos estão sempre interligados. Entretanto, faremos um esforço para abordar aqui a questão do fracasso sob o ângulo meramente escolar, tendo em vista que é um mal a ser combatido (HADJI, 2012, p.1).

O “fracasso escolar” tem seu reflexo social e também na vida do indivíduo que não consegue a progressão na escola, o “fracasso” lhe impede de progredir no mercado de trabalho e na melhor colocação no universo social. Entretanto, um dos fatores relevantes também para o sucesso ou insucesso está pautado na escolaridade dos pais destes alunos das escolas (ANDRADE; RAITZ, 2012).

Os estudos de Brugin; Shroeder (2014), Paula (2014) e Moreno; Gonçalves (2015) apontam que quanto mais baixa a escolaridade dos pais, os filhos de certa forma ou estatisticamente tendem a não ter êxito na escola. O insucesso escolar teve sua situação real exposta no Censo escolar de 2007.

O Censo Escolar de 2007, analisado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), afirma que a evasão escolar entre jovens é alarmante. Dos 3,6 milhões que se matriculam no ensino médio, apenas 1,8 milhão concluem esse grau. A taxa de evasão é de 13,3% no ensino médio contra 6,7%, de 5ª a 8ª série, e 3,2%, de 1ª a 4ª série. O Brasil tem, atualmente, 8,3 milhões de alunos no ensino médio, matriculados em 24 mil escolas – sendo 17 mil públicas – e metade destes, conforme o Ministério da Educação, não finalizam seus estudos.

Com um índice de 24,3%, o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), só atrás da Bósnia Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%). Na América Latina, só Guatemala (35,2%) e Nicarágua (51,6%) têm taxas de evasão superiores (SILVA FILHO; ARAUJO, 2017, p.40).

A maioria dos abandonos acontece no Ensino Fundamental. Poucos chegam ao Ensino Médio e mais difícil ainda são os indivíduos das classes populares chegarem ao Ensino Superior ocorrendo assim um efeito dominó, refletindo na estratificação social, no mercado de trabalho, na melhoria da qualidade de vida de toda uma população. Assim, o insucesso tem consequências danosas para toda uma sociedade.

Outro fator recorrente ao insucesso escolar, encontra-se presente à metodologia e o recurso que o professor utiliza, não é atraente, didático, prático e nem provoca a aprendizagem desejada para a maioria do alunado em muitos casos, fazendo-o ser abaixo da média, somado a falta de estrutura escolar, promove a evasão do ambiente escolar, cujos dados colhidos em campo de investigação junto ao alunos nos leva a deduzir. A grosso modo parece que na figura do professor encontra-se concentrado o sucesso e insucesso escolar, mas é uma visão distorcida da realidade, pois não cabe somente a uma situação ou a um elemento a culpa do “fracasso” e posteriormente abandono escolar e o Brasil vem mantendo, segundo Silva Filho; Araújo (2017) altos índices evasão e reprovação.

A soma de fatores internos e externos promovem o insucesso dos alunos na escola. Neste sentido, tem-se: drogas, sucessivas reprovações e retenções, prostituição em decorrência da falta oportunidade de trabalho e de qualificação, falta de incentivo e apoio da família e da escola, o aluno é, em muitos casos, um ser invisível para ambos. A penúria familiar faz o aluno optar pelo trabalhar, até pela necessidade em alguns casos, e não pelo estudo. O currículo escolar tem excessos de conteúdos que não são uteis em conformidade à sua realidade, e muita das vezes sem objetivos para o convívio social, pois na realidade de muitos alunos estão inseridas casos de alcoolismo, criminalidade, violência, *bullying*, vandalismo, ausência de valores humanos dentro do seio familiar, esses fatores associados ou não promovem o insucesso escolar.

O sucesso encontra-se nas mãos de poucos que conseguiram passar no crivo que a escola promove, diferenciando brancos de negros, ricos de pobres, inteligentes e não inteligentes, alfabetizados dos não alfabetizados dentre outros. A escola é competente em ser meritória e classificatória de uma realidade que remete ao universo social discriminador e que oferece poucas oportunidades de inclusão e sucesso, uma dessas portas é a escolarização de “qualidade”, sabendo que há também uma diferenciação entre o espaço público e privado.

Vale ressaltar, que há indivíduos que nunca adentraram no ambiente escolar e sempre estiveram na parte de cá da escolarização, estes não entram no Censo Escolar, logo se tornam invisíveis, mas ficam à margem da sociedade. A escola se apresenta como um espaço de rup-

turas, de fragmentações, transformações e de construção de saberes que promovem a dinâmica social. Neste sentido, o fazer pedagógico deveria ter como base os quatro pilares da aprendizagem, ou seja, aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (MORIN, 2001).

Portanto, o trabalho pedagógico do professor envolve os instrumentos de planejamento, metodologia e registro para a consolidação do ensinar e do aprender a apreender junto ao alunado deverá ser pautado na ação-reflexão-ação (práxis) encontra-se diretamente ligado com o sucesso ou insucesso do aluno na escola. Sobre esta situação Freire (1997) discorre que é preciso insistir nos saberes necessários que o professor deve ter, e deve ter em mente que promover o processo ensino-aprendizagem não está retido na simples ação fragmentada de transferir conhecimento, mas estes devem estar comprometidos com a transformação do indivíduo aluno, pois educar é um ato de amor e de libertação.

A premissa de Freire (1997) dá um sentido ao fazer pedagógico realizado no ambiente escolar e este fazer consciente promoveria ações que viriam impedir o insucesso do alunado, pois as inúmeras reprovações e retenções do aluno o fazem abandonar o mundo escolar e depois de anos, alguns voltam ao sistema de ensino para a Educação de Jovens e adultos (EJA) que por sua vez também abandonam voltando a fazer parte dos índices negativos da educação brasileira.

Outro fator que também faz parte deste universo do insucesso escolar, está presente junto a menores infratores que alguns autores apontam como resultado do insucesso escolar e depois que estes menores adentram na criminalidade eles retornam a escola, mas esta, novamente não fala sua língua, não entende seus gestos, não conhece seus sonhos, não entendem seu pedido de socorro individual, emocional e social, a escola não estava preparada para atendê-lo antes e nesta situação de agravo, torna-se mais difícil de assisti-lo e acolhê-lo.

3. INSUCESSO/ "FRACASSO" ESCOLAR, SINÔNIMO DE CRIMINALIDADE.

O "fracasso escolar" fomenta a entrada no submundo da criminalidade e o que apontam alguns autores Gequelin; Carvalho (2007), Pacievitch (2009), Cury; Ferreira (2009), Zanella (2010), Bazon; Silva; Ferrari (2013), Oliveira; Parrão (s/d) e Laranjeira; Magalhães (2018) apresentam em sua maioria as mesmas constatações acerca da evasão dos menores infratores, diferenciando olhar dos pesquisadores, pois nos parece que há problemática afunila para resultados parecidos e /ou idênticos, a situação de infração se deu em parte pelo o não acolhimento deles no ambiente escolar claro que somado a outros fatores.

Quando o menor cumpre medidas socioeducativas fica pior a situação escolar, pois os professores, funcionários e toda escola não se encontram preparados para acolher e inserir novamente o aluno (menor infrator) no ambiente de estudo e de (re)construção do saber. O problema não é tão somente o ato cometido é a falta de aceitação de se sentir parte do lugar que faz com que o menor fique longe do espaço-tempo escolar.

Na trajetória escolar percebe-se que os menores infratores apresentam uma uniformidade de comportamento dentro do ambiente escolar, provindos, na maioria das vezes de famílias de baixa renda e de dificuldade de manter uma relação familiar estável, promove alterações no comportamento e na aprendizagem dos menores conduzindo-os a criminalidade e ao insucesso escolar.

Bazon; Silva; Ferrari (2013) com base em outros autores faz a seguinte afirmação: os menores apresentam uma experiência negativa diante da escola que promove o aumento de atos infracionais, e a relação escola e família, essa mistura, quando não é bem realizada promove o aumento vertiginoso de infrações por adolescente. Os dados foram colhidos juntos aos menores que cumprem as medidas socioeducativas. Estes são o resultado do sistema escolar ineficiente que o alunado não se sente parte deste.

Zanella (2010) discorre acerca dos desafios e contradições que envolvem a inclusão escolar dos adolescentes, focalizando especialmente aqueles que estão em situação de conflito com a lei, cuja trajetória

escolar tem sido a de abandono, evasão ou desinteresse pela escola. A escola não satisfaz as necessidades e anseios dos menores infratores que ocasiona o abandono dos mesmos.

A estrutura, organização didática, metodologia, não fomenta o interesse dos alunos, pelo contrário, deixa muito a desejar fazendo com que os menores evadam do ambiente escolar. Outro fator notado do decorrer do texto se faz presente a ausência de formação e preparo adequados dos professores em saber lidar com a educação de menores que cumprem medidas socioeducativas.

Outro fator apontado, segundo os autores estudados, fez-se com relação a insegurança gerada no ambiente escolar com alunos que cumprem medidas socioeducativas e alguns são reincidentes em atos infracionais. Neste aspecto a escola se fragiliza por não saber lidar com a situação, ocorrendo um conflito de interesses e insegurança entre a escola e os menores infratores. É a discussão realizada por Pacievitch (2009), a escola tenta (re)socializar os menores infratores, mas encontra barreiras na mediação: escola, família e sociedade, posteriormente o preparo deste menor para o mercado de trabalho.

Rodrigues(s/d) promove uma análise da problemática da violência infante-juvenil e da recuperação de jovens em conflito com a lei a partir da plena aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, mas evidencia que a escola e a família são instituições vulneráveis que não conseguem auxiliar de forma eficaz o menor que se encontra em conflito com a lei, onde ambos por falta de estrutura viabilizam a violência infante-juvenil.

Tem-se uma legislação que prevê medidas socioeducativas junto ao menor infrator, mas a família e a escola não suportam o suporte necessário a ser dado ao menor infrator, neste sentido ao invés de promover a socialização ou até a não entrada na criminalidade e violência, ocorre o contrário, o menor sai de casa e evade a escola voltando a reincidir no mundo do crime.

Assim, se a escola e família não conseguem lidar com o menor infrator, dando-lhe suporte para reintegrá-lo a sociedade, consequentemente ele voltará a cometer atos infracionais é o que aponta Oliveira; Parrão (s/d) em sua pesquisa.

Logo a inclusão tão sonhada e prevista em lei não ocorre de fato e nem de direito, temos um faz de conta institucional escolar e familiar,

o estigma de estar cumprindo medidas socioeducativas promove uma exclusão deste menor infrator primeiramente da família depois da escola que reflete na possibilidade de retorna a sociedade.

A realidade complica quando o menor cometeu homicídio. O estigma que carrega com relação a ter cometido crime se torna maior, o preconceito e as possibilidades de reintegração tornam-se escassas. Para Scortegagna (2015) com a ausência de apoio dos pais, o menor acredita que não consegue sair da criminalidade e o peso que fez o acompanha na sociedade, também a família se apresenta desestruturada com o uso de álcool por integrantes da família, violência entre os pares da família dentre outros que ocasiona uma percepção fragmentada da realidade e das possibilidades e se reintegrar ao convívio social.

Dentre os fatores de risco listados por Scortegagna (2015) junto ao menor que comete homicídio estão: uso de álcool e drogas, baixa escolaridade, falta de qualificação (base escolar) para o trabalho que gera instabilidade socioeconômica e dificuldade em aprender os conteúdos contidos no currículo escolar.

Gallo; Willian (2005) já haviam feito uma revisão acerca dos fatores de risco que levam ao ato infracional de menores a partir de publicações de pesquisas entre os anos de 1997 a 2003, tal constatação vai ao encontro do percebido na pesquisa de Scortegagna (2015) apesar de termos uma diferença significativa de tempo ainda se encontra os mesmos fatores de risco que promovem o ato infracional de menores.

Cury; Ferreira (2009) fazem uma análise do direito a educação que o menor tem, mas que as instituições que deveriam fiscalizar a efetivação deste direito e aplicação da lei esbarram em burocracia, falta de estrutura na efetivação da lei, morosidade dos trâmites legais entre Poder Judiciário, Ministério Público e Conselho Tutelar nas questões educacionais e quando tudo sai bem na questão jurídica entra em cena as dificuldades com os professores e demais alunos, como fazê-los aceitar este menor que já não era bem visto por voltar a escola depois de evadir e agora com a marcas dos cumprimentos das medidas socioeducativas.

A escola promove o comportamento antissocial principalmente entre os adolescentes em decorrência da não adaptação com ambiente escolar, bem como, a dificuldade de acompanhar os conteúdos minis-

trados. A escola torna-se um ambiente estranho ao adolescente infrator é o que aponta a investigação de Gequelin; Carvalho (2007) com base nos prontuários de 2400 menores internos na FUNABEM de São Paulo e a falta de apoio na escola e da família agrava mais e mais a situação de comportamentos antissocial.

Os resultados da investigação Gequelin; Carvalho (2007) foram encontrados por Nardi; Jahn; Dell’Aglío (2014) que fecharam o perfil dos menores infratores, indo ao encontro de outras pesquisas realizadas aqui expostas, onde encontrou-se: baixa escolaridade, dificuldade de adaptação escolar, dificuldade de aprendizagem com relação ao conteúdo do currículo escolar, uso de álcool e drogas, falta de apoio da família. Esses fatores fazem com que o menor não projete um futuro, não crie expectativas.

O perfil idêntico encontra-se com os alunos que só evadem, que possuem o rótulo do insucesso, o diferencial se encontra na questão familiar, o apoio dos pais e familiares fazem a diferença no momento da entrada ou não na criminalidade, a violência se encontra dentro dos muros das escolas, pois este espaço que era privilegiado para o fazer pedagógico agora reflete o lado obscuro da sociedade em que vivemos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática em questão acerca do sucesso e insucesso escolar escolheu-se pelo fato de angustiar a todos os envolvidos no processo educacional das escolas públicas, seja na esfera municipal, estadual ou federal, o sistema educacional como um todo, e em algum momento apresenta fraquezas, e não é um problema novo, mas sim vem de anos após anos e nada é de fato realizado para conter a evasão dos alunos do ambiente escolar público.

Existe um abismo entre o espaço escolar público e o privado, nas escolas privadas a evasão se dá por aumento das mensalidades ou mudança de localidade, mas este aluno vai para outra instituição de ensino, logo não caracteriza insucesso apenas mudança de percurso a ser trilhado.

No caso das escolas públicas, elas se encontram na parte de cá das expectativas dos alunos e familiares, o sistema público de educação, na maioria de suas escolas, não fala a linguagem do aluno no sentido de

oferecer o mínimo de estrutura física, humana e condições de estudo e aprendizagem qualitativa, de modo a concorrer aos exames nacionais e vestibulares, em iguais situações com escola privada. É uma questão que está longe de estar resolvida, pois afeta diversos níveis de ensino em instituições públicas e principalmente a sociedade como um todo.

O insucesso ou a procura de promover o sucesso do aluno o governo promove políticas educacionais confusas e sem eficácia, com resultados duvidosos diante da realidade dos fatos. O problema é que as possíveis soluções criadas são desfeitas e/ou descontinuadas com a mudança de governo e não há um objetivo único, que deveria de manter o alunado na escola. Existe muitos interesses econômicos por trás do sucateamento das escolas públicas.

Faz-se necessária uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva de politicagem no período de eleição, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, permitindo a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo, com olhar em todas as direções e dimensões – históricas, cognitiva, social, afetiva e cultural permitindo a construção do sonhar e de perceber a escola como parte do projeto do futuro dos alunos providos de famílias de baixa renda, ou melhor, inscritas em projetos sociais do governo.

Fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, bem como escolares, nos quais todos os atores que fazem a escola, possam juntos fazer diferente e que o aluno, pais e comunidade sintam-se coparticipantes do ambiente escolar, onde o estar junto seja também misturado, ou seja, a educação se estende também para toda a comunidade.

A superação das causas que levam a evasão e do abandono escolar, ou seja, o insucesso deve ser visto por todos que promovem a ação pedagógica, e também pelas famílias. A escola terá que repensar sobre sua dinâmica e seu currículo e propor adaptações que conduzam a satisfação e qualificação do seu alunado, só assim se terá sucesso escolar.

Não basta mudar no sistema de avaliação ou deixar de fazer avaliação como forma/meio de prender o alunado no espaço-tempo escolar, o problema não está no ato de avaliar, mas nas posturas assumidas no cotidiano do fazer pedagógico, uma das maneiras viáveis de reduzir a caótica situação a qual o Brasil mergulhou se faz em trazer a família

para discutir o problema dentro da escola, juntamente com políticas públicas que realmente assistam de forma plena a comunidade escolar.

O professor e as relações que este estabelece dentro do espaço-tempo de sala de aula são fundamentais para o sucesso e promoção da qualidade no processo ensino-aprendizagem, claro que somado a outros condicionantes, tais como: estruturais, financeiros, formação continuada dentre outros.

Para tanto, o professor na Educação Básica precisa estar atento e comprometido com sua práxis pedagógica. Trabalhar com inovação sem deixar de lado o planejamento de suas ações, pois o processo educativo exige organização sistemática, sem abandonar os princípios de liberdade com respeito, atendimento as necessidades individuais e coletivas entre-vento as limitações dos alunos portadores de alguma síndrome, oportunidades para todos e formação para cidadania consciente.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, F. J. de. **Quem assume o fracasso escolar?** .Publicada: 01/06/2009 Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/787/quem-assume-o-fracasso-escolar>.Acessado em: 14/06/2018. 21h01'
- ANDRADE, C.; RAITZ, T. R. As possíveis razões do sucesso escolar em duas escolas públicas. **IX ANPED** Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul,2012.
- BAZON, M. R.; SILVA, J. L. da; FERRERI, R. M. Trajetórias Escolares de Adolescentes em Conflito Com a Lei. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, nº 02, jun. 2013 (pp. 175-199)
- BRUGIM, L. A.; SHROEDER, T. M. R. Papel da família diante da Evasão escolar. In.: Os Desafios da Escola pública Paranaense Na perspectiva Do Professor PDE, v.1, Paraná: Governo do Estado do Paraná, 2014
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. (Trad.) Neide Luzia de Rezende. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, maio/1996 (pp. 47-63)

- CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da Educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, abr./jun. 2009 (pp. 32 – 45)
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GEQUELIN, J; CARVALHO, M. C. N. de. Escola e comportamento anti social. **Ciências & Cognição**, v.11, julho/2007. (pp. 132 – 142)
- HADJI, C. **A avaliação Escolar**. Publicado 01/01/2012. Disponível em: 54321<https://novaescola.org.br/conteudo/562/a-avaliacao-e-o-fracasso-escolar>. Acessado em: 14/06/2018.22h51'
- LUCK, H. **Ação Integrada**: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 19ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- MORIM, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª ed. São Paulo, Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- MORENO, A. C.; GONÇALVES, G. No Brasil, 75% das adolescentes que têm filhos estão fora da escola. 31/03/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/no-brasil-75-das-adolescentes-que-tem-filhos-estao-fora-da-escola.html> Acessado em: 12/05/2020.23h47'
- NARDI, F. L.; JOHN, G. M; DELL'AGLIO, D. D. Perfil de adolescentes em privação de liberdade: eventos estressores, uso de drogas e expectativas de futuro. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, abr. 2014 (pp. 116 – 137)
- OLIVEIRA, L. Ap. da S.; PARRÃO, J. A. **Adolescente em Medida Socioeducativa, o olhar estigmatizado da sociedade e a evasão escolar**. s/d (pp. 5 -17)
- PAULA, J. R. A. de. A Ausência dos Pais na Vida Escolar das Crianças de Ensino Fundamental, dez.2014. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-ausencia-dos-pais-na-vida-escolar-das-criancas-de-ensino-fundamental>. Acessado em: 12/05/2020

PACIVITCH, T.. Educação E Garantia De Direitos: fragilidades e potencialidades da escola diante da reinserção dos adolescentes infratores. **Fraternidade e Ciência**, Curitiba, v. 1, n.º 1, nov. 2009 (pp. 32-45).

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987 (Tese Livre docente em Psicologia apresentada ao Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).

RODRIGUES, T. W. **O jovem em conflito com a lei e a possibilidade de recuperação a partir da correta aplicação do ECA**. s/l: s/d

SOLÉ, I. (Org.) **Aprender conteúdos & Desenvolver capacidades**. (Trad.) Claudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SILVA FILHO, R. B.; ARAUJO, R. M. de L. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, jan.-jun. 2017 (pp. 35 – 48).

ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, nº 3, 2010 (pp. 4-22).

AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESEMPENHO ACADÊMICO NO CURSO DE PEDAGOGIA NO IFPA (2013/2014)

Ana Maria Leite Lobato

Carla Leidiane Rodrigues Silva

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar a contribuição da formação docente para o desempenho acadêmico dos discentes ingressos no curso de pedagogia em 2013 e 2014, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Belém. Esta pesquisa está vinculada ao projeto: História e Memória do Curso de Pedagogia do IFPA campus Belém: práticas e saberes, cadastrado na Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (DPI). O recorte temporal da pesquisa se situa num contexto em que o IFPA sofreu uma intervenção e ficou sob a Gestão Pro Tempore de julho de 2012 até 2015.

A temática em estudo vem sendo debatida por André (2001), Nóvoa (2017), Pimenta (2012), Pinheiro e Romanovski (2017), os quais destacam na formação docente, os professores que se constituem sujeitos de seus próprios fazeres no espaço escolar, e, o desempenho acadêmico vem sendo discutido por vários estudiosos, como: Magalhães e Andrade (2006), Jiménez (2000) e Tournon (1984), dentre outros.

A relevância científica deste estudo está em destacar alguns aspectos durante a formação docente, por parte do professor(a), avaliados pelos discentes de forma satisfatória, o que significa dizer que houve um esforço dos docentes em contribuir para a melhora do desempenho acadêmico, não se trata de determinismo, mas de contribuições que, em articulação com as políticas públicas educacionais destinadas ao ensino superior, visam a diminuição das desigualdades sociais advindas da lógica do capital. Nessa perspectiva, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará Campus Belém¹ vem efetivando suas ações de investimentos em melhorias e qualidade do ensino nas licenciaturas e, na formação de docentes no curso de pedagogia.

Para contribuir com este debate propomos a seguinte questão: em que aspectos a formação docente no curso de pedagogia do IFPA contribuiu para o sucesso do desempenho acadêmico dos discentes das turmas que ingressaram em 2013 e 2014? Na perspectiva de validarmos nossa cooperação a este debate e delimitarmos as abordagens, propomos os seguintes objetivos: a) destacar os aspectos da ação docente que os discentes perceberam que contribuíram para a sua formação docente; b) analisar sobre a situação final dos acadêmicos de pedagogia do IFPA campus Belém ingressos em 2013 e 2014 a partir do status em 2018.

2 METODOLOGIA

Este artigo resulta de pesquisa bibliográfica e documental, exploratória e descritiva para atender os objetivos, posto que apresentaremos pressupostos sobre as contribuições da formação docente para o desempenho acadêmico, recorrendo aos argumentos de estudiosos dessa temática, ou seja; “Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pes-

1 Contexto histórico em 2013: Situado na capital paraense o campus Belém tem um diversificado leque educacional com cursos técnicos, graduação-licenciatura (Biologia e Educação básica - física, Química, Matemática, Geografia e Pedagogia), Tecnólogo em Eletrotécnica Industrial, Engenharia de materiais, Engenharia de controle de automação, Saneamento ambiental, Saúde pública, Desenvolvimento de sistemas e Sistemas de telecomunicações, Gestão pública, Curso de Pós-graduação em Relações Étnico Raciais e Cursos de Educação a distância.(PARÁ, 2013, P.6).

quisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2016, P. 131). Deste modo, a pesquisa bibliográfica teve aportes em artigos e livros, essa revisão bibliográfica permitiu delimitarmos as abordagens deste artigo de acordo com a questão e os objetivos.

A pesquisa documental teve como fontes: os Relatórios de Autoavaliação Institucional de 2013 e 2014, os status sobre os discen-tes gerados na Coordenação de Registros Escolares da instituição em 2018, a avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2009, 2013, 2014, 2017. O documento como fonte, seja impresso, documentos legais [...], possibilita ao pesquisador desenvolver sua investigação de análise (SEVERINO, 2016). Assim, usamos os documentos oficiais do IFPA, porque eles guardam informações relevantes para este estudo, contêm registros das percepções dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem e nos permite validar a pesquisa, como disse Le Goff (2003), é fundamental a crítica externa e interna dos documentos, foi isso que nos esforçamos em fazer.

Destarte, as contribuições teóricas das autoras deste artigo se constituíram a partir dos argumentos dos estudiosos que abordam a temática e, os procedimentos metodológicos para a análise dos dados em termos percentuais, foram a partir do programa excel. Já a análise interpretativa, ou seja; “extrair os significados dos dados”, foram apresentados nos resultados e considerações finais segundo a orientação de Creswell (2007, p. 198).

3 A FORMAÇÃO DOCENTE E O DESEMPENHO ACADÊMICO: O CONTEXTO DO OBJETO.

Ao longo dos tempos, a institucionalização da educação brasileira no espaço escolar apresentou várias configurações, ou seja, historicamente ela ocorreu de diferentes formas, por exemplo: os jesuítas, adotaram a pedagogia do controle sob forte esquema disciplinar, com submissão a um processo de transmissão de saberes, desvinculados das condições materiais. Embora não tenha sido a única influência, é possível afirmar que ela permanece até hoje (VARELA, 1995).

No período do governo militar, no Brasil, foi mantida a formação em nível secundário. Nesse tipo de educação, havia o modelo do especialista e do técnico em educação, e pouca ênfase se dava à educação humanista, crítica, criativa e a autonomia intelectual. A centralidade foi: ensinar é transmitir saberes e, aprender é acumular conhecimentos – estéreis. Por conta disto, a formação docente e discente teve como resposta indivíduos acríticos (KINCHELOE, 1997).

As consequências dessa concepção de formação docente, são visíveis na atual sociedade brasileira, na qual a educação não é a prioridade e, a ideologia do ódio é propagada por alguns políticos, governantes e, seus seguidores, indo de encontro a formação docente que acreditamos: crítica e humanista. Dificultando a formação docente e discente na perspectiva da construção social, em que se possa ter sujeitos que vislumbram a revisão dos projetos sociais voltados a diminuir as desigualdades sociais.

Nesse sentido, é interessante destacar que, um fator que contribui para reforçar ainda mais essa formação deficiente dos nossos alunos e professores, são as propostas de “formação simplistas e aligeiradas, implementadas no Brasil desde o final de 1980, como uma tentativa de projeto hegemônico neoliberal de tornar os docentes profissionais vulneráveis e, conseqüentemente, com baixo *status* social” (MACIEL, NETO, 2004 APUD RODRIGUES, MENDES, 2013, P. 141).

Mediante as dinâmicas que vem ocorrendo com a formação docente no Brasil, é necessário “se pensar a formação de professores como uma formação profissional. [...] e reorganizar o lugar da formação de professores, [...]” (NÓVOA, 2017, P. 1106). Mas esse desafio ainda permanece, porque com a criação dos Institutos Superiores de Educação, a oferta dos cursos de formação docente, expandiram-se principalmente em instituições privadas, e é “vista como um dos pilares que sustentam o pressuposto básico da política neoliberal, [...] e, em consequência, tornando a educação mais uma mercadoria no sistema capitalista”. (RODRIGUES, MENDES, 2013, p. 141).

Essa expansão chegou ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) na primeira década do século XXI, as licenciaturas foram uma inovação naquele momento, no caso do curso de pedagogia, este foi autorizado pela Resolução nº 043/2006, de

27/11/2006, do Conselho Diretor do CEFET-PA, para iniciar no primeiro semestre de 2007, tendo por objetivos gerais a formação de docentes para exercer o magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio (regular) e na gestão.

Com a promulgação da Lei 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando-se então os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), os quais passaram a ser espaços de expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), reafirmando o atendimento à Educação Básica, Superior, Profissional e Tecnológica, tendo como propósito a excelência nos serviços, os valores democráticos, o respeito à diversidade e a autonomia institucional, por meio do ensino, pesquisa, extensão e, inovação.

Nesse cenário, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)² surge como documento obrigatório, juntamente com a criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/08, Art. 14), sendo um dos elementos para o credenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES) (artigos. 11 e 14) e um dos 11 critérios de avaliação institucional.

Em decorrência do IFPA³ ter obtido o conceito preliminar de curso menor que 03 na avaliação do Exame Nacional de desempenho dos Estudantes (ENADE, 2009) nos cursos de Licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química. A gestão da instituição investiu em sua autoavaliação (2010/2011), e iniciou um processo de conscientização e envolvimento da comunidade para a reestruturação da Comissão Própria de Avaliação – CPA por meio das ações da Pró-Reitoria de Ensino à época.

2 O PDI adquire importância no contexto do Ensino Superior no Brasil, com o Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, regulamentando a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, VI, VIII e IX, que trata da questão de credenciamento e avaliação do Ensino Superior. (PARÁ, 2013, p. 3).

3 No ano de 2013, o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA é composto de 14 campi situados em: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Castanhal, Conceição do Araguaia, Itaituba, Marabá (campus rural e industrial), Óbidos, Santarém e Tucuruí, que atendem suas cidades sede assim como as cidades do entorno com cursos básicos, técnicos e superiores. (PARÁ, 2013, P. 5).

Por conta de alguns problemas na gestão do Instituto, em julho de 2012, o IFPA sofreu a intervenção federal, a Gestão Pro Tempore perdurou até meados de 2015. Mesmo assim, o trabalho da CPA continuou procurando envolver ainda mais a comunidade interna da instituição, através de realização de pesquisas e formulário próprio, ouvindo as seguintes categorias: corpo docente, corpo técnico-administrativo e corpo discente, estas, avaliaram através de questionários alguns indicadores. O IFPA, ao executar o PDI de 2009 a 2013, teve o propósito de promover melhorias na educação, na oferta dos cursos e na formação dos discentes, porque o impacto de uma boa educação superior, na formação dos seus discentes, tem consequência no desempenho acadêmico e, é um indicador de qualidade de uma instituição.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

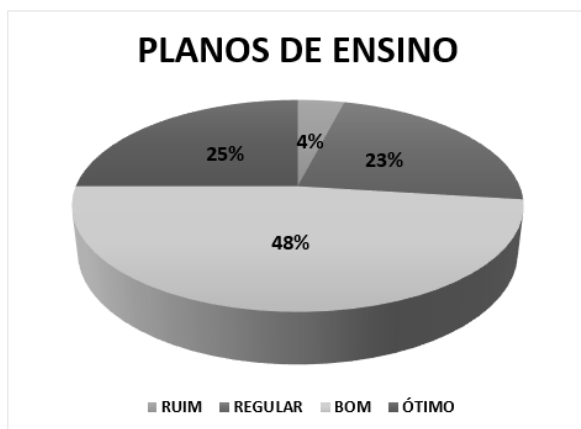
4.1 Os aspectos que favorecem o desempenho acadêmico no Curso de Pedagogia do IFPA (2013-2014)

Tomando como referência os dados do Relatório da CPA do IFPA (PARÁ, 2013) e, devido ao limite deste espaço, dentre as categorias pesquisadas, vamos destacar apenas o corpo discente, porque dos sujeitos da pesquisa, essa categoria teve maior participação: dos 100% da amostragem, 23% foram docentes, 17% técnicos e 60% discentes. Dos 60% dos discentes, 6% são do curso de pedagogia (PARÁ, 2013).

O Corpo Discente fez a avaliação: dos professores; das disciplinas, da turma; da organização didático pedagógica dos cursos; das condições de pesquisa e extensão; das formas de comunicação e informação; da infraestrutura de forma geral; dos serviços de apoio ao aluno; da segurança interna; da higiene, da conservação e limpeza.

Dentre os indicadores, destacaremos alguns aspectos sobre a avaliação dos professores feita pelos discentes, os quais constam no Gráfico 04 da pesquisa de autoavaliação (PARÁ, 2013, p. 13). A referida avaliação sobre os professores foi em relação aos planos de ensino e seus elementos: objetivos, procedimentos de ensino, avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina.

Gráfico 01: Discentes respondentes da pesquisa de Avaliação sobre os docentes: planos de ensino.



Fonte: Pesquisa de Autoavaliação – IFPA/CPA (PARÁ, 2013, p. 13).

A análise dos dados no gráfico 01, já é resultado da pesquisa de autoavaliação realizado pela CPA, com procedimentos que envolveram a organização e preparação dos dados para a análise. Deste modo, seguindo a orientação de Creswell (2007), vamos reler as informações e realizar a última etapa da análise dos dados que, segundo essa autora, é fazer a interpretação, ou seja; “extrair os significados dos dados”. (CRESWELL, 2007, p. 198). Considerando os aspectos sobre a avaliação dos docentes, como contribuição da formação docente para o desempenho acadêmico do curso de pedagogia no IFPA em 2013.

A análise mostra o grau de satisfação dos discentes em relação aos itens didáticos concernentes aos docentes em relação aos planos de ensino. A análise dos dados na referida pesquisa apresentou os resultados por tabulação simples, onde as questões permitem uma única resposta de acordo com as seguintes variáveis: 1 – RUIM – Quando a avaliação para o item não atender; 2 – REGULAR – Quando a avaliação para o item deixar a desejar; 3 – BOM – Quando a avaliação para o item for atendida em parte; 4 – ÓTIMO – Quando a avaliação para o item for plenamente satisfatória (PARÁ, 2013). Entretanto, essa satisfação não foi plena. Porém, o índice de insatisfação de 4%, considerando ruim, teve pouca repercussão diante do percentual de dos 73% dos alunos que consideraram os itens obrigatórios dos planos de ensino como ótimo e bom.

O que isso significa? Que ainda temos problemas, o planejamento de ensino ainda precisa ser um compromisso de todos(as) os(as) professores(as) com o ensino-aprendizagem, pois “o planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”. (LIBÂNEO, 2013, P. 245). Por outro lado, avançamos e, os planos de ensino tiveram o reconhecimento dos discentes como algo que veio somar a sua formação como futuro docente, os resultados da pesquisa em relação aos planos de ensino, indicam a contribuição dos docentes para o desempenho inicial dos acadêmicos ingressos neste ano.

Os planos são produções que emergem do planejamento e, traduzem os momentos presentes do docente, de seu compromisso com o “processo de ensino e seus elementos constitutivos – objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas (destacando a aula como forma básica de organização do ensino), e da avaliação”. (LIBÂNEO, 2013, P. 245).

A pesquisa de autoavaliação realizada em 2014, na realidade, foi uma versão parcial do relatório de avaliação institucional, isso aconteceu em decorrência da não publicação pelo Ministério da Educação dos resultados do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição – IGC do ano de 2014, como também o Conceito Preliminar dos Cursos do IFPA, também do ano de 2014.

Mesmo assim, a pesquisa aconteceu, do universo de 100% dos participantes da pesquisa (amostragem), “57% foram discentes, 22% docentes e 21% de técnicos” (PARÁ, 2014, p. 30). A nossa escolha permaneceu pela categoria discente, porque ainda é representativa, embora tenha diminuído em relação à pesquisa de 2013.

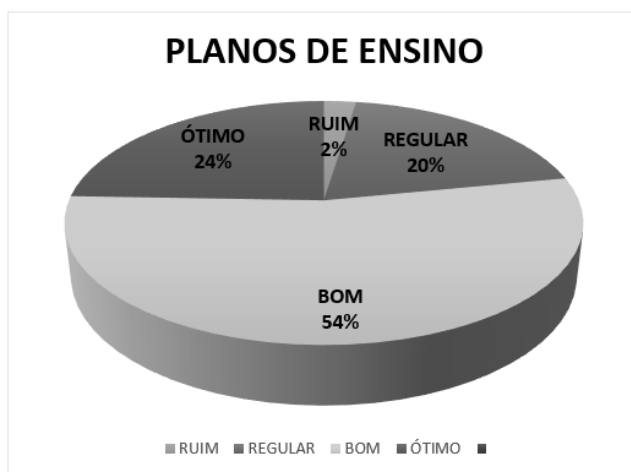
Nesse contexto, a intervenção ainda permanecia na instituição, além de alguns entraves como: (a) primeiro a compreensão e o envolvimento de todos os membros da comunidade educativa em se apropriar da finalidade da ação da Comissão; (b) a falta de entendimento sobre o papel da autoavaliação; e (c) a falta de apoio da gestão do IFPA. (PARÁ, 2014, p. 11).

Deste modo, os dados apresentados sobre a avaliação docente, que é o nosso foco, são apresentados de forma geral, e por que dizemos isso? Pelo fato dos 57% dos discentes participantes da pesquisa por campi, 47,60% foram de Belém, 22,30% de Santarém, 12,82% de Bragança, 41% de Abaetetuba, 4,54% de Tucuruí, 1,87% Parauapebas, 2,40% de Marabá Industrial segundo a pesquisa (PARÁ, 2014, p. 33).

Destes 57% por equivalência se tornam 100% na somatória da participação dos discentes por campi, porém apresenta uma diferença da pesquisa de autoavaliação realizada pela CPA em 2013, pois apresentou maior abrangência de respondentes por modalidade de curso, com a seguinte composição: “30,85% do curso do técnico integrado, 18,02% do técnico subsequente, 8,54% engenharia, 24,97% licenciatura, 17,62% tecnologia”. (PARÁ, 2014, p. 33). No entanto, dos 24,97% da licenciatura, a pesquisa não mostrou a autoavaliação por curso de licenciatura, como ocorreu na pesquisa de 2013. A pesquisa de 2014 destacou apenas dois cursos em relação a avaliação presencial no Campus de Bragança para a categoria de discentes, os “cursos de Tecnólogo em Agroecologia e o de Gestão Ambiental”, para aqueles que não participaram da avaliação no ambiente virtual (PARÁ, 2014, p. 41).

Assim, não foi possível identificar o percentual dos acadêmicos de pedagogia que participaram da referida pesquisa. Pelos dados apresentados na pesquisa, os indicadores de interesse aqui, são **alguns aspectos sobre a avaliação dos docentes feita pelos discentes, os quais constam na tabela 03 da pesquisa de autoavaliação** (PARÁ, 2014, p. 37). A referida avaliação sobre os professores foi em relação aos planos de ensino e seus elementos constitutivos: objetivos, procedimentos de ensino, avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina.

Gráfico 02: Discentes respondentes da Pesquisa de Avaliação sobre os docentes: planos de ensino.



Fonte: Pesquisa de Autoavaliação – IFPA/CPA (PARÁ, 2014, p. 37).

A análise dos dados no gráfico 02 que apresentamos aqui, expressa o percentual de discentes que participaram da pesquisa, correspondente ao número de alunos apresentados na “tabela 03” (PARÁ, 2014, p. 37). Na referida tabela foram apresentados os seguintes aspectos: a avaliação sobre os docentes em relação aos planos de ensino, a motivação no desempenho da disciplina, se os professores respondem de forma adequada e satisfatória as perguntas pertinentes ao conteúdo da disciplina e, sobre a assiduidade satisfatória do docente.

Como já falamos antes, o nosso foco são os planos de ensino e, a contribuição destes como parte da formação docente para os discentes do curso de licenciatura em pedagogia, primeiro estamos fazendo uma análise *lato sensu*, ou seja, o que dizem os discentes do IFPA sobre os planos de ensino, para na próxima seção articular esses achados ao desempenho acadêmico do curso de pedagogia no IFPA campus Belém da turma de 2013 e 2014. Portanto, não fazemos referência aos itens expostos como critério, avaliados como ruim, regular, bom e ótimo, que resultam no **índice de** satisfação de 3,02 (média de satisfação que os alunos aferiram para os critérios em relação aos docentes na pesquisa de autoavaliação de 2014).

Em relação ao percentual que apresentamos no gráfico 02, novamente, a exemplo dos resultados da pesquisa de autoavaliação da CPA em 2013, os itens didáticos como elementos dos planos de ensino, concernentes aos docentes, apresentou o resultado satisfatório, no entanto, não vamos analisar em termos de média, que a avaliação do plano de ensino resultou em 3,0. Essa média é a que consta na “tabela 03” da referida pesquisa, mas em termos de percentuais (PARÁ, 2014, p. 37).

O que vamos considerar é o percentual satisfatório entre 2013 e 2014, apesar das dificuldades que a instituição passava na época devido a intervenção. Em 2013, a satisfação não foi plena, porque aparece o índice de insatisfação de 4%, considerando ruim, em compensação, 73% dos discentes consideraram os itens obrigatórios dos Planos de Ensino como ótimo e bom. Em 2014, 24% consideraram ótimo e 54% consideraram bom, totalizando um percentual satisfatório de 78%, índice superior aos 73% apresentados na pesquisa de 2013.

Diante do exposto, a interpretação que fazemos destes dados, não é a da conformação, pois como docente sabemos que o processo de

planejamento é questionável e exposto a indagações quanto a validade de ser um instrumento que favorece as melhorias para o desenvolvimento dos discentes (LOPES, 1995).

O planejamento em relação aos elementos que constituem os planos de ensino, por exemplo: como os objetivos, podem não atender as necessidades dos discentes, por serem desvinculados da realidade, com isso não estamos dizendo que é uma regra e nem que eles são determinantes para o sucesso do aluno, mas que devem ser repensados de acordo com o diagnóstico da turma. Os conteúdos são definidos previamente, os discentes não participam destas escolhas. Acreditamos, que as escolhas dos conteúdos feitas pelos professores, ocorrem no sentido de atender os interesses, as necessidades dos alunos e que sejam significativos para eles. Mas, e quando isso não acontece?

A insatisfação é expressa de alguma forma, pode ser nessas pesquisas de autoavaliação realizadas pela instituição através da CPA, ou nas avaliações externas realizadas pelo INEP, ou ainda refletem no desempenho acadêmico, não que seja determinante, porque o desempenho acadêmico depende de variados fatores. Mas os objetivos, os procedimentos de ensino, a avaliação, os conteúdos e bibliografia da disciplina, elementos dos planos de ensino, que pelo limite deste espaço não nos permite delongar, são relevantes para detectarmos os acertos, revermos os desacertos e pensarmos nas melhorias do processo de ensino.

4.2 O ENADE, o desempenho acadêmico e, o status final dos acadêmicos de pedagogia ingressos em 2013 e 2014.

A partir da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, a qual estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e que destacou a figura do PDI em seu art. 3º, como um importante instrumento no processo avaliativo das IES. O SINAES tem como orientação as diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), que organiza o processo avaliativo.

O SINAES orienta o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos e, do desempenho acadêmico de seus

discentes, ele ocorre a partir de três instrumentos de avaliação: 1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), que por sua vez se desenvolve em duas etapas: a) autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), e b) avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo INEP, de acordo com as diretrizes pautadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). 2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) realizada por visitas in loco de comissões externas. 3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizada por estudantes de graduação que estejam cursando o final do primeiro ano de curso e do último ano (LOBATO, et al., 2018).

Os três instrumentos de avaliação são importantes para a instituição avaliada e sua comunidade acadêmica. Quanto a autoavaliação coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) apresentamos os dados sobre a avaliação dos discentes sobre o plano de ensino nos gráficos 01 e 02.

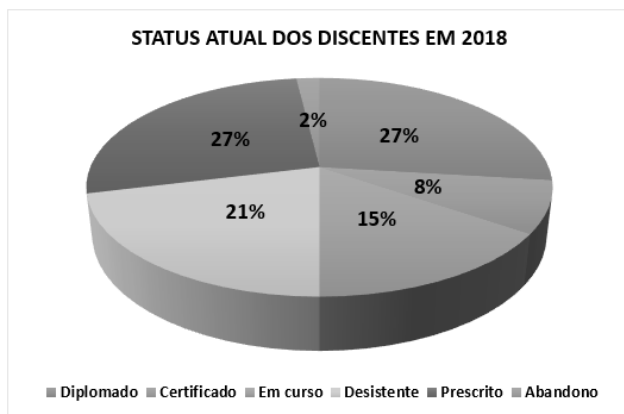
Em relação a avaliação do Desempenho dos estudantes (ENADE), é de conhecimento público que, o Curso de Pedagogia do IFPA campus Belém, obteve nota 2, em 2014. Esclarecendo que, as notas dos alunos servem de base para o cálculo de cada curso, que vai de 1 a 5, sendo pareados com a média nacional. Os cursos que recebem a nota 4 e 5, demonstram que foram bem e são considerados muitos bons. Já aqueles que são avaliados com a nota 3 ou próximo disso, ficam na média e são considerados satisfatórios. Mas os cursos que obtêm as notas 1 ou 2 ficam abaixo da média nacional e precisam melhorar o seu desempenho, foi esse o caso do IFPA.

Já nos dedicamos, em outros artigos, sobre o desempenho acadêmico do curso de pedagogia do IFPA campus Belém, porém, neste estudo, o enfoque foram as turmas ingressantes em 2013 e 2014. Dentre outros resultados que já publicamos de outras turmas, os do presente estudo chamou nossa atenção, porque os status expressam comprometimento do desempenho acadêmico dos discentes, e não podemos negar que o desempenho acadêmico possui uma relação significativa com os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação docente, advindas das disciplinas durante o curso.

Entretanto, alertamos que isso não é determinante, porque os discentes não são seres passivos e imunes a problemas. No decorrer da

vida acadêmica, eles enfrentam toda ordem de dificuldades e, estas podem ser oriundas de outras dimensões, que vão além do espaço escolar. Sendo assim, a aptidão não é tudo e, por conta de uma constelação de fatores que desconhecemos, apresentam dificuldade em responder aos estímulos educacionais, durante a formação docente (LOBATO, ET AL.). É o que expressam os dados dos gráficos 3 e 4 a seguir:

Gráfico 03: Situação acadêmica dos discentes ingressantes em 2013.



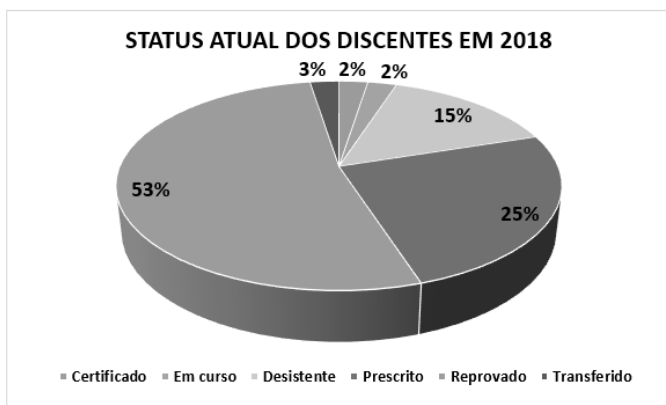
Fonte: Coordenação de Registro Escolares do IFPA – Campus Belém (PARÁ, 2018)

No gráfico acima é possível verificar que o desempenho dos discentes durante o curso e no final dele. O gráfico 03 mostra o seguinte: de 52 discentes, por equivalência 100%, 14 diplomados correspondem aos 27%, são aqueles fizeram a outorga de grau; 4 certificaram, ou seja 8%, significa dizer que terminaram o curso e cumpriram todos os quesitos, mas não a outorga; os 8 alunos em curso reflete aos 15%, são aqueles que tiveram dificuldades, mas ainda não desistiram, muitos reprovaram, mas continuam pagando a pendência em outras turmas, alguns pararam e depois retornaram ao curso; 11 desistentes equivale aos 21%, neste caso tem algumas variáveis, por exemplo: tem caso que o aluno na situação final está aprovado nas disciplinas, mas não defendeu o TCC e não procurou mais a instituição, outros por se evadirem foram desligados do curso, há ainda o caso daqueles que foram aprovados com dependência, teriam que pagar disciplinas para concluir essa etapa e não procuraram mais a instituição para concluir o curso;

os prescritos foram 14 discentes e representam 27%, os prescritos, são aqueles que não concluíram no tempo do curso, e, ainda estão cursando ou são repetentes e; 1 caso de abandono, que corresponde aos 2% representados no gráfico.

Segundo os dados, dos 52 alunos ingressantes em 2013 no curso de pedagogia do IFPA campus Belém, 18 terminaram, 14 diplomados e 4 certificados, esse status foi em 2018. O curso de Pedagogia do IFPA tem carga horária mínima exigida pela legislação e integralização de 3 anos, divididos em 6 períodos. Isso significa dizer que por diversos motivos, porque as pessoas são singulares, a turma não chegou a 50% de formados e o desempenho acadêmico ficou visivelmente comprometido. No entanto, consideramos mais satisfatório do que o desempenho da turma ingressante em 2014, como mostra os dados no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Situação acadêmica dos discentes ingressantes em 2014.



Fonte: Coordenação de Registro Escolares do IFPA – Campus Belém (PARÁ, 2018)

O desempenho acadêmico da turma de pedagogia ingressante em 2014 foi muito comprometido, de início, não teve nenhum diplomado, 1 certificado que diz respeito aos 2% no gráfico, 1 em curso que corresponde a 2% e, 1 abandono, que a análise do excel relacionou a 3% para fechar redondo os 100% de participantes na análise no gráfico; 6 desistentes que equivale a 15%, cabe destacar que, no caso desta turma os desistentes foram desligados por repetência; 10 prescritos

confere com os 25%, todos voltaram a frequentar o curso; 21 reprovados, condiz com os 53%, percentual expressivo, que significa dizer que a instituição, o curso e os alunos passavam por dificuldades, a instituição vivia na época uma intervenção, as ações em prol das melhorias estavam engatinhando e mais uma vez a nota obtida no ENADE foi 2.

Os dados demonstrados ao discorrermos nessa análise, evidenciam que investimentos e pesquisas são necessários para melhorar o desempenho acadêmico, embora muitos estudiosos defendam que “fatores como a inteligência, habilidade e competência” tenha peso nesse processo (MAGALHÃES, ANDRADE, (2006, P.2), há de se considerar que existem outras posições, nas quais o desempenho acadêmico pode não depender somente dos fatores inerentes ao discente, como inteligência, atitudes e motivação, deve-se levar em consideração outras variáveis (JIMÉNEZ, 2000).

Entretanto, não podemos nos omitir da relevância em termos educativos, o desempenho acadêmico também depende dos resultados da aprendizagem, ou seja, da ação do professor sobre o aluno, embora nem toda aprendizagem decorra somente do produto da ação docente (TOURON, 1984), mas os aspectos concernentes ao professor, como o planejamento e seus elementos, a relação professor-aluno durante a formação docente e outros aspectos, tem mérito para o sucesso do desempenho acadêmico, porém não são os únicos, para além do espaço da instituição escolar, existem fatores que pesam, tais como: as atividades de trabalho que envolve o sustento, problemas de saúde, os relacionamentos pessoais e familiares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiro vamos retomar a questão do artigo, os dados do gráfico 01 e 02 apresentam o grau de satisfação dos discentes em relação aos docentes, nos itens didáticos dos planos de ensino, isso sinaliza uma das contribuições da formação docente para esses futuros pedagogos das turmas de 2013 e 2014.

Quando verificamos a situação acadêmica dos discentes de 2013, 35% dos discentes obtiveram um desempenho acadêmico satisfatório ao concluírem o curso de pedagogia. Entretanto, a turma de 2014

apresentou um resultado não satisfatório, apenas 2%, ou seja; um(a) aluno(a) concluiu o curso até o ano de 2018. Isso mostra que, mesmo após dois anos da integralização do curso, ainda existiam pendências.

Os percalços que os discentes viveram durante o curso, refletiu-se na nota 2 do ENADE, fato, amplamente divulgado. A instituição realizou esforços para mudar essa situação, investiram nas ações propostas no PDI (2009/2013); constituíram uma política de Permanência e Êxito; avançaram em metodologias qualitativas e quantitativas em relação à pesquisa com discentes para o combate à evasão, houve um crescimento em reuniões pedagógicas, essas ações, por consequência somaram positivamente ao desempenho acadêmico dos discentes.

A educação superior tem impacto na formação dos graduandos e no desempenho acadêmico. Deste modo, consideramos que o desempenho acadêmico é um indicador de qualidade de uma instituição, as ações propostas no PDI devem alcançar os seus objetivos. Nesse sentido, o processo de planejamento, principalmente o de ensino, precisa permanentemente ser repensado, com proposição de dinamizar a prática docente na perspectiva crítica da educação.

Enfim, após 2014, durante três anos, o IFPA continuou fazendo os investimentos em melhorias no ensino, os discentes também fizeram a sua parte, e, em 2017, o INEP divulgou a nota do ENADE dos cursos do IFPA, 11 cursos lograram uma avaliação satisfatória, dos quais obtiveram conceito 4 - Muito Bom -, dentre esses, as Licenciaturas: Geografia, Letras, Pedagogia (Campus Belém), e Informática (Campus Castanhal).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da**

pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. **Lei 11. 892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>.

php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 de maio de 2020.

BRASIL. INEP. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes** (ENADE, 2009, 2013, 2014, 2017). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior> . Acesso em 20 setembro de 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JIMÉNEZ, M. Competencia social: **intervención preventiva en la escuela. Infancia y sociedad**. Universidad de Alicante, [S.l.], v. 24, p. 21-48, 2000.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LIBÂNEO, J. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 245.

LOBATO, Ana Maria; ARAÚJO, Rita de Cassia; NOGUEIRA, Natasha. Formação Profissional no IFPA: **Desempenho Acadêmico no Curso de Pedagogia**. In: **V Seminário de Práticas Educativa e Oralidades (V SEPEMO)**. 2018. Fortaleza: CE. *Anais [...]*. Fortaleza: CE. UECE, 2018. Disponível em: < <https://pemouece.wixsite.com/visepemo> > . Acesso em 20 de abril de 2020.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. IN: **Repensando a didática**. VEIGA, Ilma Passos de Alencastro, 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MAGALHÃES, F. A. C.; ANDRADE, J. X. Exame Vestibular, características demográficas e desempenho na Universidade: **em busca de fatores preditivos**. In: CONGRESSO USP DE

CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6., 2006.
São Paulo. Anais... São Paulo: FEA/USP, 2006.

MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** In: RODRIGUES, L. C. M.; MENDES, C. L. **Políticas e Programas de formação inicial de professores na primeira década dos anos 2000.** Revista Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba, v.1, n.1, p. 137-151, 2013.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa. v.47, n.166. São Paulo. p.1106-1133, out./dez. 2017.

PARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). **Relatórios de Autoavaliação Institucional de 2013.** Disponível em: <https://www.ifpa.edu.br/> . Acesso em 25 de abril de 2020.

PARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). **Relatórios de Autoavaliação Institucional de 2014.** Disponível em: <https://www.ifpa.edu.br/> . Acesso em 25 de abril de 2020.

PARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Coordenação de Registro Escolares do IFPA. **Relatórios da situação acadêmica dos discentes de 2013** (impresso).

PARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)/Coordenação de Registro Escolares do IFPA. **Relatórios da situação acadêmica dos discentes de 2014** (impresso).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, G.C.G.; ROMANOVSKI, J.P. **Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/23/21>. Acesso em 5 de outubro de 2020.

RODRIGUES, L. C. M.; MENDES, C. L. **Políticas e Programas de formação inicial de professores na primeira década dos anos 2000**. Revista Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba, v.1, n.1, p. 137-151, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24^a ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016, p. 131.

TOURON, J. **Factores del rendimiento académico en la Universidad**. Pamplona: EUNSA, 1984.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos**. Petrópolis, R.J: Vozes, 1995 (Col. Ciências Sociais da Educação).

GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Fabiano Sales de Aguiar

INTRODUÇÃO

Durante anos, a função do supervisor escolar foi vista como uma ação de controle e fiscalização do trabalho dos professores, mas essa realidade vai, aos poucos, se modificando, pois, na atualidade, a atividade de supervisão ultrapassa a função antes restrita ao controle, de modo que sua responsabilidade se expande a novos campos de atuação, englobando a formação continuada, a orientação e o acompanhamento dos docentes em seu dia a dia pedagógico.

Desse modo, a função do supervisor é de orientar e organizar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano escolar. Esse ambiente deve ser visto como um espaço de construção de saberes coletivos, e o supervisor terá um papel ativo na promoção desses momentos de aprendizagem (LIBÂNEO, 2013)

Na atualidade, em que os conhecimentos se transformam, a figura do supervisor se torna imprescindível à promoção de situações de compartilhamento de saberes coletivos no ambiente escolar, passando a contribuir, também, em conjunto com os professores e no espaço da escola, na realização de propostas de formação continuada que favoreçam o aprendizado constante.

Assim, a escola deve ser um espaço de formação constante, onde os educadores não recebam apenas orientação de teorias que, muitas vezes, não fazem sentido em seu cotidiano. O maior desafio da atualidade é manter as propostas atualizadas, devendo estar comprometidas com o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, a figura do supervisor escolar se torna importante para que as ações de formação continuada sejam compartilhadas com os docentes. Essa formação não deve ser entendida como mera capacitação, simpósio, cursos etc., mas como possibilidades de promover, no ambiente escolar, momentos coletivos de discursos reais sobre o cotidiano desse ambiente. Nessas formações, o supervisor encontra cominhos para ficar mais próximo aos docentes, escutando seus anseios e compartilhando conhecimentos da prática docente.

1 RESUMO HISTÓRICO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NO BRASIL

No decorrer da história da educação no Brasil, pode-se destacar os Jesuítas como os responsáveis por iniciar o processo de educação formal na colônia. Porém, é preciso frisar que esse processo não foi muito democrático, por ter mais característica de doutrinação do que de educação para a formação de pessoas críticas e participativas na sociedade. Esse sistema de ensino era bastante discriminatório por proporcionar às classes sociais mais elevadas uma educação plena para a formação do cidadão, ao passo que os índios ficaram com um ensino catequético com o único propósito de doutrinação. Nesse sistema de ensino, a figura do supervisor aparece com a função de controle social dos aspectos administrativos, e de controle e fiscalização do processo de desenvolvimento da educação.

Com a proclamação da Independência do Brasil, o sistema educacional cria a instrução pública, promovendo a elaboração de metodologias para o ensino nas escolas, surgindo, assim, o método de Ensino Mútuo nas escolas, que passaram a ser chamadas de escolas de primeiras letras. Nessa metodologia de ensino, o professor passa a ter a função de coordenação e de docência, de modo que passava a capacitar alguns monitores e coordenadores para o ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2002).

Em 1854, foi instituído um regulamento imperial que normatizava a função de Inspetor Geral, com a atribuição de supervisionar instituições educacionais públicas e privadas. Essas atribuições referiam-se a fazer exames para os professores, com o propósito de lhes conferir autorização (diploma) para atuarem ou de verificar a eficiência dos trabalhos exercidos por eles.

Com a República, surgem várias críticas em torno da forma de interpretar a função do supervisor, que passou a ser a orientação dos professores em suas práticas. Essas mudanças são atribuídas à reforma da instrução pública, a qual, infelizmente, não teve seus ideais implementados no sistema educacional, continuando a vigorar, como função do supervisor, a prática de controle das ações do docente (SAVIANI, 2006).

No período do Estado Novo, em 1939, foi criado o curso de Pedagogia, instituindo a formação de licenciados e bacharéis para atuar em áreas específicas, cabendo ao licenciado em Pedagogia o dever de fazer o curso de Didática para atuar no Curso Normal. O mesmo curso de Pedagogia habilitava o técnico em Educação, algo semelhante a um especialista em Educação ou supervisor escolar.

No período posterior à Segunda Guerra Mundial, foram instituídos no Brasil conselhos de uma educação tecnicista importada dos Estados Unidos, em que a prioridade era de formar professores com ideais de uma educação economicamente produtiva, deixando para trás os ideais da Escola Nova, que tinha seus conceitos de educação para a participação e não para a formação de mão de obra. Na linha de pensamento tecnicista, a figura do supervisor passa a ter uma grande importância para que esses ideais de controle sejam desenvolvidos no ambiente da escola.

Em meados das décadas de 60 e 70, ganham destaque as lutas por parte de associações promovidas por supervisores e orientadores na busca de um projeto de educação que a entenda como a formação de um ser completo, diferentemente da visão capitalista de educação, que visava à produção de mão de obra e não à formação de alunos conscientes e ativos na sociedade.

Nesse momento, muitos debates foram desenvolvidos em torno de propostas para a regularização da profissão do supervisor escolar,

buscando a formação da identidade desse profissional, que passaria de um simples técnico atuante no ambiente da escola para educador comprometido não somente com a fiscalização, mas também com as transformações educacionais nesse ambiente e fora dele.

Com o decorrer das décadas, a função do supervisor escolar foi sofrendo várias mudanças em suas características, passando de fiscalizador das atividades dos professores para profissional comprometido com o desenvolvimento educacional de seu local de trabalho. Desse modo, o supervisor escolar deve ser visto como um aliado e mediador de tais atividades educativas do professor e do diretor, fazendo essa ponte de colaboração na construção de ações coletivas para o andamento educacional de qualidade.

A figura desse profissional também é de sua importância para o desenvolvimento pleno do aluno, promovendo, no ambiente escolar, propostas didáticas, cursos de formação, troca de ideias com os educadores, visando ao crescimento educacional no ambiente da escola (MEDINA, 1997). Assim, o supervisor deixa de ser um fiscalizador dos professores para ser o profissional que articula relações no ambiente escolar, tendo como objetivo a articulação entre todas as esferas que compõem a escola.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada professores sempre foi um mecanismo importante no processo de ensino da escola. Entendemos que um educador não está totalmente preparado para atuar na sala de aula quando adquire a formação inicial. Por esse motivo, é de suma importância que a escola não fique esperando formações externas, que, não raro, não atendem às necessidades dos docentes. Muitas dessas capacitações são oferecidas de forma impositiva aos professores e seu conteúdo curricular não atende às reais necessidades individuais de cada sala de aula.

Desse modo, a formação continuada no ambiente escolar proporciona o aperfeiçoamento da prática dos professores, contribuindo para que novas visões sejam compartilhadas com o fim de aperfeiçoar as práticas em sala de aula. Sobre esse aspecto, Moreira e Candau (2005, p. 23) destacam que

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Nessa visão de formação constante no ambiente da sala de aula, estão envolvidos todos os profissionais que contribuem para o bom andamento das propostas educacionais, tais como docentes, supervisores, orientadores e direção.

A formação continuada deve ser compreendida como um momento para troca de experiências, compartilhamentos de dúvidas, estudos teóricos e busca de práticas que contribuam para a formação de alunos críticos e ativos. Assim, esse momento não pode ser apenas um acúmulo de informações teóricas:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber a experiência. (NÓVOA, 1992. p. 25).

A formação continuada de professores, proporcionada no ambiente escolar, com a colaboração do supervisor escolar, propicia situações que possibilitam a todos compreender que o fazer pedagógico diário é constituído desses momentos de compartilhamento coletivo. Assim, com a ajuda desse profissional, é possível reformular os conceitos de formação docente, uma vez que o docente, em alguns cursos, somente era convocado para participar de palestras, cursos, oficinas e outros tipos de formação, sem que se sentisse participante desse processo.

[...] mudanças benéficas ao processo de ensino-aprendizagem tendiam a ocorrer quando o processo formativo acontecera no próprio local de trabalho dos professores, isto é, nas próprias escolas. Dentre os benefícios apontados destacamos: investi-

mento no coletivo da escola, a problematização e análise das práticas em curso, propostas de mudanças no processo de reflexão coletiva dos professores, o estudo analítico do trabalho como currículo em ação, o reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais que compõem as equipes escolares, etc. (FUSARI E FRANCO, 2005, p. 19-20).

Desse modo, ao trazer a formação continuada para dentro da escola, o supervisor escolar proporcionará revisões teóricas e práticas por meio de compartilhamento de didáticas construídas no dia a dia das salas. Isso permite que os educadores não esperem que as formações venham de fora, afastando a ideia de que a formação continuada apenas seja aquela que é idealizada pelos representantes da educação, pois as formações devem ser promovidas também no ambiente da escola, a fim de que os professores possam contribuir para o processo de construção de saberes, lembrando que “[...] as práticas não mudam por decreto [...] só mudarão quando seus usuários assim o decidirem.” (FRANCO, 2012, p. 164).

Os estudos teóricos são importantes para a construção de práticas fundamentadas nos ideais de educação crítica. Contudo, os aspectos teóricos devem estar atrelados às práticas, pois, quando se realiza de fato essa concepção de teoria e prática no ambiente escolar, permite-se que os professores tenham a possibilidade de construir suas práxis com as experiências de seu cotidiano escolar (NÓVOA, 1992).

Por isso, é de grande relevância que essas formações sejam efetuadas com os docentes em seus espaços, num processo de comunicação contínua com todos os envolvidos na aprendizagem dos alunos. Assim, o supervisor é uma figura necessária nesse processo coletivo de saberes, tendo em vista que “[...] o professor sozinho não transforma a sala de aula; as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.” (FRANCO, 2012, p. 162).

Na atualidade, não se sustenta mais a figura do supervisor ditador e controlador de diários bem formulados com seus objetivos estruturados perfeitamente, bem como dos fiscalizadores de cadernos e de planos de aula enormes, com todos os fundamentos utilizados na aula,

ou, pelo menos em teoria. Não se trata desse tipo de ação que a escola necessita, mas, sim, de um profissional que contribua para a real construção de saberes significativos, sendo capaz de

[...] propiciar oportunidades de estudo e interlocução dos professores, em atividades coletivas, que reúnam professores que desenvolvem o mesmo conteúdo nas diversas séries e níveis escolares; oportunidades periódicas de reavaliação de currículo e programas; oportunidades de estudo e decisões coletivas sobre o material didático. (RANGEL, 2005, p. 63).

Sendo assim, pode-se notar a grande contribuição que o supervisor escolar pode proporcionar para escola, por ser um profissional que faz parte do coletivo e colabora efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem. “Percebe-se, portanto, a necessidade da prática profissional da supervisão educacional como um trabalho de coordenação e ‘controle’ da prática educativa, a fim de assegurar os princípios e as finalidades da educação [...]” (FERREIRA, 2010, p. 86). Em outras palavras, é importante que o supervisor escolar abandone a visão tradicional da antiga função de controlador e fiscalizador, e incorpore as novas atribuições dessa função de suma importância para o processo educacional.

Se a supervisão e a escola compreendem e assumem verdadeiramente o trabalho coletivo, elas sabem também que o projeto pedagógico unificador de esforço de todos os trabalhadores do ensino não pode se reduzir à idéia de plano diretor e muito menos à idéia de plano do diretor. (FERREIRA, 2006, p. 232).

Umas das urgências da atualidade gira em torno de se obter todos os tipos de apoio e colaboração para que o aluno consiga, na escola, desenvolver competências para ser uma pessoa crítica e participativa na sociedade em que está inserido. Visto que todos estão juntos nessa árdua missão que é a educação no sistema de ensino vigente, o supervisor escolar também tem uma missão constante no ambiente escolar por meio do acompanhamento diário do processo de ensino que é sua responsabilidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, com a realização de um estudo de caso, a fim de conhecer a visão que os professores têm sobre o supervisor escolar e suas contribuições para o processo de formação continuada no dia a dia da escola.

A escolha do método de estudo de caso se deu em razão de ser uma técnica de estudo que contribui para alcançar o objetivo de entender um caso específico, que envolve um problema do cotidiano, em um lugar definido, com pessoas reais que vivenciam a temática de estudo (CHIZZOTTI, 2006).

Os sujeitos da pesquisa são três professoras do ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de ensino do município de Nova-Mamoré, estado de Rondônia. Como procedimento para coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado contendo perguntas abertas para uma melhor explanação por parte das professoras sobre a temática em análise.

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Como foi relatado, três professoras alfabetizadoras participaram da pesquisa, as quais, em respeito ao anonimato, não terão seus nomes revelados. Assim, para efeito de identificação, serão denominadas como professoras alfabetizadoras PA 1, PA 2 e PA 3.

Inicialmente, questionamos as professoras alfabetizadoras sobre a compreensão que tinham em relação à função do supervisor escolar, e obtivemos as seguintes respostas:

“A supervisora deve dar suporte aos professores no processo de ensino dos alunos, dando ideias e não somente fiscalizando.” (PA 1);

“Deve nos ajudar mais e não ficar só vendo os diários e nos fiscalizando; precisamos de ajuda com as dificuldades dos alunos.” (PA 2);

“Ela deve nos acompanhar dando ajuda nas dúvidas pedagógicas; dar esse suporte nas dificuldades que temos com alunos.” (PA 3).

Observa-se que todas as professoras afirmam que a função do supervisor escolar é a de orientar o fazer didático dos docentes, servindo não mais como um fiscalizador das práticas do docente, mas participando de forma ativa como um colaborador presente no dia a dia das professoras, que n enfatizam, em suas falas, a necessidade de ter esse profissional como um colaborador. Esse profissional a que as alfabetizadoras se referem **é** aquele que vai além da fiscalização dos docentes, pois se preocupa quanto “[...] **à abrangência da função, cujo «olhar sobre» o pedagógico oferece condições de coordenação e orientação.**” (FERREIRA, 2010, p. 77).

O segundo questionamento versou sobre o modo como a supervisora escolar desempenha suas atividades na escola, ao que foram obtidas as respostas a seguir:

“Nossa supervisora só aparece para entregar algum documento da direção e nos finais de bimestre para saber sobre as provas.” (PA 1);

“Ela só pega nossas fichas de avaliação e não realiza nenhuma reunião com a gente, não contribui com nossas dúvidas.” (PA 2);

“Não posso contar muito com ela; desenvolvo minhas atividades sozinha ou peço ajuda de outras professoras. A presença dela enquanto pedagógico não contribui muito.” (PA 3).

Após a leitura das respostas no que diz respeito ao desempenho da supervisora no ambiente escolar, nota-se um cenário desanimador para o processo de ensino, visto que a supervisora deveria ser uma parceira dos professores e não alguém distante do processo de ensino, entendendo que sua missão é somente a de fiscalizar os professores.

Na atualidade, **não** se pode aceitar, no ambiente da escola, práticas de ensino desvinculadas da cooperação entre todos os que compõem o processo de ensino. No entanto, o que se vê **são docentes realizando suas atividades sem muita ou nenhuma ajuda** daqueles que deveriam estar nesse ambiente para colaborar. Assim, nessas respostas, **não** se encontra a figura do supervisor escolar exercendo sua função como deveria, isto é, de acordo com Rangel (2005, p. 63),

[...] acompanhar a atualização pedagógica e normativa, com especial atenção, em ambos os casos, aos fundamentos; *propiciar oportunidades de estudo e interlocução dos professores, em atividades coletivas, que reúnam professores que desenvolvem o mesmo conteúdo nas diversas séries e níveis escolares; oportunidades periódicas de reavaliação de currículo e programas; oportunidades de estudo e decisões coletivas sobre o material didático.

Na sequência, a terceira pergunta questionava se a supervisora promove estudos com os docentes, propondo formação continuada no ambiente da escola. As respostas recebidas foram as seguintes:

“Ninguém nos ajuda a ter formação continuada; temos que buscar por nós mesmos. Muito menos ela que trabalha somente de forma tradicional, nos fiscalizando.” (PA 1);

“Não temos formação na escola e, nos meus dez anos de sala, só foram oferecidos alguns poucos pela prefeitura fora da escola. A supervisora nunca teve essa ideia.” (PA 2);

“Nós temos é que dar conta dos diários e dos alunos para sermos considerados bons professores. Formação na escola é um luxo que nunca tive, muito menos vindo da supervisão essa ideia.” (PA 3).

Percebe-se que a função do supervisor como mediador no processo de formação continuada não é destacado nas vivências das professoras, que relatam ter que buscar o aperfeiçoamento por conta própria. Cabe ressaltar que temos ciência de que esse profissional não tem a responsabilidade pelas formações dos docentes e que cada profissional, sabendo da necessidade de formação contínua, deve sempre buscar formas de enriquecimento para suas práticas. Porém, também não se pode deixar de considerar que, com oportunidades de formações continuadas no ambiente escolar, o docente tem a possibilidade de compartilhar seus conhecimentos, suas dúvidas e anseios do fazer prático, pois a “[...] profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia.” (NÓVOA, 1992, p. 23).

Sendo assim, ter o supervisor como um aliado no ambiente escolar favorece para que várias ações em conjunto sejam desenvolvidas nesse espaço, a fim de que o processo educativo seja melhor desenvolvido. Nas falas das professoras, no entanto, nota-se um distanciamento entre elas e a supervisora, fato que dificulta o processo de aprendizagem, que depende de um profissional qualificado e bem assessorado que dê conta da função de educar, para que ocorra a transformação dos alunos. Observa-se, assim, um profissional centrado em afazeres distanciados das necessidades dos professores, num processo de trabalho unilateral, sem a construção de ações coletivas com vistas a um bem comum, que é a educação de qualidade.

Em suma, conforme destaca Medina (1997, p. 21),

[...] o supervisor não é mais aquele sujeito que possui um “superpoder” de assessorar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho que os professores realizam nas escolas, mas aquele que constrói com os professores seu trabalho diário. (MEDINA, 1997, p.21).

Em outras palavras, esse profissional de grande importância não pode mais, na atualidade, ser um simples executor de tarefas mecânicas de fiscalização do método educativo da escola, mas alguém que esteja em sintonia com os docentes para que, juntos, desenvolvam propostas com o intuito de contribuir com práxis construtoras de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que, na realidade do espaço escolar do estabelecimento de ensino em que foi desenvolvida a pesquisa, não se vivenciavam momentos de compartilhamento de conhecimentos entre a supervisão e os docentes. Além disso, também foi possível observar que, apesar de ter a preocupação de exercer sua função de supervisão escolar, a profissional não leva em consideração outras questões que são da competência desse cargo tão importante para o ensino.

Devido à grande relevância de tal função, o supervisor necessita constantemente ter consciência de seu real papel, que é lidar com a

diversidade de situações que lhe são postas no ambiente da escola. Por esse motivo, deve estar aberta ao diálogo (e a buscá-lo) com todos os envolvidos no processo de ensino, procurando criar maneiras de envolver todos em uma ação constante de participação crítica.

Durante a realização deste trabalho, na escola em questão, foi possível perceber a urgência de ações coletivas que busquem uma melhor participação de todos os envolvidos no processo educativo, com o fim de promover o diálogo, tendo em vista a missão de buscar sempre o que for melhor para a coletividade escolar. Uma dessas ações poderia ser a promoção de encontros de formação continuada no ambiente escolar, para que sejam compartilhadas todas as dúvidas, dificuldades e barreiras que impedem uma relação mais próxima entre supervisão e docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FUSARI E FRANCO, A. P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Um salto para o futuro**: TV Escola Boletim. Brasília, DF: 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2013.

MEDINA, A. S. Novos olhares sobre a supervisão. In: MEDINA, A. S. **Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *In*: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- RANGEL, M. (Org). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. *In*: FERREIRA, N. S. C (Org.) *et al.* **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ARTICULADA COM A GESTÃO ESCOLAR

Luciana Xavier Bastos

1 INTRODUÇÃO

A atuação da Coordenação Pedagógica de uma Unidade de Ensino precisa estar articulada com Gestão Escolar, a fim de fomentar um trabalho de amadurecimento do ser para si próprio, promovendo a assunção dos educandos e professores em um ciclo de aprendizagem – ensino - aprendizagem. Para tanto, nesse processo o Coordenador Pedagógico precisa estar consciente do seu papel de mediador da formação de professores no âmbito da Educação continuada concomitante ao exercício docente.

A problemática concentra –se na necessidade de reflexão crítica e da práxis, a fim de constituir a consciência do inacabamento, no qual mesmo oriundos de diversas licenciaturas provenientes dos mais diversificados campos do saber, nunca os professores serão “donos da verdade” e detentores de todo o conhecimento do mundo, haja vista que este está sempre em transformação e o conhecimento antes novo torna –se velho precisando ser atualizado e ponderado. Logo, o coordenador pedagógico deve incitar essa consciência de inacabamento para que sua equipe esteja sempre motivada ao estudo e a reflexão crítica, exigindo de si o risco, a aceitando do novo,

rejeitando qualquer forma de discriminação, corroborando com tomadas conscientes de decisões.

Assim, ratificando a capacidade de ensinar como uma especificidade humana, a Coordenação Pedagógica apoia a consolidação da Gestão Escolar quando oportuniza momentos de formação, sejam em reuniões ou nas atividades complementares, nas quais o trabalho colaborativo é colocado em evidência, instigando a equipe docente a apreender a realidade, despertando a convicção de que a mudança é possível, reconhecendo a assunção da identidade cultural dos educandos em uma constante reflexão crítica sobre a prática, a partir do bom senso confirmando que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas uma experiência precedida do aprender:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto _ alguma coisa _ e um objeto indireto _ a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão de homem e da mulher como seres históricos e inacabados sobre que se funda minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente e aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível _ depois, preciso _ trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 2018, p. 26).

Essa percepção da experiência do ensinar na perspectiva basilar no aprender, deve estar em ressonância com o trabalho pedagógico desen-

volvido pelo coordenador, pois ao articular as demandas da docência e da discência na Unidade Escolar em atenção com contexto social e cultural da comunidade atendida, o coordenador estará promovendo no exercício da práxis a aprendizagem docente no âmbito formativo do tirocínio para a constituição de uma “ensinagem” legítima, motivada e efetiva.

Desta forma, o estado da arte desta produção acadêmica é esmiuçar a Pedagogia da Autonomia, pensada pelo intelectual Paulo Freire, colocando –a como instrumento didático e metodológico rumo a construção de uma escola reflexiva, que através do Projeto Político Pedagógico possa abarcar as intervenções necessárias na Escola Real para a constante construção da Escola Ideal, a fim de atender as demandas da comunidade escolar com criticidade, estética e ética.

Destarte, o Coordenador Pedagógico é um profissional que ao articular as estratégias de formação docente precisa estar atento a disponibilidade ao diálogo, a fim de exercitar também a escuta, corporificando as palavras pelo exemplo. Apenas assim, de fato ele terá êxito em contemplar as aspirações almejadas com seu trabalho.

A abordagem analítica a partir da Pedagogia da Autonomia em ressonância com a atuação da Coordenação Pedagógica articulada a Gestão Escolar tem relevância no processo educativo, pois nos tempos de constantes ataques a Educação vivenciados na atualidade, recuperar as ideias de Paulo Freire e inseri-las no processo de ensino e aprendizagem acentuadas na formação docente dentro da competência do Coordenador Pedagógico é algo imprescindível. Metodologicamente, esta pesquisa buscou revisar as obras de Paulo Freire e relacionar os saberes necessários à prática educativa com a atuação da coordenação pedagógica, bem como com a Gestão Escolar e consequentemente com a formação docente.

2 A CONSUBSTANCIALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Paulo Freire foi um pensador notável da história da pedagogia em nível mundial, nascido em Recife em 1921, vindo a falecer em São Paulo no ano de 1997, seus estudos no campo da Educação influen-

ciaram o movimento da Pedagogia Crítica. A práxis de Paulo Freire consistia no fato de que o educando aprenderia a partir de uma prática dialética entre a realidade e o objeto de estudo, opondo-se, por exemplo, ao tecnicismo e a educação bancária e alienante.

A Pedagogia da Autonomia é uma das inúmeras obras do memorável intelectual Paulo Freire, sendo uma referência na Educação Brasileira do século XX, responsável por constituir um pensamento teórico no qual estimula-se compreender as políticas educativas por um viés ético e crítico, considerando a historicidade do ser.

No diálogo com os Saberes Necessários à Prática Educativa, Freire (2018) propõe uma ação pedagógica centrada na assunção dos/as educandos/as, esses saberes no entanto, precisam estar em ressonância com o trabalho da coordenação pedagógica articulada com a Gestão Escolar alinhados com o Projeto Político Pedagógico rumo a (re) construção da escola Ideal em constante (re) avaliação da escola Real, fomentando as intervenções pertinentes.

Destarte, a Coordenação Pedagógica precisa estar convicta das exigências do Ensinar, pois terá um papel importante na formação em exercício dos/as docentes nas Atividades Complementares, configurando um importante elo entre professores/as – comunidade e família – escola. Deste modo, a rigorosidade metódica, presente na práxis da atuação do/a coordenador/a pedagógico/a, na qual o/a educador/a deve reforçar a insubmissão dos/as educandos/as para assim suscitar assunção dos sujeitos em sociedade.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis⁴. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discursos “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender

4 Diz-se do que é possível conhecer

criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo a experiência da produção de certos saberes e que este não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. (FREIRE, 2018. P. 28).

É de suma importância, que os professores da Unidade Escolar não sejam rendidos a retroagir as ideias da educação bancária por desmotivação, o desafio da Coordenação Pedagógica consiste em planejar “espaços e tempos” para que a sua atuação como formador a partir da rigorosidade metódica, possa não apenas atingir, mas também inspirar e apoiar os professores e professoras na experiência crítica de produção de saberes, havendo condições deste processo se consubstancializar também nas práticas escolares da sala de aula.

A rotina da coordenação pedagógica está atrelada as demandas das práticas escolares conexas com a relação de ensino e aprendizagem entre aos/as alunos/as e professores/as, que consequentemente articulam-se com as questões sociais, culturais, políticas e econômicas da comunidade atendida. Assim sendo, a formação docente é uma seara que compete também a coordenação pedagógica, materializada na atenção dada a Educação Continuada e na promoção de políticas de formação docente, bem com a constante capacitação para atuarem frente a esses processos, para tanto o Coordenador/a necessita de preparação formativa a fim de compactuar com as políticas de formação ofertadas, e se não ofertadas, criativamente, construídas coletivamente com composição de parcerias.

A formação em exercício docente e/ou Educação Continuada ocorre de inúmeras maneiras, através de seminários, congressos, simpósios, colóquios, mas são nas reuniões pedagógicas de âmbito coletivo que é possível acolher angústias dos/as professores culminadas na sala de aula durante as práticas escolares, no qual as orientações técnicas, os estudos coletivos e individuais assumem o papel de recursos importantes para a reflexão crítica da práxis. Compreende-se no entanto que a

formação em exercício de professores/as é dada pelo relacionamento do corpo docente com a coordenação pedagógica, possibilitando o construto de um diálogo efetivo na fundamentação dos saberes necessários à prática educativa.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover – me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 2018, p. 40).

Destarte, a formação é um momento específico de interação epistemológica entre o docente e sua práxis, é uma oportunidade de ponderação e fomentação da crítica sobre si no âmbito das sua compreensão metodológica e didática na experiência do ensinar. Quanto mais hábil a Coordenação Pedagógica em ressonância com a Gestão Escolar, atuando na Escola Real rumo a construção da Escola Ideal, em auxiliar os professores/as na reflexão crítica, na disponibilidade de mudança e motivação contínua em aprender sempre para ensinar cada vez melhor, mais a Unidade Escolar aproxima do seu Projeto Político Pedagógico em promover a assunção dos “aprendentes” enquanto sujeitos históricos da comunidade a quem pertencem.

É mister, a compreensão das exigências ao ensinar são análogas ao coordenar, é imprescindível que o/a coordenador/a pedagógica assuma

os saberes necessários à prática educativa, pois além de educador/a assumirá a função de formador/a de professores/as. Deste modo, como aborda Freire (2018) a alegria e o afeto devem ser presentes no relacionamento, haja vista que educação lida com gente, com sonhos e esperanças em plano real.

Logo a coordenação pedagógica necessita gostar de gente, tendo disponibilidade na comunicação e aproximação, afastando –se de uma postura presunçosa, reconhecendo – o seu inacabamento de ser, em um processo contínuo de aprendizagem – ensino – aprendizagem, apresentando o espírito de coletividade e solidariedade, atentando-se para a realidade do professor/a dispondo-se a compreender suas mazelas e colocando –se na formação como mecanismo de constituidor de possibilidades de intervenções que auxiliem na minimização dos problemas que alcançam a escola, as salas de aula e consequentemente as práticas educativas. Pois, como corrobora Freire (1999) “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender “.

A formação continuada, muitas vezes oferecida simultaneamente a exercício da docência, tem como objetivo ajudar os/as professores/as a participarem de forma ativa na sociedade, agregando os saberes necessários à prática educativa a vida e a história dos sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem, consoante a (re) construção da autonomia e assunção dos/as educandos/as para além das salas de aula.

E na consciência do inacabamento do ser que se consolida a necessidade da formação docente, ratificando não apenas uma exigência para o “ensinar”, mas também a efetivação da rigorosidade metódica. Assim reflete Paulo Freire:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quando saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento

já existente e o que se trabalha em produção do conhecimento não existente. A “dodiscência” – docência – discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 2018, p. 30).

Logo, como explicita Freire, o conhecimento muda o tempo todo, demandando aos educadores/as vivenciarem um processo contínuo de sua própria formação, atualizando os saberes, a fim de refletir criticamente a relação: Teoria/Prática, colocando em análise as transformações culturais, sociais, políticas e econômicas imbricadas na história. Não obstante, a escola precisa manter-se atenta quanto ao seu Projeto Político Pedagógico, a fim de contemplar a formação docente e materializar nas práticas escolares as exigências ao ensino, tais como: pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, ética/estética, criticidade, bom senso, alegria/esperança, apreensão a realidade, autonomia do educando, reconhecimento da identidade cultural, assim como outros pressupostos da Pedagogia da Autonomia.

O coordenador pedagógico precisa articular a formação dos professores para que estes possam mediar a produção de saber dos alunos com segurança, competência profissional e generosidade. Deste modo, é imprescindível compreender que:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20).

Não é possível dissociar da formação de professores a reflexão filosófica e a investigação histórica da qual balizam-se as finalidades do ação educativa. É justamente neste âmbito que o Coordenador Pedagógico deve concentrar seus esforços de gestão das práticas escolares e do processo de ensino e aprendizagem a fim de apreender as políticas edu-

cacionais da unidade escolar e do sistema, no entanto com criticidade, instituído criticidade para além das propostas oficiais.

Destarte, a funcionalidade tradicional e até mesmo equivocada do coordenador, colocando – o como um fiscal do professor está ultrapassada, este deve atuar nas instituições de ensino como um articulador de estratégias, objetivos e avaliações para que as dificuldades dos docentes, discentes e comunidade sejam superadas. Assim, é imprescindível que o coordenador pedagógico observe a totalidade concreta, imbuída no fazer pedagógico e construção didática, para deliberar a favor da ponderação e constituição colaborativa de uma equipe crítica que vislumbre no estudo e na reflexão sua práxis.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (...) Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir (FREIRE, 1999)

O Coordenador pedagógico é um componente importante da Gestão Escolar, pois precisa reconhecer que a educação é ideológica, na qual ensinar revela-se como uma especificidade humana, exigindo liberdade e autoridade, além de comprometimento, não podendo nunca ser um repetidor mecânico do gesto, consoante a formação docente, na qual tem como responsabilidade de articular e mediar. Deve, no entanto ser promotor de ensejos para que tal formação ocorra concomitantemente ao exercício da docência, sejam encontros pedagógicos, reuniões, conselhos de classe, colocando a cooperação como “modus operandi” da instituição, não deve no entanto, estar a serviço da normalização, dos discursos compulsórios ditados pela hegemonia vigente, mas alguém

que reconheça o condicionamento humano, respeitando a autonomia do ser educando, tendo convicção de que a mudança é possível.

Nas oportunidades mediadas pelo coordenador pedagógico em que a colaboração coletiva de faz presente, é importante que ele esteja atento para a disponibilidade ao diálogo, sabendo escutar, apresentando o querer bem aos educandos e corporificando as palavras pelo exemplo, pois de nada adianta exigir uma conduta ética dos professores se o coordenador pedagógico não assume para si este modelo.

Em suma, esta análise sobre a atuação da Coordenação Pedagógica, articulada com Gestão Escolar, buscou consolidar na Pedagogia da Autonomia, pensada por Paulo Freire, como uma abordagem de compreensão e materialização dos saberes necessários à prática educativa, pois, ensinar exige apreensão da realidade, como apresenta Freire:

O melhor ponto de partida para essas reflexões é a inconclusão do ser humano que se tornou consciente [...] A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...] A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido [...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2018, p. 67)

Encorajar e apoiar os professores é a grande responsabilidade do Coordenador Pedagógico na Gestão Escolar, tendo como supramundo a formação docente, incentivando –os à capacidade de aprender, não apenas para se adaptarem, mas para intervirem recriando a realidade e atendendo as demandas dos discentes e da comunidade na qual estão inseridos, corroborando com o fato de que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do Coordenador Pedagógico articulado com a Gestão Escolar tem um papel relevante na consolidação dos saberes necessá-

rios à prática educativa, pois é nas oportunidades de trabalho coletivo entre os docentes e a coordenação pedagógica da unidade escolar, cuja assume a função de formadora, atuando na mediação da reflexão crítica da prática docente, que se consubstancializa nas ações sobre a realidade escolar em prol da contemplação dos ideais almejados a partir dos anseios dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem apresentados no Projeto Político Pedagógico.

Destarte, esse artigo apresentou a Pedagogia da Autonomia proposta por Paulo Freire, como uma ferramenta indispensável na condução de uma gestão escolar materializada pela ação da Coordenação Pedagógica colocando em cena as demandas da comunidade escolar concordante aos processos de ensino e aprendizagem. Em tempos, pelos quais discursos fundamentalistas e normalizadores alcançam o debate hegemônico compactuando com a opressão de minorias estigmatizadas, a Escola consolidada pelo alinhamento da Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Docentes, Discente e demais atores, vislumbram no trabalho reflexivo da práxis inspirados e apoiados na Pedagogia da Autonomia, um instrumento para a discussão e debate dos saberes e práticas necessários à prática educativa, sendo um imperativo, para ensinar a resistência e assunção dos sujeitos sociais imbricados na opressão das classes dominantes com relação aos oprimidos.

Em vista dos argumentos apresentados, é possível ratificar que o Coordenador Pedagógico precisa estar atento a formação do corpo docente em que articula e media o trabalho didático, metodológico e pedagógico, auxiliando a (re) construção da Escola Ideal, frente as intervenções necessárias na Escola Real em ressonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição de Ensino, tendo como “modus operandi” a ação colaborativa em uma formação continuada e concomitante ao exercício docente corroborada pelas ideais da Pedagogia da Autonomia (FREIRE).

4 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire. 57^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortes, 1991.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. *Educação como prática para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, 1993.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1992.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTO, Y. da S. *Formação continuada: a prática pedagógica recorrente*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- ROSSI, Claudia M. S. *Saberes necessários ao Coordenador Pedagógico: a pedagogia da autonomia no processo de formação continuada de professores*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 –setembro 2005. Disponível <http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf> Acesso> 23/03/2020

O DESPERTAR DISCENTE PARA A PESQUISA A PARTIR DO INCENTIVO DOCENTE

Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade

Daví da Silva Aranha

Álvaro Luiz Ferreira Lima

O único homem que está isento de erros, é aquele que não arrisca acertar.

Albert Einstein

1 INTRODUÇÃO

A importância das atividades nos espaços escolares e a qualidade de cada uma delas proporciona a junção de competências e habilidades. As ações nas séries finais do ensino básico, tem determinado ou não, a importância de encaminhamento dos estudos por toda vida dos educandos. Isso pressupõe que a forma como são incentivados pelos docentes, pode no futuro gerar ou não, grandes profissionais envolvidos nas várias áreas da Ciência, e ao mesmo tempo, inovadores em todos os segmentos industriais, comerciais, financeiros e outros.

Esse conhecimento adquirido para estar apto a se inserir em todos os segmentos, quando incentivado interdisciplinarmente, permite ao educando não apenas reconhecer e ampliar os conteúdos em uma área, mas permite também o conhecimento de outras áreas. A prática da contextualização, para reconhecimento do movimento histórico e do

conhecimento por ele acumulado, permite ao discente revelar atitudes extremamente responsáveis com relação à vida.

Isso também faz dos direitos humanos, o viés subjetivo principal, para reconhecer a importância de cada profissão, dentro dos intrincados tecidos sociais humanos, em todo lugar e em todo tempo.

O presente trabalho tem como objetivo avaliar o envolvimento discente, e revelar a qualidade das experiências humanas de iniciação científica dentro das Ciências – *mais especificamente do Projeto Feira de Ciências* – de um grupo de alunos. Ao concluir tal reflexão, poderemos compreender a importância do conhecimento científico, para os alunos das séries finais do ensino básico, e sua relação com o ensino-aprendizagem que conduzirá suas vidas nas etapas futuras da educação. Algumas bibliografias foram escolhidas para dar suporte à reflexão, como de Neves (2012; 2019), Nonato (2019), Coelho e Eiterer (2011)

2. O PROFESSOR – PESQUISADOR – RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE MESTRE E ALUNO

Se considerarmos as dificuldades específicas da formação do professor pesquisador, e as múltiplas concepções do mundo atual, dentro das tecnologias, das ciências, da pluralidade de pensamentos, de culturas, dos meios de comunicação, e tantos outros, é impossível separar o docente da pesquisa, mas ainda hoje temos conhecimentos efêmeros, sem estrutura, sem proposta reflexiva, que faz parte da práxis pedagógica em muitas instituições de ensino.

Essas práticas, sem reflexão, impedem os discentes de solidificar seus conceitos com relação ao mundo. Podemos dizer, que esses obstáculos epistemológicos, impedem os alunos de impor qualidade aos seus discursos e forjarem identidades que busquem a linguagem do investigador.

Se aventurar no caminho do novo, antes tudo é decisão pessoal, e substituir o cotidiano da sala de aula pela várias formas de interpretação, utilizar os discursos distintos sem desconsiderar dos educandos os saberes prévios, compete ao professor em consonância com as expectativas do grupo.

Considerar os valores, os saberes, as culturas dos sujeitos é construir uma escola para todos e que reconheça a multiplicidade dos co-

nhecimentos que é possível acolher e ressignificar, trazendo à luz as variadas interpretações e concepções, onde mestre e aluno preconizam investigações mobilizadas no campo de vida de cada um.

Essa reciprocidade de competências e habilidades dentro da sala de aula, arcabouço do direito de cada um, o direito ao respeito como pessoa, como ser humano, como mulher, negro, índio, o direito ao coletivo e a forma de ser e pensar envolve a iniciação científica de jovens educandos de uma subjetividade ética.

Isso faz dos docentes, preconizadores dos futuros cientistas, presentes no tecido educacional e autores da construção e ressignificação das humanidades, pois reconhecem no educando, não uma tábula rasa, mas o diálogo em todas as dimensões, que estrutura e ressignifica todos os discursos investigativos.

3.A LEITURA DE MUNDO E A CONQUISTA DE AUTONOMIA PESSOAL E CIENTÍFICA

A reflexão aqui proposta, partiu de observação do interesse de alguns alunos dentro da Escola, com atividades que eles protagonizaram, cabendo ao professor realmente o papel de um orientador. Os próprios alunos se propuseram a colaborar com essa reflexão, ao escreverem sobre a experiência da Feira de Ciências, que ocorreu em setembro de dois mil e dezenove, o que serviu de apoio para a discussão central deste trabalho. Todos são discentes da instituição Sistema de Ensino Equipe, unidade de Canaã dos Carajás, e estudavam no primeiro ano, turno da manhã e foram orientados pelos professores Luiz Augusto e Fabrício Sarmiento. Segue abaixo o texto escrito pelos alunos em forma de relatório, que será também objeto de investigação. A análise não será sobre o texto, mas sobre a importância da escrita como resultado de um processo ensino-aprendizagem, em que o discente ao ser incentivado em todas as atividades, internaliza uma criticidade perceptível pelo crescimento linguístico, em todas as disciplinas.

TEXTO 01

Com a ajuda dos professores de Física, os alunos Álvaro Luiz Ferreira Lima, Bruno Chaves Gustavo, Davi da Silva Aranha

e Kaio Fernandes Peçanha fizeram um Protótipo Funcional de um Sistema de Placas Solares (fotovoltaicas) que se moviam junto à luz solar. O projeto consistia em um Arduino Uno, um servo motor, duas placas solares 5X5 de 5v cada, uma bateria de 9v para a alimentação do Arduino e um LED para provar como uma placa solar funciona.

Dias antes da feira, os alunos citados já estavam trabalhando no projeto, a fim de apresentá-lo bem. O arduino foi a peça central de todo o projeto, pois com ele foi possível movimentar o servo motor, a partir de um código de programação feito em um computador, e assim ser capaz de movimentar a estrutura onde ficariam as placas solares feita em uma impressora 3D, que por sorte, um dos alunos tinha uma em casa.

O código usado no Arduino foi tirado do site Tinkercad e modificado para atender às limitações do local da apresentação, como o curto tempo disponível com luz natural entrando pela janela. Então, as ordens dadas ao servo motor a partir do código salvo no Arduino, foram de se mover 15° graus em 2.5 segundos com o intuito de ser um movimento rápido e efetivo quando as placas de voltassem ao sol.

Os professores de Física foram essenciais para o empréstimo de algumas ferramentas do laboratório de informática e, também, dando algumas aulas instruindo como deveria ser feito ou corrigir algo já feito.

O dia da apresentação foi bem corrido para os alunos, pois antes do horário que eram das 08h às 12h, já deveria estar tudo pronto. A sala que estavam foi dividida com outros dois projetos totalmente diferentes de outras turmas, porém projetos relacionados à matéria/disciplina de Física. Com tudo pronto, a experiência foi um sucesso! A apresentação que terminaria 12h, foi estendida para 13h, pois muitas pessoas queriam saber a explicação de todo aquele trabalho engenhoso, os nomes corretos. Para nós, foi muito bom porque aprendemos sobre o arduino e seus componentes e aprendemos como funciona uma placa solar e como é programada. Ao fim, o trabalho foi muito

bem elogiado pelos professores que ajudaram e também pelo público que presenciou o feito. (Davi da Silva Aranha- Estudante do Ensino Médio)

TEXTO 02

Conseguimos pensar e executar o projeto em uma semana, começando na segunda para apresentar no sábado. Primeiramente decidimos como seria o projeto, tendo um dos integrantes feito o design da estrutura que seguraria as placas. A estrutura foi pensada para economizar na hora da produção e ainda ser versátil para que os fios e cabos pudessem passar por ela, além dela ter um local próprio para anexar o servomotor, que era o que iria movimentar a estrutura. Após a montagem da estrutura, começamos a programar o código. Primeiramente visitamos o site TinkerCad, um site que compartilha códigos. Lá, encontramos um código para Arduino que era bem simples, fazia o servomotor se mover de um ponto A até o ponto B. Então alteramos este código, o colocando para fazer várias paradas dentre o ponto A e B e adicionamos um tempo de parada para cada ponto. Em resumo: o nosso código fazia o servomotor se movimentar entre o ponto A e B, fazendo várias paradas e cada parada levava 2 segundos e meio. Depois colocamos o código em looping, para que quando o servomotor chegasse no final, ele voltasse para o começo novamente.

Depois disso, carregamos o código dentro do Arduino e aco- plamos o motor a estrutura. Então era só fazer as ligações na dashboard (que é faz as ligações entre o Arduino e o servomotor, pois todos os fios e cabos não cabem no Arduino). Após isso, ligamos o LED nas placas solares utilizando de um ferro de solda, ou seja, cada vez que as placas receberem incidência solar, o LED se acenderia. Uma coisa importante que precisávamos explicar é que era bem mais difícil fazer a estrutura se movimentar do que de fato acender o LED, pois as placas faziam isso, mas programar para a estrutura se mover de acordo com as nossas ordens realmente foi um desafio.

No dia da apresentação, tivemos alguns problemas como falta de uma extensão grande o suficiente para ligarmos o monitor na qual passaria os slides do nosso trabalho e alguns componentes que acabaram soltando da placa de madeira que utilizamos para montar toda a estrutura, incluindo o Arduino, que era alimentado por uma bateria de 9v, a dashboard e a estrutura com as placas solares, mas tudo foi resolvido a tempo.

Foi um trabalho muito proveitoso, na qual aprendemos e nos divertimos bastante fazendo. Só não colocamos as placas para alimentar o Arduino pois necessitaria de um adaptador, algo que não tínhamos acesso na época. Mas uma vez que o LED acendia no claro e apagava no escuro, nosso ponto já estava provado. (Alvaro Luiz Ferreira Lima-estudante do Ensino Médio)

O texto dos alunos, será mantido na escrita original, com o objetivo de o leitor avaliar o desempenho dos mesmos a partir da escrita. Demonstra o avanço que qualquer discente consegue a partir da ajuda de todos os professores.

A capacidade de organizar os conceitos subjetivamente, e esclarecê-los, ao sistematizar as atividades dentro dos conteúdos propostos, implica em metodologia diferenciada de todos os docentes. A organização subjetiva de conceitos do grupo analisado, culminou no trabalho apresentado na Feira de Ciências.

Isso demonstra, que a forma como os alunos conduziram a elaboração e apresentação do trabalho, apresentou um grande grau de autonomia em se tratando de adolescentes. Para Neves (2012, p.336), “Ler, interpretar e produzir são tarefas nem sempre bem-vindas entre a classe de adolescentes e jovens. Entretanto, à medida que educador e educando se permitem refletir sobre a prática da leitura e da escrita dentro e além dos muros da escola, abre-se um leque de expectativas e possibilidades”.

Essa autonomia dos discentes, ganha visibilidade, a partir do momento em que o mundo da leitura, da interpretação, da oralidade, ganha importância em suas atividades, passando então a acompanhar suas posturas científicas e também pessoais. A divisória dos conceitos científicos e pessoais, se distingue por uma linha tênue, e ambas vão moldando as qualidades e expectativas de pesquisador.

Isso é de grande valia e demanda do docente, além do compromisso profissional, doação, para atender os discentes, muitas vezes fora do ambiente educacional. O “fazer ciência” não pode ser compreendido apenas como a alfabetização científica, dentro dos conceitos da disciplina ciências, mas ir além e compreender a interdisciplinaridade, que perpassa todas as disciplinas dentro da escola, com ênfase para a visão crítica de mundo com uma postura reflexiva com relação a ele.

Essa é a discussão aqui, o processo pedagógico que levam os discentes a se espantarem com a investigação no cotidiano. Quando a iniciação científica, ocorre com o compromisso e trabalho de todos, há realmente a ressignificação das práticas, proporcionando a transformação da práxis pedagógica, e uma oportunidade de crescimento intelectual que transpõe o senso comum.

Isto não se dá de forma tranquila, mas envolve dúvidas, questionamentos, erros e acertos. Para Coelho e Eiterer (2011, p. 176) o “conhecimento verdadeiro, isto é, científico, não seria um processo tranquilo ou fácil e não poderia dar-se sem resistência. A ciência verdadeira encontra obstáculos no espírito, sendo um deles o fato de ser considerada como sinônimo de verdade”.

Essa ressignificação dos saberes científicos, pressupõe concepções prévias presentes nas instituições primeiras, como na família, na igreja e outras. Apesar do pouco tempo para a apresentação do trabalho dos alunos, não tem como negar o acúmulo de conhecimento, que ao longo da preparação do trabalho robusteceu os conceitos prévios, e o fato de apresentarem oralmente, de se preocuparem com a leitura dos textos, que deram suporte para a explanação do trabalho científico foi fundamental para a apresentação.

4. LEITURA E ESCRITA: DOIS ALIADOS DA PESQUISA

A cultura experimental trazida pelos alunos para a escola, não necessita de transformação, mas de mobilização para que ao longo das atividades no Ensino Médio, as concepções primárias se transformem em argumentações, arguições que vão tomando forma, e intensificando a medida que os conteúdos também vão evoluindo.

Neste sentido a leitura e escrita, não são necessariamente responsabilidade dos docentes de língua portuguesa, ganham o ápice a medida que na prática, seja exigido disciplinarmente a leitura e a escrita. Isso reconstitui o mundo do educando, impulsiona à descoberta, o que faz da pesquisa o instrumento para novas concepções. Para Coelho e Eiterer (2011), essa mudança da cultura experimental dos alunos para uma cultura científica, “trata-se de um trabalho de argumentação e convencimento, no sentido de levar o aluno a aceitar, mediante reflexão, a nova concepção.”

A transposição desses conceitos que culmina no conhecimento científico, é um processo de formação pessoal, transformado por elaboração de projetos como a Feira de Ciências e outros, perpassados sempre pela leitura e escrita, este se transforma em lugar especial para encontrar o outro em um processo dialógico, que convida ao deslocamento de todos.

Quanto ao papel exercido pelo docente, nessa tessitura de saberes, NEVES (2019, p. 309) utilizando-se da literatura como parâmetro de aprendizagem, o interroga sobre “que estratégias podem ser implementadas nas aulas de literatura para o desempenho esperado dos estudantes no desenvolvimento sócio crítico em seus mais diversificados aspectos.”

A literatura é um dos instrumentos que pode medir a qualidade da oralidade e da escrita, neste sentido cabe ressaltar que assim como a literatura, as leituras e escritas, presentes em cada conteúdo, alternam o grau de mobilização cognitiva dos educandos, e amplia o olhar ao proporcionar formas de problematizar um conteúdo.

Para Neves (2019, p. 313) a pergunta principal é: “como a escola tem desempenhado seu papel quando o assunto é sociedade letrada, estudante letrado?”, se não houver comprometimento de todos os docentes com o ato de ler não haverá uma instauração democrática dentro do grupo na sala de aula. Democrática no sentido de todos compreenderem os aspectos metodológicos dos conteúdos, e a interdisciplinaridade que faz parte do processo ensino-aprendizagem. Cabendo assim as elaborações teóricas e práticas o objetivo de contribuir para que o letramento caminhe junto com a compreensão de mundo, permitindo o aprofundamento das análises da realidade através de uma aprendizagem crítico-reflexiva.

Ao escrever o texto é possível perceber a linguagem clara, mesmo diante dos erros próprios da estrutura de um texto, considerando alunos de primeira série do ensino médio, a ideia é compreensível para quem lê. Demonstra interesse, motivação por parte da organização do trabalho, sem secundarizar a metodologia com que foi apresentado.

Como observadora, ao presenciar as explicações do grupo, percebi que os conceitos apreendidos pelos estudantes ultrapassaram em muito o senso comum. Foi perceptível a junção entre os saberes prévios e o saber científico, o que proporcionou a problematização do trabalho apresentado. Havia um diálogo entre práticas, o que só é possível quando o docente proporciona a construção de novos conhecimentos, isso instiga, transmite confiança ao grupo e acima de tudo o conhecimento reflexivo-crítico consolida os processos de embates próprios do pesquisador dentro da iniciação científica.

5.CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Começar a construir opções teórico-metodológicas, a partir de ações pedagógicas no ensino médio, constitui transgressão, para o modelo de escola que ainda está posta para as populações juvenis. A capacidade de reflexão, com novos instrumentos de mediação do conhecimento, como as tecnologias, a linguagem digital, os novos meios de interação trazidos pelo advento da internet, devem ser considerados para suscitar nos educandos a importância da pesquisa.

As práticas educativas dos docentes, através das atividades pedagógicas, deve indicar uma releitura de mundo, isso pressupõe um caminhar contextualizado e interdisciplinar, dentro dos processos educativos escolares. A observação dos alunos do Projeto Feira de Ciências citados, denota domínio, tanto dos alunos, quanto dos docentes com relação ao próprio conteúdo, quanto o envolvimento vivenciado pelo grupo na preparação e apresentação do trabalho.

O impacto positivo, observado por todos, sugere a maturação cognitiva, psicológica e social com as questões ligadas às ciências, a disciplina de física, ao conteúdo do projeto em uma proposta dialética desafiadora, para os docentes e para os próprios alunos que veem na atividade uma forma de superação.

A mudança de postura, de visão, são transformações significativas esperadas, diante do compromisso, da capacidade de interação, do crescimento intelectual do grupo. Essas mudanças, estão também relacionadas às estruturas metodológicas e didáticas, presentes na proposta pedagógica da instituição e mais especificamente do professor. Isso faz do processo ensino-aprendizagem, e da escola, um espaço de decisão e de diálogo, articulados com as práticas educativas, criando assim, condições para que a pesquisa seja visualizada dentro da concepção de homem e mundo de hoje.

O trabalho permitiu-nos refletir sobre o quanto o incentivo à leitura e à escrita podem contribuir para motivar os estudantes à pesquisa. Após esta reflexão, notou-se que é necessário haver uma parceria ativa e eficaz entre docente e discente. Uma parceria que, com respeito e ética, não considere apenas a aprendizagem de sala de aula, mas que alcance os muros de fora, que proporcione a amplitude de conhecimentos que, futuramente, marcarão a trajetória de estudantes que almejam uma formação completa, que não se contentam apenas com o conteúdo momentâneo da sala de aula, mas que desejam expor, apresentar, mostrar à sociedade que têm algo a contribuir – um retorno, que em verdade, é o que se espera da escola: a união da teoria à prática.

REFERÊNCIAS

- COELHO, A. M., & EITERER, C. L. A Didática na EJA. In: L. SOARES, M. A. GIOVANETTI, & N. L. GOMES, *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (pp. 169-184). Belo Horizonte, MG, Brasil: Autêntica. 2011
- NEVES, M. O. (jan-jun de 2012). OFICINAS DE TEXTO: Um Novo Olhar sobre a Leitura e a Produção Textual. *Rev. Signo*, 37, nº 62, 335-347. Fonte: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>
- NEVES, M. O. Reacender o Prazer pela Leitura de Textos Literários. In: E. L. SILVEIRA, & M. R. BATISTA, *Ensino de Literatura e*

da Leitura Literária: desafios, reflexões e ações (p. 309). Porto Alegre:
Fi.2019

NONATO, S. Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na Formação Docente: incursão em um corpus de manuais pedagógicos. *Revista Brasileira de História da Educação*, 19. doi:<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e077>, 2019

ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE: UMA ESTRATÉGIA POTENTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Ivanice Nogueira de Carvalho Gonçalves

Introdução

Em tempos de grandes evoluções tecnológicas, faz-se necessário reafirmar o papel dos professores frente à sua formação continuada e aos saberes próprios de sua profissão: um saber que alia conhecimentos e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados (GATTI, 2009). Sabemos que a formação continuada geralmente é realizada em duas vertentes, sendo uma delas, a busca pessoal por cursos, palestras, vídeos, leituras, sendo muitos deles em ambientes virtuais, e a outra forma de continuar seu percurso formativo é participando durante o horário de trabalho das reuniões e/ou formações no chamado HTC – Hora de Trabalho Coletivo – desenvolvidas pelas redes de ensino das quais o docente faz parte.

Para além dessas duas possibilidades de formação, outras estratégias podem colaborar de forma mais pessoal e profissional com os avanços nas aprendizagens dos professores, que atendam às suas necessidades e dificuldades, com maior foco na construção do conhecimento na e para a prática. A opção de acompanhar a prática docente e, a partir das observações, informações e dados das propostas, refletir sobre os acertos e dificuldades pode ser uma fonte inesgotável de saber e parceria,

pois se dá num processo de aprendizagem ativa, que inclui observar e analisar o trabalho com as crianças.

Para tanto, é importante que os docentes sejam acolhidos, respeitados e considerados corresponsáveis nesse processo, para que se sintam seguros em receber a orientadora em seu espaço – a sala de aula. Desse modo, a questão a ser respondida é: como realizar o acompanhamento da prática dos professores de forma que eles se sintam acolhidos, respeitados, corresponsáveis e motivados a avançar em sua formação continuada?

Para realizar a análise qualitativa, André e Ludke (1986, p.45), afirmam que analisar dados qualitativos “significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as análises dos documentos e demais informações disponíveis”. A metodologia utilizada foi descritiva, bibliográfica e de campo, tendo como instrumento o acompanhamento da prática, com os dados analisados, considerando as concepções de criança e de currículo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções de ensino e aprendizagem desta Rede explicitadas na Matriz Curricular e Proposta Curricular para Berçários.

As etapas de pesquisa consistiram em (1) contextualização da proposta, pela Equipe Gestora, para todo o grupo, durante a formação no HTC – Hora de Trabalho Coletivo, para que assimilassem a proposta e se sentissem incluídos e corresponsáveis; (2) elaboração coletiva de um plano de ação que contemplasse um cronograma com datas e horários, atividades e pauta de observação, referente à proposta; (3) acompanhamento e registro da prática docente; (4) análise dos registros por parte da orientadora pedagógica, com as devolutivas, considerando as concepções pedagógicas da REM, a fim de se reconhecerem reflexões, diálogos, valorização dos acertos, oportunidades de melhoria e sugestões de estudos para avanços nas aprendizagens, por meio da formação continuada.

É importante ressaltar o papel da Diretora de Escola – DE, no desenvolvimento dessa proposta formativa, uma vez que ela atuou de forma mais expressiva nas etapas de contextualização e devolutivas aos professores, visto que o acompanhamento da prática docente está mais

intimamente ligado ao trabalho da orientadora.

A partir desse contexto, discutiremos em três partes a trajetória desta proposta formativa de acompanhamento da prática docente, sendo que no primeiro foram delineadas as definições e estratégias de formação continuada, no segundo, as concepções e estratégias de acompanhamento da prática docente e, no terceiro, realizada a análise dos dados e informações coletadas, com as devolutivas e orientações.

1.a Objetivo geral:

Promover avanços nos conhecimentos e na prática dos professores, por meio da formação continuada.

1.b. Objetivos específicos:

- Utilizar a estratégia formativa de acompanhamento da prática para promover a formação continuada dos professores.
- Analisar dados, informações, concepções, princípios e propostas que foram acompanhadas.
- Realizar registros escritos de devolutivas, orientando os docentes a respeito da proposta desenvolvida, dados coletados e concepções que a embasaram.

1.c. Pressupostos para formação continuada

Esta parte tem a finalidade de explorar os pressupostos para a formação continuada, suas concepções, finalidades e suas relações com a prática pedagógica de maneira a produzir impactos positivos no trabalho pedagógico.

Para corresponder aos desafios educacionais do século XXI, entre eles, lidar com um volume gigantesco de informações, a formação continuada precisa ser um processo de contínuo aperfeiçoamento e aprendizagem ativa. Nesse sentido, para que a formação continuada atinja seus objetivos, é imprescindível que ela seja significativa. Como afirma Moriconi (2017), há maior eficácia em formações coerentes, com participação coletiva e abordagens reformadoras, se elas apresentarem as seguintes características:

- Ser sustentável, intensiva e focada no conteúdo, de maneira a produzir um impacto positivo e duradouro sobre o trabalho do professor em sala de aula;
- Ser alinhada e diretamente relacionada aos documentos curriculares estaduais e às avaliações;
- Melhorar e aumentar o conhecimento dos professores acerca das disciplinas que eles lecionam;
- Aprimorar a compreensão dos professores sobre estratégias pedagógicas consideradas eficazes com base em pesquisas científicas;
- Ser avaliada regularmente em termos de seus efeitos sobre a eficácia dos professores e o desempenho dos alunos.

A partir dessas características e considerando principalmente a participação ativa dos professores em seu processo formativo, é preciso considerar os aspectos de uma boa formação continuada, que teriam efeitos positivos sobre o conhecimento e práticas pedagógicas, conforme (MORICONI, 2017, p. 20):

- Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo;
- Métodos ativos de aprendizagem;
- Participação coletiva;
- Duração prolongada;
- Coerência;

Segundo a autora, o foco no conhecimento pedagógico refere-se às formas como aprendemos o conteúdo e as estratégias que os professores utilizam para apoiar as aprendizagens das crianças. Os métodos ativos de aprendizagem são os mais efetivos, pois professores e crianças aprendem de maneira ativa, por meio das experiências. A participação coletiva possibilita a construção compartilhada de saberes, a abordagem de problemas do cotidiano escolar, possibilita também a construção de uma cultura profissional, desenvolvendo compreensão dos objetivos de ensino, das metodologias, estratégias, problemas e soluções. A duração prolongada é capaz de promover mudanças mais significativas e duradouras, embora as formações curtas e fragmentadas possam também ser eficientes para temas específicos. São coerentes as formações que

levam em consideração as políticas educacionais, o currículo, as avaliações externas, os materiais didáticos, o contexto da escola e da comunidade, os saberes dos professores, suas necessidades e as das crianças.

Considerando principalmente a participação ativa dos professores em seu processo formativo, foi preciso considerar como desenvolver essas características de uma boa formação continuada, para que tivessem efeitos positivos sobre o conhecimento e as práticas. Por isso, foi fundamental escolher as estratégias que pudessem colaborar de forma mais pessoal e profissional com os avanços nas aprendizagens, indo ao encontro de suas necessidades e dificuldades durante a prática pedagógica, dando foco no conhecimento em construção.

Compreender as estratégias formativas como caminhos que proporcionam aos professores o desenvolvimento de competências profissionais, é papel da orientadora, que precisa fazer a escolha certa da estratégia, considerando seus conhecimentos acerca das competências e necessidades do grupo docente.

Ao escolher o acompanhamento da prática dos professores como método ativo de aprendizagem, pressupõe-se forte interação, tanto entre os docentes, quanto entre eles e a orientadora, pois o uso de métodos ativos de aprendizagem é um grande aliado à colaboração profissional nas formações continuadas consideradas eficazes. Práticas que compõem programas de *coaching* ou mentoria são os melhores exemplos dessa união, já que são totalmente baseados na aprendizagem ativa e na colaboração profissional, como afirma (MORICONI, 2017, p. 28).

Acompanhar a prática docente como estratégia de formação continuada traz várias oportunidades de aprendizagem ativa, sem negar a importância do aporte teórico, pois a teoria não se opõe à prática.

Metodologia e Métodos

2.a. Estratégias para o acompanhamento da prática docente como proposta formativa

Neste ponto, objetivamos abordar as estratégias utilizadas pela orientadora e seus critérios para realizar a escuta, acolhimento dos pro-

fessores, elaboração coletiva do plano de ação e cronograma de acompanhamento da prática.

Para desenvolver a proposta de formação continuada, utilizando a estratégia de acompanhamento da prática dos professores, foi primordial considerar esse professor como protagonista de sua ação, profissional capacitado para a profissão e sujeito ativo de sua aprendizagem. A partir dessa premissa, a orientadora teve acesso ao ambiente da prática docente de forma construtiva.

Outros princípios também foram considerados para qualificar a proposta de acompanhamento da prática, como ter empatia, saber o limite da liberdade e da violação de direitos, exercer autoridade fundamentada em democracia, associar os saberes teóricos e práticos fundamentados e promover a construção individual e coletiva da aprendizagem.

Considerar os professores como protagonistas de sua atuação profissional exigiu escuta ativa, considerando as falas e promovendo a participação ativa no processo formativo. Desta forma, os critérios de escuta e acolhimento do grupo docente foram pensados e elaborados para:

- Contextualizar a proposta no coletivo, para que todos pudessem falar e sugerir;
- Dialogar sobre as oportunidades de avanços na formação continuada individual e coletiva;
- Reforçar que a orientadora é uma parceira que pode contribuir mais assertivamente na formação dos professores quando acompanha a sua prática;
- Explicar que o foco da observação da prática se daria em duas vertentes, acerca da proposta e da atuação dos professores;
- Escutar ativamente os professores;
- Elaborar coletivamente um plano de ação contendo as etapas e o cronograma de acompanhamento da prática, considerando a agenda da orientadora;
- Combinar as estratégias e formas de registros para compor a documentação pedagógica e subsidiar o processo formativo;
- Promover a escrita de pautas de observações referentes ao desenvolvimento das propostas (dos professores e a orientadora) em sistema de colaboração entre os segmentos;

- Realizar o acompanhamento da prática conforme cronograma;
- Analisar e refletir acerca dos dados coletados no sistema de parcerias entre Equipe Gestora e professores;
- Produzir uma devolutiva escrita aos professores, contendo elementos de valorização do trabalho, pontos fortes de atuação profissional, a assertividade ou não da proposta, e as indicações de estudos com vistas às oportunidades de ressignificá-las;
- Trabalhar em parceria com a diretora, para realizar as devolutivas individualmente e dialogar com os professores sobre todo o contexto envolvido na proposta formativa.
- Disponibilizar arquivo digital ou impresso das sugestões de leituras, vídeos, blogs etc.
- Acolher os pareceres da orientadora e dos professores, escritos na devolutiva;
- Avaliar o processo formativo com os professores e Equipe Gestora.

Foi acordado, além disso, que a orientadora não utilizaria registro escrito no momento de acompanhar a prática, para deixar os professores mais tranquilos e concentrados na interação com as crianças e com a proposta. Também foi disponibilizado espaço em HTC para os docentes que tivessem interesse em socializar processo formativo deles com os colegas, com intuito de expor suas experiências, reflexões e aprendizados.

Uma vez que o grupo tenha se sentido acolhido pelas gestoras, a adesão às etapas da formação continuada foi unânime, os professores participaram da primeira proposta de escrita do plano de ação que está anexo.

Foram destinados três encontros de HTC, contendo 2h30min de duração, cada, para elaboração do plano de ação e das pautas de observação, com as seguintes etapas:

- Elaboração das questões a serem observadas levando-se em conta as atividades escolhidas pelos professores do seu planejamento semestral;
- Socialização das questões no coletivo para que o grupo pudesse qualificá-las se necessário;

- Revisão das questões de modo a garantir os objetivos da formação continuada durante o acompanhamento da prática docente.

A partir das pautas de observação de cada professor, a orientadora elaborou uma estrutura de análise de dados e informações para escrever as devolutivas e as orientações com sugestões de estudos. O gênero textual escolhido foi a *carta*, pois apresenta uma linguagem espontânea e acessível, com manifestações de afeto, já que sua estrutura é familiar e permite uma proximidade entre os interlocutores, conforme (SOLIGO, 2007).

A postura da orientadora durante as observações das práticas dos professores foi de parceria, o que, naturalmente, incidiu em interações, sem perder de vista os objetivos da proposta. Com isso, os docentes mostraram-se mais confiantes em sua atuação.

2.b. Coleta de dados

Nesta parte, apresentamos as informações e análises dos dados coletados durante o acompanhamento da prática, as devolutivas e orientações com sugestões de estudos individuais e coletivos.

Ao realizar as observações das aulas, conforme o cronograma elaborado em parceria com os professores, a orientadora entrava na sala antecipadamente e interagiu com as crianças e a equipe do setor, para que sua presença se tornasse o mais natural possível. A seguir, colocava discretamente uma câmera para filmar sem que os alunos percebessem e, por fim, colaborava com a organização dos materiais e do espaço. Dessa forma, todos se sentiam mais à vontade com a proposta. No decorrer da ação, a orientadora se misturava às crianças, interagiu com elas, passando-se por despercebida em muitos momentos, porém atenta ao que acontecia com as ações e as concepções.

Os registros digitais em vídeos e fotos, foram previamente acordados com o objetivo de recuperar o conteúdo e interações. Tais registros foram utilizados também para refletir com os professores sobre o desenvolvimento da proposta e como esta poderia ser ressignificada de forma a promover mais avanços nas aprendizagens das crianças e na sua formação.

Diante da proposta de análise dos registros para escrever as devolutivas aos professores, foi sentida a necessidade de revisitar as concepções de criança, de currículo e de ensino e aprendizagem da REM. Essas concepções são pensadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, p.12), que considera a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Como sujeitos de direitos, as crianças devem ser o centro do processo educativo e do planejamento, protagonistas de suas aprendizagens e ter acesso às experiências por meio das interações e brincadeiras para se desenvolver integralmente. Para planejar bem as propostas, os professores devem escutá-las, validar suas ideias, saberes, interesses, curiosidades e necessidades, considerando o currículo local. Por esse motivo, compartilhamos da definição de currículo centrado na criança conforme as Diretrizes (DCNEI, p. 23):

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover seu desenvolvimento integral.

Ao articular as experiências e saberes das crianças com a cultura, o currículo contempla as múltiplas linguagens com as quais elas se expressam naturalmente e devem ser estimuladas a ampliá-las para que a educação cumpra seu papel de desenvolver competências para a vida.

É papel dos professores compreender estas concepções, planejar, desenvolver e avaliar as propostas favorecendo a participação ativa das crianças para que elas construam suas aprendizagens nas interações com os colegas e adultos, com o ambiente e com os objetos, recebendo intervenções adequadas, como afirma Vygotsky (1988). Segundo o

autor, os interlocutores mais experientes, adultos ou crianças, durante as interações podem colaborar no processo de construção de conhecimento e conclui:

A margem das possibilidades para a criança de passar do que pode fazer por si só ao que pode fazer graças a uma colaboração que lhe seja prestada é o índice mais sensível da dinâmica do desenvolvimento e do grau de sucesso que caracterizarão a atividade mental da criança (VYGOTSKY, 1988, p. 268).

Nesse processo de ensino-aprendizagem, as condições e mediações que os professores oferecem para que as crianças aprendam, dependem das suas observações, dos conhecimentos prévios sobre as aprendizagens coletivas e de cada criança, em particular, bem como seus conhecimentos pedagógicos, para planejar e desenvolver atividades que se constituam desafios possíveis, nem aquém, nem além do que podem realizar, inserindo as crianças em propostas contextualizadas, que consideram o potencial infantil e que se relacionam com a cultura da infância.

Resultados

As propostas acompanhadas foram analisadas, considerando as concepções supracitadas, as pautas de observações dos professores e da orientadora (anexa) e os documentos norteadores da educação do município. Outras questões foram abordadas, como é possível conferir nas devolutivas disponibilizadas em anexo, para contemplar a riqueza dos dados observados.

Para escrever as devolutivas, a orientadora utilizou-se do gênero cartas no intuito de manter uma interlocução mais próxima e carinhosa com os professores, colocando-se como parceira mais experiente provocando-o positivamente a avançar em sua formação continuada para promover o ensino e a aprendizagem de maior qualidade.

As devolutivas foram realizadas individualmente pela equipe Gestora para juntos assistirem a alguns trechos dos vídeos, refletirem, analisarem e avaliarem a prática. Inicialmente os professores falaram sobre a

experiência de serem acompanhados numa proposta, em seguida leram a carta com as devolutivas e dialogávamos a respeito de seu conteúdo.

As reflexões a respeito das concepções pedagógicas que embasaram a prática pedagógica durante a proposta observada foram discutidas levando em conta a história, formação acadêmica, tempo de serviço em sala de aula e formação continuada dos professores, para que o seu contexto profissional fosse compreendido e utilizado nas orientações do seu plano de formação.

Para contextualizar as possibilidades de melhoria das propostas acompanhadas foram retomadas as contribuições trazidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas Diretrizes – DCNEI, Proposta Curricular para Berçários e Matriz Curricular da REM.

Outras questões acerca da organização dos materiais e dos espaços, os agrupamentos produtivos de crianças e a temporalidade (dos pequenos e da proposta) também foram abordadas nas devolutivas, pois são ações que devem anteceder as propostas e podem favorecer, ou não, a aprendizagem das crianças.

As orientações com sugestões de estudos, de referências bibliográficas e midiáticas para que os professores pudessem aprofundar e avançar em sua formação continuada fizeram parte do último item da pauta de devolutiva. Uma devolutiva foi disponibilizada em anexo para enriquecer a compreensão deste artigo.

Conclusões

O presente trabalho evidenciou a importância do acompanhamento da prática pedagógica para promover avanços na formação continuada dos professores. O trabalho em parceria, proporcionou à orientadora o acesso à intimidade da prática docente de maneira acolhedora, respeitosa e produtiva, como um parceiro que pode contribuir com as aprendizagens dos professores e das crianças, relacionando a teoria à prática, ou vice-versa.

A efetivação e consolidação da estratégia de acompanhar a prática docente para promover avanços na formação continuada tornou-se uma atitude rotineira na escola e mesmo sem agendamentos ou plano de ação, a orientadora frequentemente é chamada para

participar e observar as propostas em desenvolvimento, como parceira e colaboradora.

A utilização de cartas para realizar as devolutivas favoreceu o diálogo e aproximou os atores envolvidos, colocando professores e orientadora frente a frente no processo formativo individual e coletivo, visto que as orientações e sugestões de estudos por meio de cartas, conferiu um discurso mais íntimo, facilitando a compreensão dos assuntos abordados.

Os professores acolheram de forma construtiva as oportunidades de ressignificar as práticas e se comprometeram em ampliar seus saberes sobre elas, avançando em sua formação continuada. A aceitação das cartas de devolutivas foi muito positiva e essa estratégia de orientação passou a ser utilizada em outras ocasiões, como no retorno pedagógico para revisão dos planejamentos, dos relatórios das crianças e outros documentos.

Referências

AMARAL, Maria J *et al.* O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 90-102. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORICONI, Gabriela Miranda (Coord.) *et al.* *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*. São Paulo: FCC, 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>

index.php/textosfcc/issue/viewIssue/340/169>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

SÃO JOSE DOS CAMPOS. Secretaria de Educação. *Matriz Curricular de Linguagem Oral e Escrita da Rede Municipal de São José dos Campos*. 1.ed. São Paulo Secretaria de Educação, 2012.

_____. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular para Berçários da Rede Municipal de São José dos Campos*. 1.ed. São Paulo: Secretaria de Educação, 2009.

SOLIGO, R. A. *Cartas pedagógicas sobre a docência*. São Paulo: GFK, 2015.

SOLIGO, R. A. *Quem forma quem? Instituição dos sujeitos*. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252100/1/Soligo_RosauraAngelica_M.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Função Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. O desenvolvimento dos conceitos científicos durante a infância. *Pensamento e linguagem*. Trad. Miguel Seras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2007. p. 268.

ANEXO I

PLANO DE AÇÃO

O quê?	Quando?	Como?	Quem?
Contextualização da proposta e elaboração do plano de ação.	27 de setembro	Socializando a meta do PPP – Projeto Político Pedagógico de acompanhamento da prática pedagógica. Elaborando o plano de ação com as etapas de acompanhamento da prática.	Professores e Equipe Gestora
Elaboração de questões da pauta de observação.	02 e 09 outubro	Escolhendo uma atividade do planejamento semestral a ser acompanhada pela orientadora. Elaborando questões que irão compor a pauta de observação, instrumento que será utilizado para nortear as observações e servirão de referência para o registro das devolutivas com orientações e sugestões de vídeos e leituras que permitirão ao professor refletir sobre a sua prática, saberes e concepção. Socializando as questões no coletivo para acolher sugestões e possibilitar trocas de conhecimentos e práticas.	Professores e orientadora

Elaboração da estrutura da devolutiva.	De 09 a 11 de outubro	Revisando as questões para adequar às necessidades formativas e contextualização da prática. Esclarecendo ao grupo como acontecerá o acompanhamento da prática, análise dos dados e as devolutivas. Explicar as escolhas de realizar um registro escrito como devolutiva, documentar por meio de filmagens e fotos os momentos acompanhados, analisar recortes destes arquivos e manter o foco nas concepções da Rede. Combinando com o professor um horário para realizar a devolutiva por escrito.	Orientadora
Acompanhamento da prática	22/10	Seguindo o cronograma elaborado no coletivo, comunicar aos professores as ações da semana. Indo para a sala com antecedência para organizar o material de filmagem. Observando de forma natural a proposta em desenvolvimento, colaborando com todos sempre que necessário.	Orientadora

Devolutiva do acompanhamento da prática	15/11	Recebendo o professor no horário combinado e realizar a devolutiva escrita com observações, orientações e sugestões de estudos. Realizando um diálogo construtivo a respeito da proposta. Escutando o professor, acolhendo e ressignificando seu entendimento frente às concepções da Rede. Solicitando um parecer escrito, na devolutiva, a sua percepção e visão sobre a experiência de ter sua prática acompanhada e que assine este documento, comprometendo com seu processo formativo. Oferecendo material diverso que subsidie sua formação.	Equipe Gestora
---	-------	--	----------------

Pauta do orientador:

- Como o professor chamou a atenção dos bebês/crianças para a proposta?
- Os materiais utilizados foram disponibilizados em quantidade e qualidade adequadas para garantir a segurança? A forma como estavam organizados foi um convite e uma provocação à exploração e à brincadeira?
- O espaço escolhido favoreceu a autonomia, a livre expressão e o protagonismo infantil?
- Os agrupamentos dos bebês/crianças favoreceram e apoiaram as suas aprendizagens? Como foram as interações?

- Quais as reações dos adultos que facilitaram o desenvolvimento da proposta e colaboraram com os bebês/crianças que não conseguiam fazer, não manifestaram interesse? Como estes bebês/crianças foram acolhidos pelos adultos e pelos colegas?
- Quais ações foram utilizadas para finalizar bem a proposta?
- Quais as concepções embasaram a prática do professor? E a proposta?
- Quais os aspectos da proposta precisam ser destacados para qualificá-la, ressignificá-la ou retirá-la do planejamento?

Pauta do professor: Berçário I

Data: Dia 25 de outubro às 7h50min

Atividade: Manipulação e exploração: Rasgar papéis.

Objetivo: trabalhar os movimentos de coordenação motora fina e preensão

- Houve interesse e envolvimento dos bebês pela atividade e materiais?
- Como foi a interação dos bebês com os materiais, espaço e colegas? Algum bebê teve receio de manipular os materiais?
- Todos Rasgaram os papéis?
- Alguém colocou os materiais na boca?
- Demonstraram prazer e satisfação na atividade?
- Alguém se recusou a fazer a atividade?

ANEXO II

DEVOLUTIVA

São José dos Campos, 17 de outubro de 2018

Querida professora do Berçário I,

Foi surpreendente e gratificante participar com você da proposta: *explorar, amassar e rasgar papéis* com os bebês. São encantadores! Amei estar no meio deles!

Você, sempre muito carinhosa e atenciosa com eles, soube explorar suas habilidades de encantar bebês para conseguir a atenção de todos para si e para a proposta. Parabéns!

Para refletirmos um pouco sobre como os bebês aprendem é importante lembrar que eles precisam conhecer o mundo como ele é realmente, dessa forma, é necessário promover contextos de aprendizagens que dialoguem com os contextos das experiências vividas em suas famílias. Assim, a escola cumpre um de seus papéis fundamentais, de complementar a educação familiar. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BNCC, p. 34).

Para estarmos em consonância com a concepção acima, se faz necessário repensar essa atividade de rasgar papéis, visto que os bebês aprendem procedimentos por imitação. Ao aprender a rasgar as revistas, papel higiênico e demais papéis na escola, eles transferem este aprendizado para todas as situações da vida real, e farão o mesmo quando encontrarem uma revista num consultório, com o papel higiênico dos banheiros de suas casas, por exemplo, pois acreditam que estão numa brincadeira e que é comum fazer isso.

Percebi seu esforço e dedicação ao chegar com uma caixa surpresa na sala, perguntando: o que será que tem aqui dentro? Os bebês ficaram curiosos para descobrir o que era e levantaram hipóteses do jeitinho deles:

— “Mau”... apontando com o dedinho para a caixa.

— “Mau”... olhando para o amigo que havia acabado de falar “mau”.

— “Mau”... chamando a sua atenção para ele.

— “Mau” ... você interrompe perguntando a eles se estão falando do Lobo Mau.

E a palavra “mau” se repetiu na tentativa de responder todas as vezes que você perguntou o que havia na caixa. Na prática percebemos como os bebês aprendem, produzem cultura e reagem frente ao conhecimento construído, pois ao repetirem a palavra “mau”, com certeza estavam relacionando o personagem Lobo Mau das histórias infantis que escutam frequentemente e que provavelmente são trabalhadas utilizando a caixa surpresa. Reagem imitando os colegas mais experientes e produzem cultura quando acionam seus conhecimentos aos adquiridos para solucionar problemas do presente.

Como não acertaram o que havia dentro da caixa, você iniciou uma contagem até 3 para abri-la e mostrar seu conteúdo.



Figura 2 Mostrando como se rasga um papel

— Vamos ver o que tem aqui dentro? É 1, 2, 3 e já (a palavra “já” foi pronunciada em coro, parecendo uma ação já trabalhada com eles rotineiramente).

Mesmo vendo que dentro da caixa havia apenas papéis, explorando e manuseando-os, os bebês continuaram falando “mau”, na tentativa, talvez, de ver o personagem “Lobo Mau”.

Observei também que alguns bebês pegaram pedaços limpos de papel higiênico e limpavam o próprio nariz e dos colegas, provavelmente imitando as ações dos adultos que cuidam deles e utilizam esse material para higienizar seus narizes. Outros bebês colocaram papel na boca, pois aprendem experimentando e a boca é uma das portas de entrada de informações sobre os materiais e conhecimentos. E mesmo com muito incentivo e intervenções pontuais realizadas por você e sua equipe, a maioria dos bebês não rasgou os papéis conforme orientados. Eles manusearam, viraram as caixas de papéis de boca para baixo espalhando-os no chão e observaram as ilustrações. Apenas um bebê rasgou uma folha de revista e você o elogiou para incentivá-lo.



Figura 3 Observando os bebês não rasgarem os papéis

Notei o quanto você ficou frustrada com as reações dos pequenos, sentindo que sua proposta havia fracassado. Estas respostas das crianças nos fazem refletir sobre a função social do conhecimento construído e como afirma a (BNCC, p.15) “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”, é importante proporcionar aos bebês sintonia das propostas pedagógicas com o contexto social no qual estão inseridos no mundo. Nesse sentido, rasgar revistas e papéis não é uma ação que as famílias realizam com seus filhos. Além disso, muito provavelmente, eles irão transferir essa brincadeira de rasgar papéis para outras situações, como rasgar o papel higiênico do banheiro, o papel toalha de secar as mãos, as revistas disponíveis para leitura, etc.



Figura 4 Crianças observando e explorando as imagens

O bebê que iniciou a proposta falando “mau” foi até o final perguntando por seu personagem favorito. A fala dele poderia ter sido considerada e você ter finalizado sua prática contando uma bela história sobre Lobo Mau.

Quando você solicitou ajuda para guardar os papéis e organizar o espaço, os bebês se dispersaram com os materiais disponíveis nos cantos da sala e quem acabou organizando todo o ambiente foram os adultos.

Para trabalhar os movimentos de coordenação motora fina e preensão você pode investir nas diversas atividades de pintura (usando brochas, pincéis, rolos, tintas caseiras, água, etc.), encaixes, empilhamento de objetos, manuseios de diferentes materiais do contexto social (talheres, escova de dentes, pentes, brinquedos, pregadores de roupas, etc.). Desta forma, naturalmente, os bebês desenvolvem suas habilidades motoras e participam de propostas que dialogam com a cultura da infância.

Sugestões de leitura e estudos:

1. Assista ao documentário: “O começo da vida” e registre três questões para discutirmos num próximo encontro:

- Como os adultos podem fazer para ajudar a criança a explorar o mundo e observar a realidade? Indique 2 situações apresentadas pelo vídeo que exemplifica algumas destas ações.
- Qual é o papel dos adultos, do ambiente e dos materiais em que a criança está inserida para o seu desenvolvimento integral? Em quais partes do filme você percebeu esta abordagem?

- Como podem as escolas/professores apoiar as aprendizagens dos bebês/crianças dialogando com as experiências vividas em famílias? Cite um exemplo do vídeo que ilustra esta relação.

2. Leia o texto para refletirmos juntas posteriormente: O trabalho do professor da educação infantil: Instrumentos do professor para aprimoramento do seu trabalho (cópia em anexo).

- Estabeleça relações entre os instrumentos apresentados pelo texto e os utilizados por você em sua prática, qualificando seus registros.

Sou grata por me acolher em sua sala e presenciar momentos riquíssimos de interação e aprendizado para todos nós. Conte comigo sempre que precisar, pois estamos construindo nossos conhecimentos juntas.

Com carinho,

Ivanice Nogueira de C. Goncalves – Orientadora de Escola

Assinaturas:

Registro da professora:

A CONTRIBUIÇÃO DAS JORNADAS OU ENCONTROS PEDAGÓGICOS NO PLANEJAMENTO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IBIASSUCÊ-BA

Janilton de Lima Almeida

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca abordar a contribuição das Jornadas ou Encontros Pedagógicos no planejamento da prática docente dos professores da rede municipal de ensino de Ibiassucê. Estes encontros são realizados a cada início do ano letivo e às vezes no início do segundo semestre de cada ano com o intuito de planejar as atividades docentes.

Estes encontros também são chamados de “Jornadas Pedagógicas”, neles reúnem os professores da rede municipal de ensino para participarem de palestras com profissionais convidados, especialistas em determinados assuntos que são tratados.

Os educadores participam como ouvintes e como protagonistas no processo de construção das oficinas de planejamentos e de debates dos assuntos pertinentes aos temas das Jornadas Pedagógicas, contribuindo assim para a validação destes encontros.

Sendo assim, a pesquisa em pauta, ajudará na investigação da contribuição destas jornadas para o planejamento da prática do professor

bem como no processo de formação continuada como parte da qualificação em serviço destes profissionais da educação.

Nesse sentido, o tema do estudo é a contribuição das Jornadas ou Encontros Pedagógicos no planejamento da prática pedagógica dos professores da rede municipal de ensino de Ibiassucê-BA.

Por isso, o trabalho tem como objetivo geral, descobrir qual a contribuição das Jornadas e/ou Encontros Pedagógicos no planejamento da prática dos professores da rede municipal.

Em decorrência do objetivo geral acima mencionado, estabelece-se os seguintes objetivos específicos: descrever as principais características das jornadas e/ou encontros pedagógicos; identificar os aspectos do planejamento da prática pedagógica; analisar a contribuição das jornadas e/ou encontros pedagógicos no planejamento da prática dos professores da rede de ensino de Ibiassucê-BA.

Partiu-se da hipótese que a contribuição das jornadas e/ou encontros pedagógicos está relacionada à oportunidade de praticar o planejamento da prática de forma coletiva tendo em vista que estes eventos oferecem capacitação, fazendo com que os professores se aperfeiçoem colocando em prática o ato de planejar.

A metodologia da investigação quanto a sua finalidade, utilizou-se da pesquisa básica estratégica, quanto aos objetivos em pesquisa descritiva e exploratória e quanto à abordagem ela constitui em pesquisa qualitativa e utilizou-se o método hipotético-dedutivo.

O texto está organizado em seções, após esta introdução estão descritas as principais características das jornadas ou encontro pedagógicos, na seção 2 (dois) abordando seus aspectos teóricos conceituais e seus atributos enquanto parte do fazer pedagógico dos professores.

Já na subseção 2.1 (dois ponto um) , serão identificados, de forma descritiva os aspectos do planejamento da prática docente nas jornadas ou encontros pedagógicos realizados no município: suas ações, engajamentos e desenvolvimento do ato de planejar nestes espaços.

E a seção 3 (três) está dividida em suas subseções: a 3.1 (três ponto um) apresentam as características da área de pesquisa, enquanto a subseção 3.2 (três ponto dois) descreve a metodologia utilizada na pesquisa e a seção 3.3 (três ponto três) serão discutidos os resultados da pesquisa realizada junto aos professores da rede, onde saíram as im-

pressões desses educadores sobre estes eventos, as suas contribuições no processo de formação continuada, bem como na qualificação do ato de planejar a prática.

Ao final conclui-se que as jornadas pedagógicas apresentam oportunidades de formação, de aperfeiçoamento do processo de planejamento da prática docente. E enquanto espaço coletivo de encontro, contribui para o engajamento e a interação dos professores sobre suas práticas.

2 As Jornadas ou Encontros Pedagógicos como espaços para o planejamento da prática docente

No início de cada ano letivo, tanto professores, como diretores e coordenadores pedagógicos se preparam para acolher antigos e novos estudantes na escola. Daí todas as redes de ensino realizam as Jornadas ou Encontros Pedagógicos, período de planejamento escolar, que marca um momento para envolver todos os atores do processo educacional na preparação do ano letivo.

Esse momento constitui-se oportunidade para planejar a prática docente. Segundo Lima (2017, p. 34) “Planejar[...], é desenhar o futuro, apontar as expectativas, pensar ações para mudar as situações que precisam ser transformadas, é dar vida à educação [...]”.

Para Menegolla (2001, p. 19) “O ato de planejar sempre parte das necessidades e urgências que surgem a partir de uma sondagem sobre a realidade.” Por isso, no início do processo essa sondagem é de extrema importância para que a elaboração do planejamento das ações didáticas não seja realizada de forma aleatória e nem improvisada, mas sim, de forma consistente baseando-se na realidade em que cada professor irá enfrentar em sua atuação diária.

No livro *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 2002), por meio do famoso diálogo entre a menina e o gato nos faz inspirar e a pensar sobre a importância de saber aonde queremos chegar, pois se não soubermos, qualquer caminho servirá.

Logo, a prática pedagógica, necessita de um norte, de uma intencionalidade no processo, onde o educador tem de antemão os requisitos para agir de forma efetiva nas necessidades de aprendizagem dos seus educandos em sala de aula.

O docente por direito e por dever precisa planejar sua prática, isto está previsto no artigo 67º inciso V da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996: “V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;” (LDBEN – Lei 9.394, 1996)

O texto acima contido na LDB, respalda que o trabalho pedagógico deve ser planejado pelo professor obedecendo a realidade e as necessidades dos educandos em suas especificidades.

Ainda segundo a LDB no título V art. 13º:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Na escola, uma das importantes estratégias de planejamento do fazer docente são as reuniões ou encontros pedagógicos. Nestes espaços, realizados geralmente no início do ano letivo pelas equipes pedagógicas das escolas tem o objetivo de discutir o percurso do processo de ensino e aprendizagem.

Constituem-se também como espaço de formação continuada uma vez que são apresentadas várias situações de estudos, de análises e reflexões da prática docente, necessária ao exercício da profissão de professor.

Sabe-se que em sua formação inicial, ou seja, na graduação (licenciatura), o professor não se detém de todos os saberes necessários para o desenvolvimento da sua prática, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso é necessário que o professor permaneça estudando, realizando uma formação continuada no sentido de (re)aprender e (re)significar suas práticas, aprimorar seus conhecimentos didáticos e pedagógicos.

De acordo Pinheiro e Almeida (2014)

As reuniões pedagógicas são momentos que estão no ambiente escolar há algum tempo, como uma forma de proporcionar uma formação continuada para professores dentro do seu ambiente de trabalho e mesmo assim, ainda nos deparamos com dúvidas sobre as mesmas, pois existem pessoas que desconhecem o seu valor profissional e esse espaço torna-se questionador.

O fato de ser um espaço questionador está na necessidade de olhar para o mesmo como forma de aperfeiçoamento da prática, de tomar como responsabilidade, avaliar estes momentos por meio de consultas aos professores participantes sobre a validade destes no aperfeiçoamento do fazer pedagógico, do planejamento da sua jornada e da contribuição enquanto formação teórica e continuada de questões educacionais.

As Jornadas ou Encontros pedagógicos são momentos em que os professores se encontram para discutirem assuntos pertinentes a prática e a teoria da tarefa pedagógica, neles o professor traz embutida em sua vivência os saberes necessários para o envolvimento e o empoderamento das ações didáticas no contexto escolar.

Segundo Romanowski (2010, p. 133)

Os saberes da experiência, como bem sabemos, são os vivenciados, os que advêm da prática ao longo da carreira, que não atingem o estatuto pelo tempo e quantidade, e sim pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias, pela discussão coletiva.

Daí a importância dos encontros para o planejamento coletivo, pois as experiências extras e intracurriculares são de sumo valor para enriquecer as ações coletivas e individuais na sala de aula.

A prática do professor é construída no dia-a-dia da sala de aula. A cada tempo, o exercício da profissão é aperfeiçoado, pois quanto mais vivência, quanto mais experiência com o conhecimento por meio do exercício do planejamento e dos estudos teóricos, mais qualificado ele se torna. “O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, tam-

bém, de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar.” (CUNHA, 2012, p. 34)

Sendo assim, as jornadas pedagógicas trazem essa característica importante, que é a de acolher no cerne das discussões ali desenvolvidas as experiências externas, vividas pelos seus educadores, que de certa forma interfere na qualidade das suas ações na escola.

2.1 O planejamento da prática nas Jornadas ou Encontros Pedagógicos

A jornada pedagógica ou encontro pedagógico são os dias de reuniões com os profissionais da educação que ocorrem antes do início das aulas (FARIAS et al, 2011, p. 108). Estes momentos se caracterizam por serem oportunidades de encontro com os pares, colegas de profissão que se reúnem para discutirem estratégias no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

O planejamento se inicia e dar “sopro” nos espaços das jornadas ou encontros pedagógicos, neles os professores traçam metas, apresentam estratégias e objetivos predefinidos para o trabalho didático.

Nenhuma outra profissão não se utiliza tanto a experiência que dá a prática para a validação ou explicação das propostas de trabalho quanto a profissão de professor (ZABALA, 2010, p. 14). Os professores dispõem dos conhecimentos da sua prática pra aperfeiçoar a sua atuação. Os momentos de socialização da prática são ricos em conteúdo de trabalho.

Por isso, as jornadas pedagógicas configuram num exercício de discutir a prática, encontrar os pares por segmento, componente curriculares, áreas de conhecimentos para exercitarem o ato de planejar, de pensar no processo de aplicação do que ensinar.

Gadotti (2004, p. 81) fala que

Planejar a educação é ação de extrema relevância para melhor organização do trabalho na escola, cuja existência só pode ser legitimada pela consecução, com eficiência, eficácia e qualidade, dos fins para os quais ela foi criada e é mantida pela sociedade. (GADOTTI, 2004, p. 81)

No contexto da educação escolar, o planejamento pedagógico deve ser contínuo e colaborativo. Ao mesmo tempo, tem que valorizar os interesses e atender às necessidades de cada aluno. O momento do planejamento do ensino o professor precisa pensar em aulas desafiadoras para todos, com formas diversas de apresentar e explorar o currículo.

A construção dos planos nos encontros pedagógicos manifesta os desejos dos educadores, registram os porquês do processo de ensinar. Para Freire (2008, p. 63) “[...] O ato criador é o processo de dar vida e forma aos nossos desejos.” Os espaços destinados ao planejamento da prática direcionam a isto: criar formas, despertar desejos e sonhos no que diz respeito à prática inovadora e criativa de sala de aula.

Além disso, as jornadas pedagógicas caracterizam-se como espaços para praticar o ato de planejar numa perspectiva interativa e transformadora. “Compreender o planejamento como instrumento de organização da lida docente apresenta-se como passo necessário para ressignificar esse fazer junto ao coletivo dos professores.” (FARIAS et al, 2011, p. 111)

Desse modo, para Veiga (1989, p. 17) “[...] a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias para sua realização”. Desta forma, a relação teoria-prática deve ser central no ato de planejar, proporcionando uma transformação ideal na prática docente e na aprendizagem discente.

No exercício de tal reflexão, o planejamento da escola, como atividade envolvente do processo de reflexão e de decisões sobre a organização e o funcionamento da proposta pedagógica da unidade de ensino, deve estar em sintonia com o planejamento de ensino.

Segundo Libânio (1994, p. 221) o planejamento da escola “É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” Tal situação é vivenciada nas jornadas pedagógicas realizadas pelas redes e sistemas de ensino. A contextualização, a vivência e a interação com as realidades escolares são presentes.

Enquanto isso, sobre o planejamento de ensino Padilha (2001, p. 33) diz que é um “[...] processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo

as ações e situações em constantes interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos.”

Nesse contexto, o ato de planejar apresenta uma relação interligada entre o pensar a escola e o pensar o ensino. O espaço educacional e o processo ensino e aprendizagem se constituem num mesmo foco de atenção, intrínsecos à prática pedagógica.

Portanto, o planejamento e seus espaços e contextos são de extrema importância para a qualidade do ensino e aprendizagem. A realização das jornadas ou encontros pedagógicos, os horários de atividades de planejamentos semanais, são sagrados no sentido de aperfeiçoar e qualificar a prática docente.

3 Discussão dos resultados

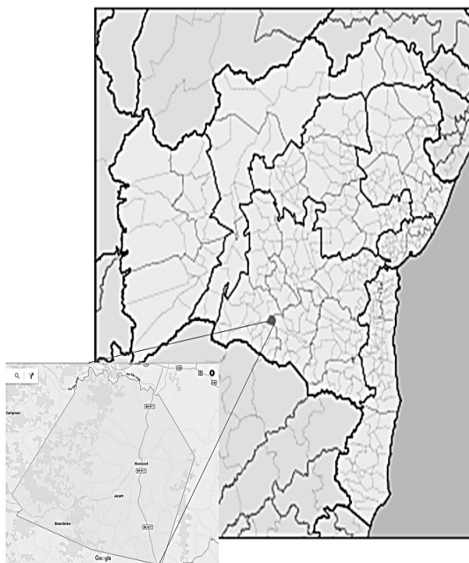
3.1 Caracterização da área de pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Ibiassucê no Estado da Bahia, situada na região Sudoeste do Estado, distante 625 km da capital Salvador. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o município tem 10.062 habitantes (censo demográfico de 2010). Apresenta uma superfície de 483km², altitude de 574m.

O relevo é tipo planalto, o clima é o tropical semiárido com uma vegetação caracterizada de transição entre o cerrado e a caatinga. É um dos municípios do Nordeste que está inserido 100% no chamado “Polígono das Secas”, uma região sujeita à repetidas crises de prolongamento das estiagens.

A economia do município é baseada na agricultura e pecuária de subsistência, caracterizada como atividade majoritária na formação da renda das famílias; nas indústrias de cerâmicas para a construção civil, por ser um município rico em argila, matéria-prima para esta atividade e no serviço público principalmente municipal, onde as famílias dos professores e estudantes são ocupadas e adquirem suas rendas. A seguir é apresentado o mapa da Bahia destacando o município de Ibiassucê (figura 01) e uma vista panorâmica parcial da cidade (figura 02).

Figura 01 – Localização do município de Ibiassucê-BA



Fonte: Adaptado de:
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bahia_Municip_Ibiassuce.svg

Figura 02 - Vista panorâmica da cidade de Ibiassucê-BA



Fonte: <http://www.opopularonline.com.br/?lk=4¬icia=IBIASSUC%CA++REALIZAR%-C1+EXPOSIC%7%C3O+AGROPECU%C1RIA&id=1611>

Por ser um município de pequena extensão territorial e de uma população apenas de 10.062 (dez mil e sessenta e dois habitantes) possuem apenas 1.458 alunos regularmente matriculados no ano de 2020 na educação básica (do infantil ao ensino fundamental anos finais).

O ensino fundamental é de responsabilidade do município, mantido com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Os sujeitos da pesquisa constituem-se de professores, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos da rede que em números correspondem a um total 138 profissionais da educação.

3.2 Metodologia

Quanto à finalidade, este estudo utilizou-se da pesquisa básica estratégica, já que o pesquisador tem em mente a **possibilidade de produzir um conhecimento útil** para que possa ser utilizado em estudos práticos. O levantamento das fontes bibliográficas sobre os assuntos tratado na pesquisa foi o primeiro passo a ser seguido.

Já em função dos objetivos, a pesquisa caracteriza-se em descritiva e exploratória, realizou-se uma revisão teórica envolvendo o objeto de estudo, a contribuição das jornadas ou encontros pedagógicos no planejamento da prática docente, analisando e comparando as informações obtidas das leituras.

E quanto à abordagem, ela constitui-se em pesquisa qualitativa. Segundo Chizzotti (2008, p. 79) na abordagem qualitativa de pesquisa “O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.”

Foram aplicado um questionário aos professores da rede municipal de ensino, participantes da jornada pedagógica do município de Ibiatucê-BA em março do ano 2020.

3.3 Resultados e discussões

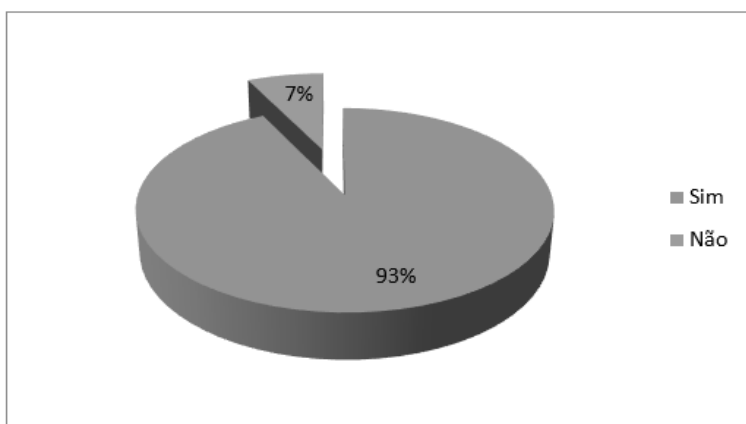
Os resultados apresentados nesta subseção estão relacionados ao processo de desenvolvimento da pesquisa, incluindo a investigação durante a realização da jornada pedagógica de 2020 no município

de Ibiassucê-Ba por meio das observações, inferências e aplicação de questionário aos professores participantes do evento citado.

Conforme Thiollent (2003, p.33) “Em certos momentos da investigação recorre-se igualmente a outros tipos de técnicas: diagnósticos de situação, resolução de problemas, mapeamento de representações etc.” Por isso, foi realizada a aplicação de instrumento de coleta de dados junto aos professores da rede, além da observação *in lócus* para a coleta de informações quanto às questões relacionadas a contribuição das jornadas e dos encontros pedagógicos para o processo do planejamento, do aperfeiçoamento do ato de planejar e do exercício da prática pedagógica.

Durante a pesquisa, foi perguntado ao professor se as jornadas ou encontros pedagógicos constituem momentos importantes para a formação e prática pedagógica. Os dados apresentados no gráfico da figura 03 apontam que 95% dos respondentes da questão concordaram que as jornadas pedagógicas são importantes para a formação do professor, para o exercício de melhoria da prática pedagógica.

Figura 03 - A Jornada Pedagógica é um momento importante para a formação e prática pedagógica do professor



Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido, a resposta a esse questionamento constata que o professor avalia como positiva a realização da jornada pedagógica, pois segundo eles, contribuem consideravelmente para a melhoria da prática pedagógica, uma vez que se caracteriza como espaço privilegiado

para a discussão e reflexão de novas estratégias e metodologias, como mostram as justificativas categorizadas no quadro 01 a seguir sobre a pergunta referida no gráfico anterior.

Quadro 01 - Justificativas para a questão: A Jornada Pedagógica é um momento importante para a formação e prática pedagógica do professor

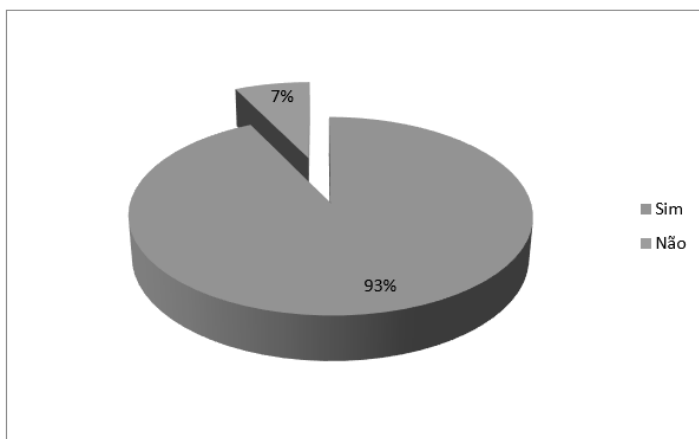
JUSTIFICATIVA PARA SIM	JUSTIFICATIVA PARA NÃO	QUANTIDADE DE RESPONDENTES
Possibilita momentos de reflexão e discussão de temáticas relacionadas ao contexto escolar		28
Momento de integração e troca de experiências com outros profissionais e especialistas da área		35
Sugestões de novas propostas para nortear o trabalho		07
Definir mudanças através de avaliação dos erros e acertos do ano anterior		11
Oferece espaço coletivo de organização do trabalho pedagógico e busca consolidar o planejamento para o ano letivo.		38
O professor é norteado a conduzir de forma positiva o espaço escolar e a sala de aula, seus alunos, além de contribuir para a formação continuada.		12

Fonte: Dados da pesquisa

Pelas justificativas constata-se três aspectos mais citados pelos professores: o que relata que a jornada pedagógica possibilita momentos de reflexão e discussão de temáticas relacionadas ao contexto escolar; outro que destaca como momento de integração e troca de experiências com outros profissionais e especialistas da área; além de dizerem que oferece espaço coletivo de organização do trabalho pedagógico e busca consolidar o planejamento para o ano letivo. Todas as justificativas foram de professores que marcaram sim como resposta, a minoria dos educadores que marcaram não como resposta, não justificaram.

Ao responder à questão “A jornada ou encontro pedagógico contribui para a construção do planejamento da prática? Consta-se pela informação contida no gráfico representado pela figura 04 que 93% dos educadores responderam que sim.

Figura 04 - A jornada ou encontro pedagógico contribui para a construção do planejamento da prática.



Fonte: Dados da pesquisa

Pela resposta da maioria dos docentes confirma-se a hipótese traçada para esta investigação: a contribuição das jornadas e/ou encontros pedagógicos está relacionada a oportunidade de exercitar o planejamento da prática de forma coletiva tendo em vista que estes eventos oferecem capacitação, fazendo com que os professores se aperfeiçoem colocando em prática o ato de planejar.

Porém, a minoria das respostas **NÃO** para esta pergunta representadas no quadro 02, alguns professores justificaram que estes encontros não contribuem porque o tempo é curto e há um grande número de professores, geralmente há uma perda de tempo com dinâmicas e lanches.

Quadro 02 - Justificativas para a questão: A jornada ou encontro pedagógico contribui para a construção do planejamento da prática

JUSTIFICATIVA PARA SIM	JUSTIFICATIVA PARA NÃO	QUANTIDADE DE RESPONDENTES
Todo início de ano é necessário a jornada pedagógica porque é nela que buscamos inspiração no que é falado para planejarmos nossas atividades para o ano letivo.		47
	É muita enrola, perde muito tempo com dinâmica e formação de grupo. Os intervalos para lanche também, por tem muita gente demora.	7
Os encontros pedagógicos são muito importantes, sem eles fica mais difícil a prática do planejamento das aulas.		11
É uma oportunidade para adquirir novos conhecimentos e exercitar a nossa prática de planejar.		22

Fonte: Dados da pesquisa

Não deixa de ser uma observação importante, mas diante da grande maioria dos docentes relatarem e justificarem por meio de opiniões positivas, constata-se que as jornadas são de grande relevância para a formação docente, para a elaboração qualificada do planejamento pedagógico.

O que se percebe no quadro 02, diante de respostas minoritárias sobre os encontros de planejamento pode estar relacionado falta de interesse por parte de docentes que segundo Farias et al (2011, p. 110) “[...] são variados os elementos que afastam os docentes da tarefa de projetar sua prática pedagógica.” E uma das variáveis pode ser o desestímulo e a falta de perspectiva.

A questão é complexa, necessita de maiores investigações para alargar as constatações e discussões sobre a falta de motivação e possíveis desinteresses no ato de planejar e de aperfeiçoar a prática pedagógica. Mas quando se ver professores engajados no processo de formação da sua prática e imbuídos de ações positivas no que diz respeito ao exercício do planejamento e da busca de estratégias para a melhoria das suas aulas, cabe dignificar tais manifestações.

CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, a proposta deste estudo teve como base a contribuição das jornadas ou encontros pedagógicos no planejamento da prática dos professores da rede municipal de ensino de Ibiassucê-BA.

A relevância destes encontros foi constatada na pesquisa. As jornadas constituem momentos de aprendizado e formação continuada, onde os docentes exercitam suas práticas de planejar as ações pedagógicas. As questões relatadas na pesquisa contribuem para reflexões sobre o papel das jornadas pedagógicas.

Com base nas questões levantadas e nas respostas apontadas pelos professores investigados, pode-se concluir que considerável é a contribuição das jornadas ou encontros pedagógicos na prática educativa dos professores e na melhoria do exercício de planejamento das aulas.

De acordo com o desenvolvimento do trabalho é possível observar a predominância da postura dos profissionais envolvidos no que se refere ao engajamento dos mesmos em considerar um espaço importante para a troca de saberes e aperfeiçoamento do ato de planejar.

Ademais, diante de tudo que foi abordado, de todas as citações dos autores pesquisados para a realização desta pesquisa, é possível perceber a importância do ato de planejar, uma prática inerente a docência, com vista a assegurar a aprendizagem dos alunos, bem como a importância dos tempos e espaços para este planejamento, constituídos nos encontros e jornadas pedagógicas realizadas pelos sistemas de ensino.

Sabendo disto, o trabalho em pauta não se considera concluído, havendo de certa forma necessidade de aprofundar as pesquisas no intuito de conseguir maiores informações, em contextos e espaços das redes de ensino para que as realidades e os pensamentos sobre estes encontros sejam relatados, constatados e sistematizados cientificamente com maior aprofundamento.

REFERÊNCIAS

- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro. Ed. Arara Azul, 2002.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24ª ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.
- FARIAS, Isabel Mª Sabino de. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília – DF. Liber Livro, 2011
- FREIRE, Madalena. **Educador, Educa a Dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E (orgs.). **Autonomia da Escola princípios e propostas**. 6ª ed. Cortez Editora, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- LIMA, José Fernandes de (Org.). **Educação Municipal de Qualidade: princípios de gestão estratégica para secretários e equipes**. São Paulo. Moderna, 2014.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martinhs. **Por que planejar? Como planejar?** 11^a ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2001.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto políticopedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PINHEIRO, Dâniele; ALMEIDA, Percila. **Reuniões Pedagógicas:** uma interpretação da comunidade escolar sobre esse espaço. 2014. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_25_05_2014_16_23_49_idinscrito_1541_99e7c37798a434b24e8944bad1c674ca.pdf. Acesso em 29 de abril de 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 4^a ed. Curitiba. Ibpx, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REFLEXÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A BUSCA PELA FORMAÇÃO CONTINUADA.

Antônio Cícero De Andrade Pereira

INTRODUÇÃO

A formação de professores, hoje, apresenta-se como tema de destaque em vários cenários. Quando se fala de formação de professor no Brasil, percebemos que ela está diretamente articulada às condições econômicas, políticas e sociais. Segundo Pimenta e Ghedin (2012), nunca houve da parte dos órgãos governamentais tanta ênfase na função dos professores como agentes das mudanças requeridas pela nova ordem mundial emergente. Por outro lado, os(as) próprios(as) professores(as), de variadas formas, mostram a preocupação por ações de formação que deem conta de atender às reais necessidades da escola, que se apresenta real, multifacetada, carregada de ambiguidades e contradições, à semelhança da sociedade.

Neste contexto, Alarcão (2011, p. 50) afirma que na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante função de que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.

1 FORMAÇÕES CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação inicial destina-se a seres híbridos, estudantes-estagiários que se tornaram profissionais. Ela deve formá-los para uma prá-

tica, que na melhor das hipóteses, está nascendo, ou foi sonhada. A formação contínua, por outro lado, trabalha com professores que estão exercendo sua função, que têm anos e mesmo décadas de experiência (PERRENOUD, 2002, p. 20).

Gatti (2008, p. 66), por sua vez, traz a definição de formação continuada de professores como sendo “um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”.

Buscando continuamente o aperfeiçoamento desses saberes enquanto profissional docente, o professor se utiliza de ações práticas criativas, que segundo Heller (1977 apud CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 22), abrem o caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis. Dessa forma, a prática pedagógica é práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática.

Atualmente, a formação continuada é uma temática que está presente nas propostas educacionais e, tem embasado o perfil do profissional em educação, pois este deve estar em constante reflexão sobre sua prática. De acordo com o dicionário Aurélio de língua portuguesa formação continuada significa “ato, efeito de formar” (FERREIRA, 2001, p. 200).

Nesse contexto, a formação continuada, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 25).

O procedimento de formação continuada nasceu como uma maneira de apoiar o educador na sua prática pedagógica, e que precisa ser desenvolvida junto a outros educadores e profissionais da instituição, que contribuem no trabalho diário do professor.

2 PRÁXIS PEDAGÓGICA E O PROFESSOR REFLEXIVO

A práxis pedagógica implica uma relação de teoria e prática, pois, a teoria dá o suporte para o como fazer. Diante disso, Pimenta e Ghedin

(2012, p. 153) afirmam que teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana.

Freitas (2005), em suas reflexões abordando a práxis pedagógica e diversos conceitos atribuídos a ela, aponta implicações acerca das discussões, trazendo à tona uma questão básica:

A necessidade de compreender a práxis docente no bojo das propostas de formação profissional e do caráter que confere a sua prática. Nessa perspectiva, as tendências investigativas na formação de professores indicam diferentes abordagens, das quais procuramos apresentar as suas bases teóricas, assim como seus limites e possibilidades (FREITAS, 2005, p. 139).

A autora supracitada prossegue suas indagações sinalizando a proposta do professor reflexivo, formulada pelo norte-americano D. Schön (1990). Inspirado em John Dewey, Schön propõe uma epistemologia da prática centrada na investigação que o professor faz a partir de sua própria experiência pedagógica, baseada na reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, como alternativa para produzir o conhecimento na e sobre a ação de ensinar para fazer contraposição ao racionalismo técnico (FREITAS, 2005).

De acordo com Pimenta e Ghedin (2012),

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão de obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 155-156).

Quando falamos em professor-reflexivo estamos nos referindo a expectativas geradas quanto ao seu desempenho no cotidiano da esco-

la, e como este torna-se responsável pelo desenvolvimento de práticas inovadoras ou manutenção das já existente, onde tudo depende das ações deste profissional. Para Alarcão (2011, p. 44), o professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Perrenoud (2002, p. 44) relata que o professor reflexivo não se limita ao que aprendeu no período inicial, nem ao que descobriu nos primeiros anos de práticas. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Nessa perspectiva o professor deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que faz. Por essa capacidade de “autoanalisar-se”, ele pode então “identificar os seus sucessos e insucessos” e assim ajustar as suas ações (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 72).

Nesse sentido, quando falamos em professores reflexivos, estamos nos referindo a expectativas que são geradas quanto ao seu desempenho no cotidiano da escola, e como elas são responsáveis pelo desenvolvimento de práticas inovadoras, ou manutenção das existentes, que dependem das ações daquele profissional (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 217).

Ações reflexíveis estão caracterizadas pela visão ampla de perceber os problemas. Assim essas ações não ficam presas a uma só perceptiva, examinam criteriosamente as alternativas que a eles se apresentam como viáveis. Como também aquelas que lhes parecem mais distantes da solução, com o mesmo rigor, seriedade e persistência (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998, p. 191).

Neste artigo, visamos analisar as concepções dos professores de Ciências sobre práxis pedagógica, formação continuada e prática reflexiva, bem como relacionar a práxis pedagógica e a formação continuada de professores de Ciências, e identificar a presença de reflexão na ação desenvolvida por professores de Ciências em associação a sua formação continuada.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como estratégia de investigação o método qualitativo, que pressupõe o contato direto do observador com o am-

biente. Esta foi desenvolvida com professores no seu ambiente profissional, ou seja, em escolas da rede pública no município de Floriano/PI.

Para esta pesquisa, optamos em utilizar a entrevista semi-estruturada face a face com os participantes, com intuito de incentivar um diálogo reflexivo entre as partes, o entrevistador (pesquisador) e o entrevistado (professor). Segundo Creswell (2010, p. 214) nas entrevistas qualitativas, o pesquisador pode conduzir a entrevista face a face, por telefone ou se engaja em um grupo focal [...]. Essas entrevistas envolvem questões semi-estruturadas e em geral abertas, que são em pequeno número e se destinam a suscitar concepções e opiniões dos participantes.

A preparação da entrevista, de acordo com Lakatos (apud BONI; QUARESMA, 2005, p. 72) é uma das etapas mais importantes da pesquisa qualitativa, que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

A pesquisa foi conduzida em três escolas da rede pública do município de Floriano, Piauí, onde realizamos quatro entrevistas a partir da disponibilidade de cada professor, onde todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, e conforme aponta as regulações de ética em pesquisa com seres humanos em consonância com a Resolução nº 196/96 onde será respeitada a liberdade de expressão do mesmo com o tema proposto. Estas entrevistas tiveram como finalidade a obtenção das informações necessárias à investigação, visando relacionar esta busca pela formação continuada dos professores de Ciências como consequência à prática docente reflexiva.

A análise e a interpretação dos dados aconteceram de forma concomitante, a partir do cruzamento com a revisão bibliográfica e tendo como diretrizes norteadoras os objetivos deste trabalho, possibilitando compreender a relação indissociável entre a práxis pedagógica, a prática

docente reflexiva e a necessidade pela formação continuada dos professores de Ciências.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterizamos os sujeitos deste estudo pela nomenclatura P1, P2, P3 e P4, com idades que variam entre 24 e 45 anos, todos graduados em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, onde o indivíduo P2 sendo do sexo masculino e somente este não possuía pós-graduação de nível *Lato Sensu*.

De forma sistemática, iremos expor as principais indagações que fizemos aos professores, divulgando suas concepções e analisando-as quando pertinente.

Ao perguntarmos qual sua concepção a respeito de práxis pedagógica, observamos conceitos distintos, onde podemos destacar a resposta da professora P1, que até relaciona teoria e prática:

“É a recessão reflexiva no dia a dia da escola onde o docente ele procura entender essas práticas a luz de algumas teorias procurando sempre relacionar, analisar essas práticas a luz desses teóricos” (P1).

Teoria e prática são elementos interligados, interdependentes. Para Pio, Carvalho e Mendes (2014, p. 05) afirmam que ambas são necessárias e se complementam através da práxis. O sentido de uma está na relação com a outra. A prática sem a teoria, desprovida da reflexão filosófica, se constitui em atividade cega e repetitiva. A teoria sem o substrato da prática transformadora se constitui num vazio lógico abstrato. Não se concebe uma práxis teórica e tão pouco se admite colocar um sinal de igualdade entre práxis e pragmatismo.

Sabemos que o ambiente escolar, bem como as inter-relações entre os membros desta comunidade são aspectos importantes quando consideramos as diversas práticas pedagógicas realizadas. Solicitamos aos professores que descrevessem seus relacionamentos com outros profissionais em seu ambiente de trabalho (professores, coordenadores e direção).

Todos os professores afirmaram que suas relações profissionais com os colegas em seu ambiente de trabalho são harmônicas. Destacamos o relato do professor P2, que diz:

“O nosso ambiente é saudável, nosso relacionamento é muito bom, é uma escola bem ampla tem muita gente, são muitos funcionários e tem um bom ambiente certo. Tenho uma boa relação, a gente é parceiro há muito tempo até porque a gente já tem uma certa experiência e fica mais fácil esse relacionamento” (P2).

A professora P4, além de confirmar este relacionamento positivo, vai além ao dizer:

“Na nossa unidade de ensino temos um bom relacionamento e procuramos sempre trabalhar projetos interdisciplinares” (P4).

A análise de um trabalho em grupo deverá contemplar a dimensão subjetiva, uma vez que as relações entre as pessoas que se mobilizam para realizar uma tarefa constituem um dos fatores de maior importância para o processo (WEIGERT; VILLANI; FREITAS, 2005, p. 149).

Devemos ressaltar a participação da professora P4 quando lhe foi perguntada “Quais práticas pedagógicas são mais utilizadas e como estas são incorporadas em seu planejamento?”, onde suas colocações firmaram a práxis pedagógica através da relação entre teoria e prática na otimização do processo de ensino-aprendizagem.

“Eu gosto de atividades práticas em salas de aula, gosto também de feiras do conhecimento. Eu acredito que através dessas atividades o aluno compreende melhor o conteúdo ministrado em sala de aula” (P4).

Já o professor P2, respondendo a mesma pergunta, afirma que antes de planejar suas aulas, leva em consideração as concepções dos alunos.

“Bom, inicialmente a gente faz um diagnóstico de nossa turma para conhecer a nossa clientela, ver em que pé estão, qual o

conhecimento prévio que eles trouxeram e depois a gente faz o planejamento em cima desse diagnóstico” (P2).

Ainda analisando respostas sobre esta pergunta, percebemos que a professora P1 associa sua prática pedagógica ao ensino de conteúdos vinculados a contextualização.

“Bom, sobre as práticas pedagógicas, eu não tenho um conceito definido para práticas pedagógicas, mas assim, eu procuro sempre fazer uma relação entre o conteúdo trabalhados e a realidade, buscando fazer com que o aluno entenda esses conteúdos e possa aplicar no seu dia-a-dia.” (P1).

Segundo Lopes (2002, p. 390), ao analisar o conceito de contextualização, afirma que a educação para a vida nos PCNEM associa-se a princípios dos eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla.

Um dos questionamentos de maior relevância neste estudo é a concepção de formação continuada levantada pelos entrevistados. Desta forma, decidimos apresentar as contribuições dos quatro professores.

“Então, formação continuada é a busca incessante por conhecimento do professor. Ele tem que ser um eterno estudante. Então, a gente tem que estar sempre buscando estudar, se aperfeiçoar, procurar fazer uma especialização e acompanhar a evolução da sua área de trabalho, das pesquisas, buscando saber as novidades para não ficar preso somente a parte técnica” (P1).

“Formação continuada é a continuação dos nossos estudos, porque não podemos parar no tempo. Tem que ficar sempre afiando o machado. É aquela questão de nunca achar que está pronto, sempre buscando maneiras de inovar, até porque todo dia as coisas mudam e a gente não pode parar no tempo” (P2).

“É toda formação que vai contribuir para melhoria da atuação do professor na sala de aula, e aumentar o conhecimento. Então, tudo isso que vai favorecer o professor no

desempenho das suas funções, eu considero como formação continuada” (P3).

“Eu acho que o professor não deve se conformar apenas com sua graduação, mas sempre buscar novos conhecimentos, e a formação continuada é um meio que nós temos para sempre estar buscando, inovando nossas práticas pedagógicas” (P4).

De acordo com Canário (apud SALLES, 2004, p. 06), uma visão simultaneamente diacrônica e contextualizada do processo de formação profissional e da construção de uma identidade remete para uma concepção da aprendizagem, encarada como um processo interno ao sujeito, em que as diferentes e parcelares aquisições se combinam num sistema harmonioso, a partir de uma atribuição de sentido.

Isso quer dizer que a prática docente e a formação continuada em serviço só se justificam como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, de um sentido mais amplo do seu processo de formação profissional (SALLES, op. cit.).

E como seria relacionar a formação continuada às boas práticas pedagógicas? Para esta interrogativa, que também estava presente em nosso roteiro de entrevista, destacamos as respostas das professoras P1 e P3, respectivamente.

“Para você ter uma boa prática pedagógica e desenvolver bem a sua temática, o assunto que você vai trabalhar, principalmente na sua área de formação, é interessante que você tenha conhecimento das realidades, das atualizações, para você poder inovar de alguma forma, dentro do possível, e fazer com que seu aluno também acompanhe essas evoluções” (P1).

“É quando fazemos formações, que chamamos de capacitação. Elas só tendem a melhorar e a trazer mais informações sobre sua função em sala de aula, seu campo de trabalho. Então, seu objetivo em modo geral é: melhoria no conceito ensino-aprendizagem.” (P3).

A formação continuada assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a expe-

rimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 03).

Quando perguntamos sobre suas concepções para prática reflexiva, obtivemos respostas bem similares. Vejamos as concepções dos professores P1, P2, P3 e P4.

“A prática reflexiva é justamente você procurar compreender a sua prática e refletir em cima dela e se possível estar sempre pesquisando a respeito inovações dessa prática para você poder entender e aplicar no seu trabalho de forma consciente” (P1).

“A prática reflexiva é aquela da auto avaliação. A gente tem que se auto avaliar, tem que ver se aquilo que a gente está oferecendo para o nosso aluno, nosso educando, é o que ele precisa para o dia-a-dia dele, para formação dele” (P2).

“Prática reflexiva pra mim é aquela quando você realiza determinado trabalho, você vai refletir se realmente alcançou aquele objetivo esperado, no caso favorável. No caso sendo desfavorável, você vai tentar mudar, refletir onde errou, o que faltou. Daí então vai melhorar sua prática pedagógica” (P3).

“É uma atividade de reflexão que o professor faz de suas ações, suas práticas em sala de aula, visando sempre melhorar aprendizagem do aluno” (P4).

Notamos que, mesmo que suas respostas tenham como base na reflexão sobre/na ação em relação as suas práticas pedagógicas, os professores não fundamentaram suas concepções nos conceitos de reflexão a partir da ação de Donald Schön (1992).

Nesse sentido, é essencial uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do docente, visando a boa qualidade educacional. Isso significa que o conceito de professor como profissional que reflete sobre sua prática deve ser uma preocupação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem, porém, nunca dissociar-

do teoria e prática na atuação educacional (FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 02).

Concluímos as entrevistas pedindo aos professores que se auto analisassem como professores de Ciências Biológicas. Como estes ainda estavam mentalmente processando suas respostas referentes a pergunta anterior, aquela que solicitou suas concepções sobre o conceito de professor reflexivo, os quatro entrevistados avaliaram-se como bons professores de Ciências, levando em consideração que estes se consideram professores reflexivos, e praticam a reflexão sobre/nas suas ações pedagógicas. Vejamos suas respostas:

“Ser professor de ciências em escola pública onde não oferece os recursos que a gente mais precisa, como laboratório de ciências, oferecer condições para que você esteja sempre buscando se aperfeiçoar devido a escassez de tempo, é uma questão muito difícil, mas eu procuro sempre estar fazendo essas atualizações, buscando desenvolver o trabalho de forma que eu possa atualizar meu aluno e passar esses conceitos, esses conteúdos da forma mais atualizada possível. Eu me analiso uma professora reflexiva” (P1).

“Eu me analiso como professor reflexivo, pois estou sempre preocupado, sempre buscando novas metodologias, e assim, um professor acima de tudo que tem compromisso com os educandos” (P2).

“Como professora de ciências, digamos que eu seja uma boa professora de ciências, desempenho meus trabalhos, procuro sempre me preocupar se realmente o aluno entendeu, se ele teve alguma dificuldade, se entendeu o conteúdo, aceito opiniões deles, e até de outros colegas para melhorar o meu desenvolvimento. Então, de modo geral, eu me considero um bom professor de ciências” (P3).

“Eu me considero uma professora reflexiva, eu busco novos métodos para facilitar aprendizagem do aluno” (P4).

Segundo Alarcão (2011, p. 44) a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, que

caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores.

Para o professor de Ciências, deveria ser fácil associar os conhecimentos teórico-científicos às práticas pedagógicas, porém as barreiras e/ou limitações didáticas podem inviabilizar as ações educativas planejadas pelo professor quando estas não estão vinculadas à prática reflexiva e a busca da formação continuada que melhor se adeque a sua subjetividade.

Diante destas inquietações, fez-se necessário a realização deste trabalho, que buscou ressaltar a importância da reflexão sobre as ações práticas por professores de Ciências e a necessidade de formação continuada para a otimização de sua práxis pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo nos possibilitou analisar a práxis pedagógicas e saber qual era a relação da formação continuada com o desenvolvimento de práticas reflexivas, especificamente com professores da cidade de Floriano, Piauí.

Percebemos o qual é relevante a reflexão feita pelo próprio professor, que este perceba o seu papel da escola e que possa vê-la como um espaço privilegiado para sua formação continuada, buscando construir sua identidade.

Por meio dos diálogos construídos através das entrevistas que observamos a heterogeneidade e subjetividade destes professores de Ciências, porém seria importante o incentivo a realização de estudos complementares para identificar a relação: formação continuada, práxis pedagógica e o conceito de professores reflexivo em outras áreas de conhecimento e/ou em outras regiões brasileiras.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Em Tese:

Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), p. 68-80. jan.-jul./2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288882472_Aprendendo_a_entrevistar_Como_fazer_entrevistas_em_Ciencias_Sociais Acesso em: 13 jul. 2016.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano**. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec. Belo Horizonte. Ano 10. n. 14 p. 15-32. jan./jun. 2013.

Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/2374/1430> Acesso em: 22 jul. 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: LOPES, M. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. **Mini-Aurélio século XXI Escola: o minidicionário da língua portuguesa**. Anjos, Margarida dos; Ferreira, Mariana Baird (Coord.) 4ª ed. (rev. Ampliada). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. **Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática**. REI (Revista de Educação do Ideau). Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. v. 8. n. 17. jan.-jun./2013.

FREITAS, Maria Auxiliadora S. **Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente**. Dossiê temático: Trabalho e educação. Práxis Educacional. Vitória da Conquista. n. 1. p. 135-150. 2005.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em: dia 22 jul. 2016.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Cartografia do trabalho**

docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo:** o caso do conceito de contextualização. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, p. 386-400. set./2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexível no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; MENDES, José Ernandi. **Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e à docência.** Fortaleza: EdUece, 2014. Disponível em: <http://twixar.me/416T>. Acesso em: 05 abr. 2020.

SALLES, Fernando Casadei. **A formação continuada em serviço.** Revista Iberoamericana de Educación. Madrid/Espanha, v. 33, p. 1-8, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.), Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote e IIE. 1992.

TARDIF, Maurice. CLAUDE, Lessard. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 6.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

WEIGERT, Célia; VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de. **A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um**

planejamento interdisciplinar. Ciência & Educação, v. 11, n. 1, p. 145-164, 2005.

WENGZYNSKI, C. D.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: IX SEMINÁRIO ANPED SUL. **Anais...**, Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul. 2012.

ARTIGOS – ENSINO SUPERIOR

O QUE É O EAD? ESTUDO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018

Heider Carlos Matos

Letícia Graciela dos Santos Lobato

1 INTRODUÇÃO

A Educação à Distância (EaD) não tem uma data ou um evento específico de sua criação. Experimentos foram feitos ao redor do planeta na tentativa proporcionar o ensino a distância. É possível relacioná-lo com a tecnologia ou com sua evolução. Desde a prensa (e consequentemente a imprensa), inventada por Gutemberg até o *boom* das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

O EaD ganhou padrão, mercado, novas possibilidades de ensino foram criadas tornando-se política de ensino e modelo a ser utilizado para a expansão do setor educacional, visando atingir locais que a Educação Presencial não conseguiu atingir. Logo, por meio de pesquisas, como o Censo da Educação Superior Brasileiro, é possível acompanhar sua evolução, bem como, sua penetração nos mercados e por fim suas métricas, preocupação final deste trabalho intitulado: Trajetória da Educação a Distância: estudo do Censo da Educação 2018.

O objetivo central deste trabalho é apresentar os dados da Educação a Distância *versus* Educação Presencial utilizando os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2018 (último estudo lançado). Mas antes disso foi precisar entender os conceitos do EaD, debatido por vários autores, o seu processo histórico de constituição, sua relação

com a tecnologia, com os meios de Comunicação de Massa e com as novas TIC.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de entender o atual cenário do EaD que apresenta crescimento e expansão para todos os Estados Brasileiros. O censo de 2018 foi o mais esperado frente a adoção de novas políticas e liberação de novos cursos para oferta na modalidade. Esperava-se um crescimento “fora da curva”. Infelizmente, o crescimento foi menor do que esperado, mas o número de matrículas pela primeira vez foi superior ao da modalidade presencial.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi de levantamento bibliográfico de estudos já realizados sobre o assunto, e de temas relacionados nas Ciências Educacionais e na História. Como referências principais, trabalhamos com Moran (2002), Moore e Kearsley (2008), Garcia e Junior (2015), Aretio (1996), Hack (2012) para conceituar o EaD. Nunes (2009), Guarezi (2009), Alves (2009), Faria e Salvadori (2010), Castells (2003), Kipnis (2012) para entender o processo histórico e exposição do estudo do Censo da Educação Superior para apresentar os números da Educação Superior Brasileira: EaD e presencial.

2 O QUE É O EAD?

Educação a Distância ou simplesmente EaD é um termo ou expressão difundida e propagada cotidianamente pelas Instituições de Ensino através de plataformas digitais e campanhas publicitárias nos meios diversos de comunicação. Mas afinal, o que é a Educação a Distância? É associada as TICs, mas alguns autores apresentam conceitos que não fazem esta ligação. Outros já a relacionam diretamente as TICS.

Por isso, para Moran (2002, p. 1) a EaD é como:

Ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

A Multidimensionalidade é termo central para Moore e Kearsley (2008) explicar o conceito de Educação a Distância. Assim, a EAD é o “aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

Garcia e Junior (2015), discorrem que é possível classificar os processos educativos envolvendo duas variáveis: tempo e espaço. Nos processos de educação presenciais professor e aluno se encontram no mesmo espaço e ao mesmo tempo, a exemplo das atividades educacionais realizadas em sala de aula. Na EAD há uma separação do professor e aluno no espaço e/ou tempo. Portanto, ela foi conhecida por muito tempo como o processo educacional que ocorria sem a presença do professor, na qual todo o material instrucional era enviado por correio e que o aluno deveria realizar seus estudos de forma individual e autônoma, a partir do material recebido, geralmente impresso, que havia sido preparado especialmente para aquele curso, com o envio posterior, pelo aluno, de lições ou trabalhos por correspondência.

Com o avanço tecnológico, novos meios de comunicação ampliaram o acesso à informação através de jornais, revistas, rádio, televisão, vídeo e, a EAD também passou a ser veiculada por estas outras TIC. Este tipo de curso sempre “foi valorizado pelo fato do aluno ter flexibilidade do tempo (horários não convencionais de aula) e por ser realizado pelo aluno em qualquer lugar que esteja o que exige, do aluno, disciplina e boas estratégias de estudo” (GARCIA; JUNIOR, 2015, p.1). Além do mais, complementa-se que a EAD é vista como:

Um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que desvia da sala de aula a preferência da interação entre docentes e estudantes, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos educacionais e de apoio de uma organização tutorial que incentiva a aprendizagem independente e flexível dos alunos. Isto é, nesta modalidade de ensino não há dependência direta e supervisão sistemática do docente, mas o aluno recebe o apoio de uma equipe multidisciplinar que

é responsável pelo planejamento do material, seu desenvolvimento, produção e distribuição, além de guiar a aprendizagem dos estudantes através das diversas formas existentes de tutoria, que garante uma comunicação fluida em duas vias, ao contrário da comunicação de sentido único, suposta por alguns (ARETIO, 1996 *apud* HACK, 2012, p.14).

O autor relata não aceitar a definição de EaD como uma educação distante, em que o aluno esteja isolado, pois entendemos que se manterá a interatividade constante com os colegas, tutores e professores, em um processo de comunicação dialógica. Mesmo que seja possível ensinar a distância e considerar o aluno um mero receptor das mensagens educativas, ratificamos o entendimento de Aretio (1996) de que para existir educação deve se estabelecer comunicação completa, de mão dupla, com a possibilidade de *feedback* entre docente e discente: “La posibilidad del diálogo es consustancial al proceso de optimización que comporta el hacer educativo (ARETIO, 1996, *apud* HACK 2012, p.15).

Hack (2012, p.15) entende como “uma modalidade capaz de realizar o processo de construção do conhecimento de forma crítica, criativa e contextualizada, no momento em que o encontro presencial do educador e do educando não ocorrer, promovendo-se, então, a comunicação educativa através de múltiplas tecnologias”.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio do art. 80 do Decreto 2.494 define a EAD como:

É uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998).

Em resumo, a EAD é a modalidade de ensino que utiliza métodos, técnicas, estratégias e meios variados para intermediar o ensino. Nessa metodologia, aluno e professor são separados fisicamente. Por intermédio das TIC, não há o intermédio de professor e o aluno estuda interagindo com a tecnologia.

3 INÍCIO DO EAD

Para Nunes (2009), a primeira notícia de método de ensino a distância ocorreu em 1728 com o registro de uma anúncio, no *Gazette de Boston*, nos Estados Unidos, de aulas por correspondências. Provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na *Gazette de Boston*, EUA), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos.

Depois, em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, o *Skerry's College* ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o *Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service* ministrou cursos de contabilidade. Novamente nos Estados Unidos, em 1891, apareceu a oferta de curso sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster (NUNES, 2009, p.3).

Entretanto Holmberg (1986), citado por Romiszowski (2009) explica que o conceito de EAD sempre esteve associado ao uso de meios tecnológicos e que o EaD surgiu no XV após a criação da prensa por Gutemberg, na Alemanha, e consequentemente com o surgimento da imprensa.

Em primeiro lugar, a EAD sempre esteve associada ao emprego de meios tecnológicos para armazenar e transmitir informações entre os participantes, ou atores, no processo de ensino-aprendizagem. Na primeira ‘geração’ de EAD — ensino por correspondência — o principal meio de armazenamento foi o papel e foram as tecnologias de impressão de cópias em massa, cada vez mais baratas, que viabilizaram o uso desse meio para a educação. Mas, apesar da invenção do processo de impressão de cópias em massa por Gutenberg nos anos 1430–50, e a gradual disseminação de livros impressos a uma clientela de leitores cada vez maior, a EAD como processo viável de ensino-aprendizagem somente apareceu 400 anos mais tarde, quando os sistemas dos correios se aproveitaram das novas TIC ferroviária para baratear o custo de transmissão de correspondências (HOLMBERG, 1986 *apud* ROMISZOWSKI, 2009).

Freitas (2008) explica que a partir da segunda metade do século XIX, o desenvolvimento da EAD pode ser considerado com êxito, a fim de qualificar e especializar mão-de-obra, face às novas demandas da nascente industrialização, da mecanização e divisão dos processos de trabalho e continuou ao longo do tempo.

É possível encontrar origens do EAD em vários lugares e momentos da história. A primeira geração, com forte característica no estudo por correspondência, ocorreu entre 1728 e 1970. Sua difusão no mundo se deve à França, Espanha e Inglaterra.

Mas o verdadeiro impulso se deu a partir de meados dos anos 60, com a institucionalização de várias ações nos campos da educação secundária e superior, começando pela Europa (França e Inglaterra) e se expandindo aos demais continentes (PERRY; RUMBLE, 1987, *apud* NUNES, 2009, p.3).

.Do início do século XX até a Segunda Grande Guerra, novas metodologias foram desenvolvidas e aplicadas ao ensino por correspondência. Estes métodos foram influenciados pelos novos Meios de Comunicação de Massa e a grande necessidade de formação de novos recrutas, como explica Nunes:

A necessidade de rápida capacitação de recrutas norte-americanos durante a Segunda Guerra Mundial fez aparecerem novos métodos, entre eles se destacam as experiências de Fred Keller (1983) para o ensino da recepção do Código Morse, que logo foram utilizados, em tempos de paz, para a integração social dos atingidos pela guerra e para o desenvolvimento de novas capacidades laborais nas populações que migraram em grande quantidade do campo para as cidades na Europa em reconstrução (NUNES, 2009, p. 3)

A segunda geração tem como modelo de produção o neofordismo buscando estratégias de alta inovação de produtos e variabilidade do processo de produção, conservando a organização fragmentada e controlada de trabalho.

Essa transição impulsionou a EAD a buscar novos caminhos na tentativa de superação dos paradigmas da sociologia industrial. Nesse período, passaram a coexistir duas tendências: de um lado um estilo ainda fordista de educação de massa e do outro uma proposta de educação mais flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais (BELLONI, 1999).

A *Open University*, como modelo de Universidade Aberta, foi considerada um marco importante nesse período de transição da primeira para a segunda geração da EAD (GUAREZI, 2009, p. 30). Essa geração utilizou o Rádio e a Televisão como meios para implementação e uso do EAD e a tornou mais aberta, oferecendo maiores oportunidades de escolha temática e tempo de estudo e ainda tratamento personalizado às necessidades individuais do alunado.

Em 1990, tem início o período considerado a terceira geração, a qual, por sua vez, caracteriza-se pela utilização de redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia, como explica Guarezi (2009).

Como foi possível observar a EAD tem relação direta com a tecnologia e tem evoluído à medida que novas possibilidades de informação e comunicação são criadas.

4 EAD NO BRASIL

Alves (2009) relata que a trajetória da EAD no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, e ainda, alguns momentos de estagnação, provocados principalmente pela ausência de políticas públicas para o setor. De acordo com mesmo autor, existem registros que colocam o Brasil entre os principais do mundo no que se referia à mesma até os anos de 1970. Depois dessa época o Brasil “estagnou e outras nações avançaram e, somente no fim do milênio é que as ações positivas voltaram gerando desenvolvimento considerável nesta modalidade educacional” (ALVES, 2009, p. 9).

Faria e Salvadori (2010) afirmam que pesquisas mostram que já antes de 1900 existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro, como o Jornal do Brasil, que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência. Eram cursos de datilografia ministrados

por professoras particulares e não por Instituições, mas tratavam-se de iniciativas isoladas (FARIA E SALVADORI, 2010)

Alves (2010) traz dados de 1904 da instalação das Escolas Internacionais no território brasileiro, é possível demarcar oficialmente este fato. Estas escolas se tratavam de unidades de ensino estruturadas que eram filiais de uma organização norte-americana. Os cursos sempre eram voltados para pessoas que buscavam empregos, principalmente nos setores de serviços e comércio. Naturalmente o ensino era por correspondência e os materiais didáticos enviados pelos correios, que utilizavam as ferrovias para transporte.

Guarezi (2009) cita como fato importante da EAD a Fundação do Instituto Universal, que apesar de ter sido fundado em 1941, também é considerado como uma das primeiras experiências da modalidade no Brasil, utilizando basicamente material impresso.

Alves (2009) cita várias experiências realizadas em solo brasileiro em que outras instituições destacavam-se por também iniciar cursos por correspondência, entre eles a Escola Rádio Postal criada pela Igreja Adventista em 1943 que oferecia cursos bíblicos; o Senac, que começou suas atividades em 1946 e desenvolveu no Rio de Janeiro e São Paulo a Universidade do Ar que já atingia 318 localidades em 1950; e, a Igreja católica por meio da diocese de Natal/RN, que criou em 1959 algumas escolas radiofônicas que originaram o movimento de Educação de Base.

O Rádio também foi de suma importância para difusão do Ensino EAD no Brasil. Em 1923, por meio de uma iniciativa privada e que teve bastante êxito, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. O projeto era considerado pioneiro, entretanto trazia preocupação ao Governo da época que temia a transmissão de programas considerados subversivos. A educação via rádio foi, até esse momento, o segundo meio de transmissão a distância do saber, sendo apenas precedida pela correspondência.

Os primeiros registros do EAD na Televisão no Brasileira ocorreram a partir da década 1960 quando o Código Brasileiro de Telecomunicações, criado em 1967, que determinou a transmissão de programas educacionais por emissoras de rádio e televisão educativa.

Em 1981, o Sistema de Nacional de Radiofusão, com a criação do Fundo de Financiamento da Televisão Educativa (Funtevê) possi-

bilitou que programas educativos fossem colocados no ar em parceria com canais de rádio e televisão educativa. A partir daí as instituições privadas começaram a desenvolver projetos próprios em paralelo com os Governos Federal e Estaduais.

Em 1990, as emissoras foram desobrigadas de transmitir programas educativos e em consequência houve retrocesso no EAD. O tempo passou e os resultados concretos não apareceram apesar de várias ações terem sido propostas e levadas a cabo. Podem ser citadas algumas iniciativas como a da Fundação Roberto Marinho com os telecursos, e a própria TV Educativa com seus programas. No entanto, a forma de difusão dependia das emissoras abertas ou a cabo para o acesso da população em geral.

Os computadores chegaram ao Brasil em 1970, por iniciativa de Universidades. Os aparelhos eram imensos e de alto custo. Dezoito anos mais tarde, por iniciativa Sociedade de Estudantes e Professores Universitários Paulistanos (Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo) e cariocas (Universidade Federal do Rio de Janeiro e Laboratório Nacional de Computação Científica). Mas foi somente em 1996, que a internet brasileira passou a ter provedores comerciais iniciando assim seu desenvolvimento e expansão.

Posteriormente, “já disponível nos computadores pessoais, a Internet ajudou a consolidar a propagação do ensino a distância para todo o sistema educativo brasileiro e mundial” (ALVES, 2009, p.10). A internet possibilitou rapidamente a inclusão digital de praticamente todo o país e o EAD é dependente nos dias atuais dessa tecnologia.

Alves conclui que a história da EAD no Brasil pode ser dividida em três momentos: inicial, intermediário e outro mais moderno. Na fase inicial, os aspectos positivos ficam por conta das Escolas Internacionais (1904), que representam o ponto de partida de tudo, seguindo-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923).

[...] A terceira instituição é a Abed, que vem colaborando com o desenvolvimento da EAD no Brasil e promovendo a articulação de instituições e profissionais, não só no país como no exterior. Organiza congressos anualmente, hoje internacionais, e promove seminários nacionais (ALVES, 2009, p.10).

5 EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Castells (2003) considera o momento atual como um período de transição da revolução tecnológica iniciada na década de 1970 até a entrada no século XXI, com maior clareza sobre não somente a necessidade de mudanças, mas também quanto a seu direcionamento. O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de reorientação cumulativo entre a inovação e seu uso.

A partir desse raciocínio Kipnis (2012) entende a sociedade pós-industrial como sociedade do conhecimento, trazendo para o centro a educação e o acesso à informação, com influência direta nas instituições educacionais, em suas diferentes dimensões.

Nesse sentido, a EAD e as universidades, bem como outros tipos de instituições educacionais de nível superior, também estão sendo influenciadas pelo impacto causado pelas TICs. O EAD se vê diante de uma nova geração, em relação a outras anteriores definidas pelas tecnologias da época, e as instituições de educação superior se deparam com o atendimento a uma demanda crescente por acesso ao conhecimento e à formação profissional para atuar em um mercado capitalista qualitativamente diferente. Esse cenário atual permite compreender melhor como a EAD veio se desenvolvendo nas instituições educacionais de nível superior no Brasil (KIPNIS, 2012, p.208).

A década de 1990 caracterizou-se pela difusão da revolução nas TICs, marcando o período de início efetivo de entrada da EAD nas instituições de Educação Superior. Nessa mesma década, o EAD foi reconhecido formalmente pelo marco legal brasileiro.

A abertura legal para o ensino superior a distância aconteceu na nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em suas Disposições Gerais, Art. 80, a LDB atribuiu ao Poder Público o papel de incentivar “[...] o desenvolvimento [...] de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades [...], e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Kipnis (2012) afirma que foi na década de 1990 que as universidades começam a despertar para a EAD, principalmente aproveitando a

disseminação das TICs e sua aplicação no processo educacional. Esse é o momento, também, em que o Governos Federal e Estadual colocam a EAD em suas agendas de política pública, estimulando a participação das universidades. A grande mudança, no entanto, se deu, e continua em processo, à medida que cursos de graduação a distância foram sendo ofertados pelas IESs. (KIPNIS, 2012, p.211).

Hack (2012) explica que caminhada brasileira no ensino superior a distância parte de uma experiência iniciada em 1998 e está conquistando espaços paulatinamente. O primeiro curso universitário a distância em nosso país foi encabeçada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O projeto pioneiro criado pela UFMT em 1998 visava formar professores da rede pública a partir da Licenciatura em Educação Básica, da 1ª à 4ª série a distância.

Dois outros marcos são importantes para a consolidação da EAD no Brasil:

A primeira foi a criação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Esta teve seu lançamento em junho de 1995 por um grupo de educadores interessados em novas tecnologias de aprendizagem e também em EAD, consolidou-se como um importante ator, tanto na divulgação da EAD e de toda a inovação inerente, quanto no debate sobre o futuro dessa modalidade a partir de seus congressos. (KIPNIS, 2012).

O Segundo, visando ampliar o acesso e diversificar a oferta de ensino superior em nosso país, no ano de 2005, o MEC criou o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que atua até os dias atuais em parcerias que universidade e institutos federais.

Kipnis (2012) explica que o órgão tem como base o aprimoramento da EaD, a UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos pela ampla articulação entre instituições públicas de educação superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da EaD, acesso à formação especializada para camadas da população que estão excluídas do processo educacional.

No Brasil, o EaD, independente de qual seja o seu marco inicial, está presente há mais de 100 anos. Dos cursos por correspondências, passando pelas rádios e televisões educativas até a era da internet. Essa modalidade, com auxílio das TICs, tem ganhado es-

paços nunca visto antes, quebrando fronteiras e chegando a lugares longínquos do Brasil e do Mundo. No Ensino Superior, é visto como uma forma de expansão das instituições privadas. O crescimento acelerado se deve, além do surgimento de novas TICS, da popularização da banda larga ao nascimento de uma geração que já “nasceu conectada”. A seguir será percorrido os números da Ensino Superior na modalidade EaD *versus* o Ensino Superior com base no último censo da educação superior.

6 EAD *VERSUS* ENSINO PRESENCIAL: ESTUDO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2018

Antes de traçar um estudo comparativo sobre o EaD e o presencial, com base no Censo da Educação Superior 2018 faz-se necessário entender o conceito e sua finalidade. Considerado a mais importante e mais completa pesquisa estatística sobre a educação superior no Brasil, o Censo da Educação Superior, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é lançado anualmente. Com base nas informações obtidas, possibilita a formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas, fornece ainda informações para estudos e pesquisas sobre o setor. São coletados dados sobre: Instituições de Ensino Superior (IES), cursos superiores, e de alunos vinculados aos cursos oferecidos das IES. É possível ainda traçar uma trajetória dos estudantes desde o seu ingresso no ensino superior e em consequência a geração de seus indicadores.

A edição 2018 trouxe dados importantes para o setor. Pela primeira vez, o número de vagas no ensino superior a distância superou o ensino presencial. O estudo mostra ainda uma queda, pelo terceiro ano consecutivo, no número de matrículas do ensino presencial, isso pode se dever a migração do aluno para o EaD, mas não é conclusivo. O número de matrículas do EaD ficou abaixo da expectativa, mas se mantém em crescimento. O percentual de participação do EaD no total de matrículas é o maior já registrado. Entretanto, a evasão desta modalidade ainda é considerada alta.

6.1 Cenário do ensino superior brasileiro

O Censo de 2018 mostrou um crescimento discreto no número de IES no país, impulsionado diretamente pela expansão do setor privado. O número de instituições privadas é consideravelmente superior ao número de instituições de ensino superior públicas. Há um domínio em quase todos os modelos de organizações acadêmicas, com exceção na quantidade de universidades. Neste quesito, há mais universidades públicas que privadas. As matrículas do ensino presencial apresentam queda pelo terceiro ano consecutivo. No entanto, não é considerada expressiva levando em consideração que há uma diminuição de vagas ofertadas pelo Financiamento Estudantil (FIES). Com base no estudo, é possível concluir que há uma estagnação no número de matrículas. A queda também pode ser reflexo da migração de aluno para o EaD (ver Figura 1).

Figura 1 – Número de IES, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2018.

TABELA 1									
NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2018									
ANO	TOTAL	UNIVERSIDADE		CENTRO UNIVERSITÁRIO		FACULDADE		IF E CEFET	
		PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICO	PRIVADO
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.*

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018.

*Não se aplica.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 – Gráfico sobre o número de IES no país.

Ao todo, são 2.537 (dois mil quinhentos e trinta e sete) IES entre públicas (Duzentos e noventa e nove são instituições públicas, das quais: cento e sete são Universidades; Treze Centros Universitários e 179 Faculdades/Cefet's) e privadas (Noventa e duas Universidades, Duzentos e dezessete Centros Universitários e mil novecentos e vinte e nove faculdades).

6.2 Matrículas EaD versus presencial

O censo aponta que houve um crescimento, em comparação a 2017, no número de ingressantes no Ensino Superior sustentado pelo aumento na oferta de cursos na modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 27,9%, entre 2017 e 2018, compensando assim a queda no número de ingressantes no ensino presencial que teve uma variação negativa de -3.7%. Entre 2008 e 2018, o número de ingressos variou positivamente 10,6% nos cursos de graduação presencial e triplicou (196%) nos cursos a distância. Enquanto a participação percentual de ingressantes de graduação a distância em 2008 era de 19,8%. Em 2018 subiu para quase 40% (ver Figura 2).

Figura 2 – Matrículas em cursos de Graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2018.

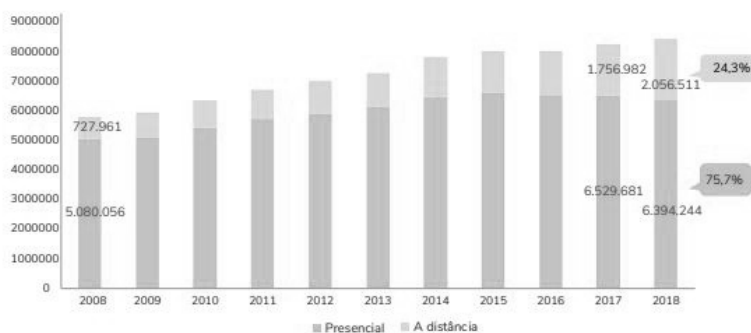


GRÁFICO 15

MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2008-2018

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018. Número de ingressos por modalidade.

Dois mil e dezoito foi o ano que a modalidade de ensino apresentou o maior número de matrículas, resultado da diminuição de barreiras de entrada e de mudanças regulatórias. Entretanto, o número ficou abaixo da expectativa de especialistas na área. Pela primeira vez, a barreira de dois milhões de matrículas foi ultrapassada, totalizando

2.056.511 (Dois milhões cinquenta e seis mil quinhentos e onze). O número de matrículas representa uma participação de 24,3% na graduação. A variação no ensino a distância foi de 17%. Entre 2008 e 2018, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182%, enquanto a modalidade presencial cresceu apenas 25% no mesmo período.

6.3 Concluintes (EaD versus presencial)

A evasão continua sendo muito grande na Educação Superior, tanto para instituições públicas quanto as privadas e para o ensino presencial quanto para o EaD. Em 2018, o número de concluintes em cursos de graduação presencial teve um aumento de 4,5% em relação ao ano anterior. Já o ensino a distância teve um aumento de 8,6%. Após queda em 2016, o número de concluintes do EaD oscilou positivamente em 2017 e 2018, aumentando sua participação para 21,7% em 2018. No presencial, a participação é de 78,3% (ver Figura 3).

Gráfico 3 – Concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2018.

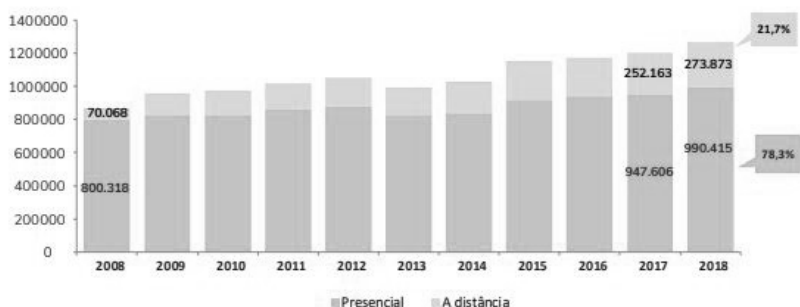


GRÁFICO 22

CONCLUINTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO –
BRASIL – 2008-2018

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018. Número de concluintes por modalidade.

7 Considerações finais

O presente trabalho acadêmico se preocupou, no primeiro momento, em traçar um histórico da evolução da educação a distância. É possível concluir que há relação a modalidade de ensino com as tecnologias, desde sua gênese. O advento dos meios de comunicação de massa (Rádio e TV) impulsionaram e levaram o EaD a lugares longínquos, mas foi após a inserção do computador e da internet que a modalidade se tornou mais acessível. E por fim, as novas tecnologias da informação possibilitaram inúmeras formas de se ensinar e de fato democratizaram o ensino.

Em relação ao Censo, é possível concluir que: mostram um crescimento considerável, mas ainda tímido do setor educacional superior brasileiro, impulsionado pelo crescimento do ensino a distância, que ultrapassou, pela primeira vez, a casa das dois milhões de matrículas, mas que não superou as expectativas do mercado. O ensino superior presencial continua sendo preferência do alunado. O setor privado tem o maior número de instituições de ensino superior e consequentemente oferta o maior número de vagas tanto na modalidade presencial quanto na modalidade EaD, impulsionando assim o desenvolvimento do setor educacional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). **Educação a Distância o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.
- CASTELLS, M. “A era da informação: economia, sociedade e cultura”. In: _____. **Fim de Milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. v.3.
- GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpx, 2009.

- KIPNIS, B. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a Distância o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Tradução de: Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MORAN, J. M. O que é educação a distância. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.
- NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- ROMISZOWSKI, A. J. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- FARIA, A.A.; SALVADORIA. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1. 2010. Disponível em: [http://files.uft-edu-br.webnode.com/200000028-e6cdae7683/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil%20\(1\).pdf](http://files.uft-edu-br.webnode.com/200000028-e6cdae7683/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil%20(1).pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.
- GARCIA. V.L.; JUNIOR. P.M.V Educação à distância (EAD), conceitos e reflexões. **Revista FMRP/USP**. 2015. Disponível em: http://revista.fmrp.usp.br/2015/vol48n3/simp1_Educacao-a-distancia-conceitos-e-reflexoes.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.
- HACK. J.R Introdução à Educação a Distância. **Universidade Federal de São Carlos**, Florianópolis 2011. Disponível em: <https://uab.ufsc.br/portugues/files/2012/04/livro-introdu%c3%a7%c3%a3o-a-EAD.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO JURÍDICO: UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO N° 9 DE 2004 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Guilherme Marinho de Araújo Mendes

1. INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade o ensino representa um esforço integrado que transcende uma ótica fragmentada, engessada, ampliando o campo de visão e produzindo conhecimento global, complexo.

Não se trata apenas de um resultado decorrente da soma das partes, se trata de algo maior e integrado, o que pode representar uma formação com melhor capacidade de compreender o fenômeno jurídico em todas as suas dimensões.

A sociedade, bem como o mercado, não demanda um profissional apenas com formação técnica: o próprio fenômeno jurídico, dinâmico, acompanha historicamente a evolução social, o que atualmente exige a postura proativa cidadã, humanística, analítica e crítica. Por esse motivo, podemos falar na real necessidade de existir a interdisciplinaridade no ensino jurídico, a qual está instituída formalmente no Brasil.

O presente trabalho tem como objetivo abordar a relevância de uma formação jurídica com composição interdisciplinar e como a

interdisciplinaridade está disposta no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de graduação em Direito no Brasil, analisando a Resolução N° 9 de 2004 do CNE/CES (norma que institui as diretrizes curriculares da graduação jurídica brasileira).

Em primeiro momento será apresentada a necessidade da interdisciplinaridade na formação do bacharel em Direito no cenário atual, em conformidade com a Constituição brasileira de 1988, Direitos Humanos, panorama social e do mercado. Os números apontam que há grande quantidade de operadores do direito com conhecimento técnico no Brasil, no entanto, é necessário além da técnica, e a interdisciplinaridade é uma forma de ampliar a compreensão do fenômeno jurídico e realidade social.

Em seguida, é exposto como a interdisciplinaridade está inserida na composição do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de graduação em Direito no Brasil à luz da Resolução n° 9 de 2004 do CNE, ponto a ponto. A formulação do PPC, o ensino formal (inclusive dogmático jurídico), atividades complementares, Eixos de Formação (Fundamental, Profissional e Prático) forma um conjunto que pode alinhar a interdisciplinaridade para estímulo do perfil humanístico, valorativo, analítico e crítico dos estudantes (e profissionais) de Direito no Brasil, congruente com a cidadania proativa requisitada pela Constituição Federal de 1988 e Direitos Humanos Universais.

O desafio de superar uma formação fragmentada no curso de Direito no Brasil por meio da interdisciplinaridade pode gerar uma contribuição direta na transformação da sociedade. Longe de tentar esboçar uma verdade absoluta, o presente trabalho pretende apresentar uma proposta de caminho a ser desenvolvido no âmbito acadêmico.

2. A NECESSIDADE DA INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO

Ao passo que o homem evolui como ser social, lições a partir da história são extraídas e assimiladas, gerando impacto nos valores sociais e consolidando conceitos mínimos de civilização.

Uma vez vivenciado contexto de guerras e regimes totalitários, em que o ser humano pode ver os mais diversos horrores, a noção sobre a existência de Direitos Humanos Universais ganha força.

A nossa Constituição Federal de 1988, a chamada Carta Cidadã, referência de legislação avançada por contemplar a pluralidade e anseios sociais, reflete no ensino jurídico a preocupação com relação aos Direitos e Garantias Fundamentais.

Há a necessidade de ter um tratamento mais humanístico, bem como social, na operação do Direito. Ademais, a formação deve fortalecer o exercício da cidadania e abarcar a construção de um perfil crítico perante cenário social, logo, uma formação meramente dogmática pode ser entendida como descontextualizada.

Não obstante uma postura passiva e de reprodução mecânica, no Brasil, decorrente das numerosas Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de Direito, há enorme contingente de estudantes de direito: segundo o censo da educação superior divulgado em setembro de 2019, em 2018, foram 863.101 matrículas, sendo o curso com maior número de matrículas do Brasil (BRASIL, 2019).

De acordo com o Conselho Federal da OAB, atualmente conta-se com 1.268.828 inscritos no quadros da OAB⁵ (mais de um milhão e duzentos mil advogados no Brasil).

Desde de outrora Simões et al. (2016) faz o diagnóstico com relação à quantidade de profissionais existentes no mercado, com formação técnica, e a necessidade de mudança de paradigma na formas de solução de conflitos. Para os autores, esse era o motivo pelo qual o mercado não conseguia absorver os profissionais de Direito, não há carência de profissionais com uma formação técnica, há a carência de profissionais capazes de solucionar conflitos de outra ordem, sendo tais operadores restringidos por um modelo curricular engessado (Simões et al., 2016).

Como assevera João Ribeiro Júnior (2003), há uma visão clichê do especialismo no Direito em contraponto ao bacharel de postura ativa na sociedade. Uma formação estereotipada e especializada que transforma advogados em autênticos despachantes de papéis judiciais, muito diverso de bacharéis com vasta cultura capazes de dirigir o processo sociopolítico-econômico do Brasil; preconceito típico de nossa época tecnológica, dá-se valor extremo ao especialismo como se

5 Dados atualizados em 06 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>

existisse um único caminho para o conhecimento humano trilhar com segurança (RIBEIRO JÚNIOR, 2003).

Apesar dos aspectos históricos e culturais diretamente influentes no Direito (varia conforme o tempo e o lugar), podemos identificar que independente destes elementos, é comum do Direito conter as ideias de “justiça”, “liberdade”, “moral”, “certo”, as quais possuem grande carga axiológica e o estudo dogmático não é suficiente para compreender com plenitude o valor que elas carregam. Também contempla estudos sobre o Estado e a polêmica questão do papel e extensão deste na sociedade.

Nas lições magistrais do saudoso jurista Miguel Reali (2001), o fenômeno jurídico não se trata apenas das leis: a Ciência do Direito estuda o fenômeno jurídico em todas as suas manifestações e momentos; e aos cientistas do Direito interessa essa experiência não apenas já aperfeiçoada e positivada em leis, mas, também, como vai aos poucos se manifestando nas relações de convivência, na sociedade.

Assim, Miguel Reali (2001) conclui que a Ciência do Direito tem como objeto o fato jurídico desde as manifestações iniciais até aquelas em que há o aperfeiçoamento.

Logo, entender o Direito como um conjunto de regras e princípios a serem assimilados e aplicados pelos operadores jurídicos, como um dado, ou seja, um dogma, não se trata do completo fenômeno jurídico. Uma visão reduzida e estritamente positivista não é suficiente para o quão complexo o fenômeno jurídico é.

Quanto a interdisciplinaridade no ensino jurídico, Zimiani e Hoepfner (2008) explica que o ensino jurídico pode ser estruturado de maneira a fomentar a superação de sua visão fragmentada, o que para tanto, pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar, em substituição ao ensino dogmático e unidisciplinar; voltado à produção de conhecimento crítico ao fenômeno jurídico e habilitação do raciocínio adequado à aplicação do Direito à realidade social.

Os cursos de Direito devem usar ferramentas de ensino que promovam a ampliação da consciência de seus alunos para que compreendam o contexto que eles vão atuar e a razão de sua atuação na sociedade (ZIMIANI; HOEPPNER, 2008).

Pode-se entender que há uma função social no Direito e isso deve ser materializado no ensino jurídico. A amplitude dada pela interdisciplinaridade é de suma importância.

Por outro lado, o ensino interdisciplinar não decorre da mera soma aritmética de várias disciplinas postas à disposição em prol de uma formação, deve-se pensar num modelo de integração de maneira que o conjunto resulte em algo além, que transcende a simples união das partes.

Como explica Heloísa Lück (2010), a Interdisciplinaridade é um processo que envolve a integração e engajamento de educadores, um trabalho conjunto em que há a interação das disciplinas do currículo escolar com a realidade, de forma a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos discentes, para que possam exercer criticamente a cidadania, por meio de uma visão global de mundo e capazes de enfrentar os problemas complexos da realidade atual.

Na interdisciplinaridade há diálogos entre as disciplinas gerando como resultado algo que não seria viável sem essa relação de integração, compartilhando métodos, dados, conceitos, experiências e desenvolvendo uma nova via, inédita.

Pode-se ainda conectar a concepção de Heloísa Lück (2010) com o pensamento de João Ribeiro Júnior (2003) acerca da visão interdisciplinar para compreensão do fenômeno jurídico e interpretação do mundo; já que o autor consigna que o Direito relaciona-se interdisciplinarmente com o conjunto dos problemas universais da própria vida humana, contemplando valores e conceitos comuns às mais variadas disciplinas (como liberdade, a segurança, a equidade, ecologia, justiça), buscando assim uma concepção total do mundo e da vida.

Outro aspecto que deve ser atentado é o dinamismo social e os reflexos na evolução do Direito. Sociedade e cultura não são estáticos a ponto de existir a imutabilidade de valores e costumes. O exemplo magno sobre este fato é o direito à vida, que a depender da tempo e espaço (sociedade) pode ser relativizado e possui diversos tratamentos, mesmo sendo basilar e considerado universal.

Assim, vemos o dinamismo social e cultural que o Direito precisa se modificar ou ter uma interpretação a fim de servir ao objetivo primordial de ordenação e paz social.

Vivemos na efervescência política na mudança ou manutenção de paradigmas sociais e consequente mudança na legislação: como dogmaticamente o operador do Direito pode lidar com isso? Ou como a dogmática jurídica poderia caber nesse momento, cabendo apenas passivamente aguardar a mudança para só então absorver e aplicar? Há uma clara restrição na valorização da cidadania nesse tipo de concepção.

Cabe a Instituição de Ensino (IES) através da ótica interdisciplinar empreender esforços para despertar os discentes na seguinte concepção: o diploma de graduação não é uma forma de mera ascensão social e econômica, mas um instrumento que detém papel democrático no oferecimento de um serviço de qualidade prestado à sociedade (ainda que mediante remuneração, tipicamente privado). Ou seja, despertar uma consciência social, considerando uma formação que manuseia com valores essenciais da humanidade e empatia.

No cenário brasileiro em que a desigualdade social priva o acesso à serviços especializados de qualidade, ainda que destinados às necessidades básicas, o perfil dos profissionais que serão formados pode resultar na mudança desse paradigma e as instituições e organizações detém a possibilidade de reverter isso.

Considerando o mérito da abordagem interdisciplinar na formação jurídica, passa-se para a análise institucional. Segundo Douglass North (1990), instituições são as regras do jogo em uma sociedade ou, mais formalmente, são as restrições humanamente estabelecidas que moldam a interação humana. Logo pode-se entender instituições como um conjunto de regras e princípios que regulam as condutas do indivíduo, principalmente nas relações intersubjetivas, seja elas relações políticas, econômicas ou sociais. As instituições são praticamente guias do comportamento humano em sociedade.

Conforme explanação de North (1990) essas instituições podem ser formais ou informais. São exemplos de instituições formais as normas escritas como a Constituição federal, leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996), decretos, resoluções, portarias. Estas partem de uma imposição estatal, criada principalmente pelo Legislativo (esfera federal, estadual e municipal) ou órgãos regulamentadores, por exemplo. Enquanto as informais, apesar da sua forma não escrita, exercem sua forte influência no co-

tidiano, sendo as tradições, costumes, etiqueta e conjunto de valores em vigor (normas geralmente compostas pela própria sociedade como um todo).

Outra observação importante de North (1990) é a distinção que deve ser feita entre instituição e organização. Numa analogia didática, North (1990) diz que enquanto as instituições são as regras do jogo social, as organizações são os jogadores, e ambas fornecem estrutura para a interação humana.

As organizações, como menciona o autor (1990) compreendem órgãos políticos (partidos políticos, o Senado, uma câmara municipal, uma agência reguladora), corporações econômicas (firmas, sindicatos, fazendas familiares, cooperativas), entidades sociais (igrejas, federações esportivas) e entidades educacionais (escolas, universidades, centros de treinamento vocacional). Eles são grupos de indivíduos ligados por algum propósito comum para alcançar objetivos.

Nesse panorama contextualiza-se à temática focando na universidade (IES) como entidade educacional e no MEC como órgão político. Analisa-se como as interações com as instituições formais e como essas estruturas podem refletir na modelação do perfil do discente.

No dissertar do North (1990), as mudanças nas instituições de uma sociedade moldam como a sociedade irá evoluir, sendo a chave para o entendimento da mudança histórica. Nesse sentido, a formação crítica e proativa do bacharel em Direito, fornecido arcabouço interdisciplinar, se traduz numa forma de melhoria das instituições, visualizando os valores componentes do Direito como justiça, equidade e paz social.

Em suma, cabe a Instituição de Ensino Superior (IES) exercer o papel institucional de pensar qual o perfil de profissional que será formado após o ingresso e conclusão do curso.

Impende mencionar que formalmente a necessidade e importância da interdisciplinaridade no ensino jurídico já é reconhecida e aplicada nos cursos de Direito do Brasil (uma instituição formalizada), restando, portanto, analisar o funcionamento atual, pelo menos do ponto de vista formal.

O Direito é por excelência uma instituição social e política. O saudoso jurista Miguel Realí (2001) aduz que na ideia do homem médio

o Direito é a lei e ordem, ou seja, um conjunto de regras obrigatórias garantidoras da convivência social, por causa dos limites estabelecidos às ações de cada indivíduo: quem age de acordo com essas regras, comporta-se direito; quem não assim o faz, age torto.

Instituição é uma criação humana, variável no tempo e no espaço, versando sobre a conveniência social (regras do jogo), estabelecendo os limites do que é permitido ou proibido; gerida pelo Estado, inclusive com o uso da força quando necessário para sua efetivação. E como uma criação social, uma instituição, a evolução da sociedade está imbricada diretamente com a atuação do cidadão e organizações.

3. INTERDISCIPLINARIDADE NA COMPOSIÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE GRADUAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO Nº 9 DE 2004 DO CNE/CES

Uma vez analisada a importância da interdisciplinaridade no ensino do jurídico frente ao contexto atual, passe-se à análise de como a formação interdisciplinar se materializa nas normas e composição do curso de Direito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito é disciplinada pela Resolução nº 9 de 29 de setembro de 2004 do Conselho Nacional de Educação (alterada pela Resolução nº 3 de 2017). A Resolução traz o rol dos elementos estruturais de um PPC de Direito, dentre os quais a interdisciplinaridade está prevista:

Art. 2º [...]

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

[...]

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

[...]

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

Ou seja, quando entende-se a interdisciplinaridade no ensino jurídico, há uma dimensão institucional que permeia desde uma regra de observância obrigatória a todos os cursos, formulação do PPC de cada IES, até que tipo de discente será formado (do início à conclusão da graduação), refletindo no profissional que atuará na sociedade. Menciona-se ainda a composição das atividades complementares uma vez que é um campo fértil para produção interdisciplinar que pode ser explorado pelos alunos e professores no olhar holístico de uma formação.

Mais uma vez trazendo à tona qual tipo de bacharéis se almeja, que profissional e cidadão pretende-se moldar, as preocupações sociais e históricas positivadas na Constituição federal de 1988 e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o art.3º da Resolução torna expresso o dever da graduação jurídica conferir um olhar humanístico, valorativo, analítico e crítico ao discente:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, **sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise**, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, **interpretação e valorização dos fenômenos** jurídicos e **sociais**, aliada a **uma postura reflexiva e de visão crítica** que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2004, grifo nosso)

Nada mais lógico o objetivo institucional no direcionamento com vista nas necessidades e problemas locais, regionais e nacionais, cumprindo uma função social, ética, pois não se trata apenas de uma formação técnica. O fenômeno jurídico necessita do olhar amplo e multidimensional para a compreensão.

Conforme o art. 5º da Resolução em estudo, o curso de graduação em Direito deverá contemplar 3 eixos interligados de formação: fundamental, profissional e prático.

Mais uma vez a interdisciplinaridade está expressamente prevista na Resolução, porém neste momento explicita os conteúdos interdis-

ciplinares mínimos que deverão integrar a formação fundamental do discente:

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I – Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre **Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia**. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Como evidenciado, conteúdos interdisciplinares são contemplados no ensino estabelecendo relações com o Direito, efetivando a integração entre o mundo jurídico, as Ciências Sociais e as Ciências Humanas, devendo ainda atentar à possibilidade ampla de abrangência (Direito e tecnologia, Direito e Comunicação, por exemplo). Esta integração compreende o Eixo de Formação Fundamental, o mais basilar.

Ainda que o Eixo de Formação Profissional (inciso II do art. 5º da Resolução) trate do estudo dogmático e de aplicação, ou seja, estudos de Direito Constitucional, Administrativo, Civil, Penal, dentre outros ramos que integram a Ciência do Direito; a Resolução menciona que os estudos devem ser sistemáticos e contextualizados “segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais”. De toda forma, a visão holística conferida pela interdisciplinaridade será exigida, necessária, como um pré-requisito.

Por sua vez, o Eixo de Formação Prática (inciso III do art. 5º da Resolução) objetiva a integração entre o conteúdo teórico e a prática, podendo as atividades complementares serem destinadas a interdisciplinaridade (o Trabalho de Curso está contido nesse eixo, sendo possível também abordar temas interdisciplinares).

Consoante apontamento da Resolução, tais atividades engrandecem e complementam o perfil do graduando, perpassando a dimensão cogniti-

va do discente através do desenvolvimento de habilidades e competências que serão avaliadas pelo professor (relação ensino-aprendizagem); a prática interdisciplinar na comunidade intermediada pelo âmbito acadêmico:

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de **interdisciplinaridade**, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade. Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Nas atividades complementares, há espaço para experimentar processos cognitivos de raciocínio, memorização, análise e expressão tendo como resultado vivência, experimentação; sob direcionamento de proposta e avaliação de um docente. Há a influência direta na percepção do fenômeno jurídico. O que coaduna com o que foi proposto pelo art. 9º da Resolução, o qual destina instituir o dever de adotar formas de avaliação específicas e alternativas, na seara interna e externa, fundamentais para a identificação do perfil do formando, sendo o parágrafo único deste dispositivo elucidativo acerca da necessidade do plano de ensino conter claramente as atividades propostas e metodologia do processo de ensino-aprendizagem, bem como os critérios de avaliação.

No panorama da sociedade contemporânea, não há como dissociar a relação de interseção entre tecnologia e cursos de graduação, que é uma relação interdisciplinar, o que também é mencionado pela Resolução como o dever no oferecimento do curso, competências e habilidades profissionais que envolvem tecnologia:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

[...]

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Por fim, destaca-se a força institucional da IES, uma vez que implica numa relação hierárquica desde sua concepção e funcionamento, administrando o tempo do discente, o conteúdo abordado segundo uma grade curricular previamente estabelecida e avaliação como requisito de integralização (conclusão e certificação através de diploma).

O art. 6º da Resolução institui que as Instituições de Educação Superior (IES) detém o poder de adotar o regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto na Resolução.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a evolução histórica da civilização impacta diretamente nas instituições sociais, desde os direitos e garantias fundamentais do cidadão como limitador do poder do Estado, até a concepção de Direitos Humanos Universais no pós-guerra mundial.

O aprendizado passivo e dogmático, meramente da reprodução mecanizada da aplicação do Direito, não atende as necessidades sociais, bem como não atende o mercado (com número excessivo de cursos oferecidos, estudantes e profissionais com conhecimento técnico).

Nesse cenário, a interdisciplinaridade tem a sua necessidade de efetivação reforçada, inclusive para pensar em meios alternativos de interpretação do fenômeno jurídico e resolução de problemas.

A Carta Cidadã de 1988 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos clamam por profissionais com perfil humanístico, com consciência social, não apenas técnicos. E a interdisciplinaridade atende a esta demanda.

É interessante verificar que nas instituições formais há a positivação da interdisciplinaridade no âmbito do ensino jurídico: a Resolução nº9 de 2004 do CNE/CES prevê como um elemento estrutural do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as formas de realização da in-

terdisciplinaridade. Ademais, a mesma Resolução determina o dever da IES, no decorrer do curso jurídico, assegurar formação geral, humanística, axiológica, de forma a abranger ainda interpretação, análise, postura crítica e reflexiva; o que se relaciona diretamente com interdisciplinaridade, um conhecimento holístico.

Sendo a interdisciplinaridade um elemento do Eixo de Formação Fundamental, materializada através de disciplinas como a Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia, todas relacionadas ao Direito, pode ainda se comunicar com os outros eixos (de formação prática e de formação profissional).

A ampliação da interdisciplinaridade na graduação jurídica pode ser estimulada no âmbito das atividades complementares (como prevê o art. 8º da Resolução) e ações de extensão.

Todos os três Eixos previstos na Resolução – Fundamental, Profissional e Prático – possuem margem fértil para o fomento da formação e aprendizado interdisciplinares. Mesmo o ensino mais dogmático e tradicional, de acordo com a Resolução, deve ter a abordagem evolucionária do Direito e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais.

A interdisciplinaridade no ensino jurídico é um caminho à disposição da academia que pode representar o que se espera do ponto de vista social e do mercado, ou seja, desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: Divulgação dos resultados**. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.
- _____. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Publicação no DOU, 01.10.2004. p.17/18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf> Acesso em: 10 abr. 2019

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NORTH, Douglass C. **Institutions, institutional change and economic performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de Direito: Conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito**. 2. ed., Campinas: Papirus, 2003.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

SIMÕES, A. C. et al. **A Educação e o Ensino Jurídico: desafios e perspectivas para o Brasil do século XXI. Anais do III Congresso Nacional de Educação**. Natal, v. 1, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 30 nov. 2019

ZIMIANI, D. T.; HOEPPNER, M. G. **Interdisciplinaridade no ensino do direito**. *Akrópolis Umuarama*, v. 16, n. 2, p. 103-107, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/2302/1890>. Acesso em: 10 dez. 2019

O MODELO HÍBRIDO DE ENSINO NOS CURSOS SUPERIORES BRASILEIROS: UM NOVO CONCEITO

Hênio Delfino Ferreira de Oliveira

INTRODUÇÃO

Não faz muito tempo que a única maneira de se formar em um curso superior era frequentando a faculdade diariamente, com aulas expositivas e horário fixo para começar e terminar. Essa organização tradicional ainda existe e pode não fazer sentido para um grande grupo de estudantes que possuem uma série de limitadores, como tempo, disponibilidade financeira e rotina.

A comunicação no mundo mudou por vários motivos — entre eles, por causa da ampliação do acesso à Internet. Atualmente, vive-se um tempo de informação acelerada, com distâncias encurtadas pela tecnologia. Sendo assim, tem se tornado possível e viável investir em formação, dependendo apenas da postura ativa do estudante e dos métodos de ensino que a instituição coloca à sua disposição.

Em uma sociedade cada vez mais tecnológica, é possível perceber a mudança nos conceitos de espaço e de tempo, já que, quando se trata de espaços, hoje é possível levar um escritório, uma sala de aula ou até mesmo uma empresa na palma da mão, graças a um dos vários celulares inteligentes que estão à disposição. O tempo também se relativizou, sendo possível agora aproveitar intervalos para realizar atividades que

antes eram obrigatoriamente presenciais, como as instituições de ensino, o *lôcus* deste trabalho.

Tratando do acesso às informações, Castells e Cardoso (2005, p. 18) afirmam que a mudança significativa da sociedade global começa com a Sociedade da Informação, que acontece e marca profundamente uma era, utilizando-se a informação para o desenvolvimento como sustentação da sociedade contemporânea, que prioriza a tecnologia, a liberdade individual e a comunicação aberta; entretanto, a informação sem a reflexão não gera conhecimento, o que nos faz retornar às instituições de ensino.

A formação acadêmica, inserida no contexto tecnológico e com foco profissional, pode ser vivenciada em diferentes níveis — como, por exemplo: aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação. Sabe-se que se qualificar requer investimento; porém, nem sempre este investimento é puramente financeiro, pois ele também pode ser de tempo.

As demandas da sociedade mudam e, naturalmente, com elas as instituições também precisam mudar. Em um contexto onde o papel ativo dos envolvidos se torna fundamental, a mudança de postura e o empoderamento precisam ser motivados; para isso, as pessoas demandam condições concretas para reelaborar o seu conhecimento ou até mesmo descartá-lo, visando a uma nova construção — e, a partir desse movimento, reinterpretar o que antes era apenas uma informação e que passa a ser algo mais significativo e valioso, como o conhecimento. E, assim, a postura ativa das pessoas se estabelece.

Quando se trata de instituições de ensino de nível superior, um perfil de aluno se destaca. Hoje, o aluno precisa lidar com um cotidiano dinâmico, com tempo e recursos financeiros limitados, e isso certamente é um desafio para aqueles que se propõem a realizar uma formação — em nível de graduação, por exemplo.

Cada vez mais é possível escolher cursos cuja organização de tempo e de espaço combinam com a realidade dos alunos, sendo a modalidade presencial adequada para aqueles que possuem mais condições e perfil para ela, e a modalidade à distância, para os possuem perfil ou precisam de tempo e espaço mais flexíveis. Entretanto, a combinação entre a potencialidade de ambas as modalidades, com uma proposta ativa de ensino tem sido apresentada no cenário da educação brasileira,

denominando-se como “modelo híbrido de ensino”, como será tratado adiante.

Desenvolvimento

No ordenamento jurídico brasileiro, artigo 18 do Decreto n. 9.235/2017, é possível perceber duas modalidades de ensino possíveis, a presencial e à distância, o que pode gerar a impressão de modelos opostos, que não se complementam, mas sim competem entre si. Entretanto, faz-se necessário, para este estudo, definir do que se tratam as modalidades de ensino presencial e à distância, para então concluir o que pode ser o modelo híbrido de ensino.

Em se tratando de definição, EaD não é a simples separação entre professor e aluno. Um exemplo é a definição de Levine (2005, p. 7, apud TANAKA, 2019), que define EaD como o processo de ajudar as pessoas a aprenderem quando elas estão separadas espacial ou temporalmente dos ambientes mais típicos de aprendizagem “ao vivo”, nos quais a maioria de nós foi educada.

Do ponto de vista estritamente técnico e considerando o contexto regulatório em vigor, conclui-se que a figura do “curso híbrido” não está contemplada no ordenamento jurídico vigente. Entretanto, já é possível perceber uma movimentação para que o termo “híbrido” seja percebido a partir das suas potencialidades — como tratou Rocha (2018, p. 1) durante mesa redonda do 24º CIAED, em Florianópolis:

Com a publicação dos Decretos 9057 e 9235, ambos de 2017, bem como da Portaria 11/2017, as ofertas de cursos híbridos e online, embutidas nesses documentos, têm recebido críticas e elogios dependendo do olhar de seus observadores e interessados. Embora não haja uma ligação direta entre esses instrumentos regulatórios do MEC e as propostas de modelos híbridos na educação, há que creditar a esses instrumentos o fato de os educadores e IES estarem mais atentos às potencialidades dessa oferta no ensino superior. Razões parecem existir de sobra: as novas DCNs incentivadas pelo MEC e a proposta da OCDE para a Educação no Século 21 com recomendações de

um modelo educacional mais ativo e de resultados mais eficientes, que coloca em xeque os modelos atuais presos à entrega de diplomas (“o ensinar e o diplomar”, BNCC (2017).)

O método tradicional de ensinar e aprender muitos já conhecem ou ouviram falar; entretanto, os resultados dessa metodologia já foram questionados e diferentes abordagens surgiram. Entretanto, resquícios da escola tradicional ainda existem. Como afirma Leão (1999, p. 188), a escola tradicional — que sofreu inúmeras transformações ao longo de sua existência e que, paradoxalmente, continua resistindo ao tempo —, diariamente, vem sendo questionada sobre sua adequação aos padrões de ensino exigidos pela atualidade, mas ao mesmo tempo é presente em muitas das escolas do nosso país.

A mudança do conceito de educação acontece com o passar do tempo e para ratificar que novas formas de mediar a aprendizagem surgem, apresentam-se as contribuições de Longo (2017, p. 19), garantindo que indicadores de qualidade nacionais e internacionais mostram que não existe diferença na qualidade do ensino e da aprendizagem entre as modalidades presencial e à distância.

É com base neste contexto que a educação híbrida se apresenta como uma proposta para o futuro da educação em todos os níveis, principalmente no ensino superior. Longo (2017, p. 19) também apresenta o cenário internacional, quando trata do potencial para a implementação de metodologias ativas no ensino:

Na educação superior, plataformas como os MOOCs (sigla em inglês que significa “curso on-line aberto e massivo”) e ferramentas como os recursos educacionais abertos (REA) estão se consolidando, além dos *nanodegrees*, cursos rápidos que prometem virar a educação superior de cabeça para baixo. O ensino híbrido, utilizando o conceito de *flipped classroom* e contando com metodologias ativas, está promovendo uma onda de mudanças e inovação na educação sem precedentes. Enquanto isso, no Brasil, estamos convivendo há mais de dez anos com uma regulação defasada da educação superior à distância, que restringe o uso da biblioteca digital, obriga a presencialidade

em cursos a distância e prevê, em cursos presenciais, um percentual máximo de 20% da carga horária à distância.

Segundo Batista Junior (2017, p. 544), a hibridização do ensino superior acontece à medida que se estipula uma carga horária mínima de 80% de ensino presencial e um limite de até 20% de carga horária à distância com estudantes e professores em espaços diferentes e conectados em horários variados. Ainda segundo o autor, essa mescla entre modalidades de ensino permite uma flexibilidade nos cursos presenciais. Dessa forma, a flexibilização acontece nos currículos, nas metodologias de ensino e nos horários e espaços onde esse processo de ensino e aprendizagem ocorre.

O reconhecimento da EaD surge no art. 80 da LDB, mas tem sua normatização regulamentada pelo Decreto n. 9.057/2017, que conceitua EaD.

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (Art. 1º, Decreto n. 9.057/2017).

A Portaria n. 1.134/2016, do Ministério da Educação, permitia à instituição ofertar, em até 20% da carga horária do curso presencial, componentes curriculares na modalidade à distância em cursos superiores. Entretanto, em 2018, o governo brasileiro flexibilizou a porcentagem de 20% para 40%. A Portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação, em seu artigo 3º detalha que nem todas as graduações do país poderão aplicar imediatamente esta mudança, como pode ser lido a seguir:

Art. 3º O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cur-

sos de graduação presencial, desde que também atendidos os seguintes requisitos:

I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro);

II - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;

III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no *caput* devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro); e

IV - A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto n. 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC n. 315, de 4 de abril de 2018.

Com a institucionalização da EaD nos cursos superiores, torna-se cada vez mais possível a combinação de ações entre as modalidades presencial e à distância. Essa combinação recebe diversas denominações, com destaque para cursos híbridos.

Segundo Morán (2015, p. 22), “híbrido” significa misturado, mesclado, *blended*. Para o autor, a educação sempre foi misturada, pois sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Entretanto, destaca que esse processo, agora com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo, e pode ser caracterizado como um ecossistema mais aberto e criativo, em que se pode ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços.

É importante ressaltar que organizar as disciplinas que serão presenciais ou à distância não representa necessariamente um ensino híbrido, já que, para Morán (2015, p. 23-24), o híbrido pode ter um currículo mais flexível, em que se planeja o que é básico e fundamental para todos e em que se permite, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno.

O autor também apresenta o híbrido como integração entre áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos. A respeito desse assunto, as autoras Bicalho e Medeiros (2018, p. 6), declaram que:

No século XXI, com o advento das tecnologias e ampliação do poder de alcance das práticas educacionais, com a flexibilização do tempo e espaço, com a conscientização quanto à urgência de mudar a lógica educacional, já não é aceitável que as modalidades tenham marcações de sobreposição, mas sim de complementação. O foco é educação! Os meios e as metodologias podem se diferenciar, mas o objetivo é sempre promover desenvolvimento e experiências de aprendizagem em contextos sociais concretos.

O surgimento do ensino híbrido no contexto brasileiro pode ser considerado novo, tendo clareza de que este se difere do chamado “semipresencial⁶”, também não contemplado no ordenamento jurídico brasileiro. Neste momento da história da educação brasileira, o que se apresenta como moderno são as tecnologias associadas com as metodologias ativas.

Em se tratando de metodologias ativas, diversas estratégias têm sido utilizadas para promover a aprendizagem ativa, como a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso de jogos ou a aprendizagem baseada em problemas, entre outras. Oliveira e Araújo (2015, p. 5-12) afirmam existir seis tipos específicos de métodos ativos de aprendizagem:

Flipped classroom, ou sala de aula invertida, é o método de ensino através do qual a lógica da organização de uma sala de aula é invertida por completo, ou seja, primeiro os alunos estudam o conteúdo curricular em casa, depois vão ao encontro de professores e colegas para sanar as dúvidas e praticar os conhecimentos com exercícios e estudos de casos. *Peer instruction*, ou instrução pelos pares, criado em 1991 pelo Professor Eric Mazur,

6 Com foco apenas na organização da logística das aulas, reservando parte das atividades obrigatoriamente presenciais, porém sem entrar no mérito da metodologia aplicada.

da Universidade de Harvard, nos EUA; *Problem based learning* – PBL, ou aprendizagem baseada em problema, criado no final da década de 60 na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, na cidade de Hamilton, Canadá, e é amplamente utilizado nas escolas de medicina e/ou de profissionais da saúde, do Brasil;

Project based learning – PjBL, ou aprendizagem baseada em projeto, que vem de uma tradição pedagógica inspirada pelo filósofo americano John Dewey, segundo a qual os alunos aprendem melhor a partir da experiência e da resolução de problemas do mundo real; *Team based learning* – TBL, ou aprendizagem baseada em equipe, criado por Larry Michaelson, em 1970 na Universidade de Oklahoma, EUA e *Case study*, ou estudo de caso, surgiu em 1880, no curso de Direito da universidade de Harvard, onde os estudantes passaram a aprender melhor, estudando as decisões dos tribunais e não somente os textos doutrinários.

Desta forma, é possível perceber que as metodologias ativas não são algo novo na educação de maneira global, mas no Brasil esse debate tem se fortalecido recentemente. Se o cenário acadêmico tem percebido a temática como importante, a contribuição deste trabalho consiste em realizar o levantamento da quantidade de instituições de ensino superior à distância que estão ativas nos estados brasileiros, assim como quantas delas já utilizam a expressão “ensino híbrido”, quando se apresentam à sociedade, bem como as metodologias ativas apresentadas.

O ensino híbrido nos cursos superiores brasileiros

Todos os envolvidos no contexto educacional podem possuir um papel ativo e transformador e segundo Melo (2017, p. 15), as metodologias ativas podem estimular neste perfil a educação continuada, despertando a curiosidade do aluno, fazendo com que ele desenvolva a capacidade de analisar situações diversas, enfatizando a solução de problemas ou o alcance de objetivos de aprendizagem, em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido.

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. (BORGES; ALENCAR, 2014)

Mesmo se mostrando com potencial de mudança vale reconhecer que a complexidade do processo de ensino-aprendizagem é real, e variáveis diversas criam um movimento de incertezas para todos. Os profissionais da área de educação precisam saber lidar com esses fatores e saber que existe a limitação na sua atuação, de tal modo que, diante de tantos desafios, já naturais da profissão, pode surgir uma resistência para a implementação da EaD na educação — consequentemente, o ensino híbrido poderia ser um início. Nesse sentido, Batista Junior apresenta o argumento de que:

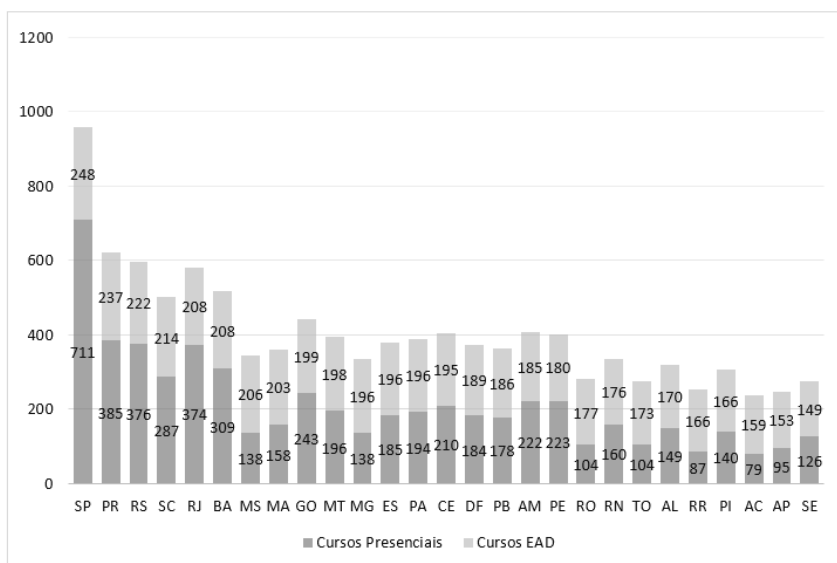
Embora seja uma prática normatizada pelo Ministério da Educação – MEC, muitas instituições não a colocam em execução por vários motivos: resistência por parte dos alunos e docentes, falta de estrutura física e tecnológica, falta de interesse da gestão ou até mesmo desconhecimento da legislação que faculta à instituição de ensino a implantação de uma carga horária à distância em seus cursos presenciais. (BATISTA JUNIOR, 2017, p. 544).

Entretanto a fala de Batista já pode ser repensada, já que, em 2019, segundo dados do e-mec⁷, aproximadamente 63% dos estados brasileiros já possuíam mais instituições de ensino superior com cursos ativos na modalidade à distância do que na modalidade presencial, fazendo entender que os impeditivos — como falta de estrutura física e tecnológica, falta de interesse da gestão ou até mesmo desconhecimento da legislação — fiquem cada vez mais fracos.

7 Regulamentado pela Portaria Normativa n. 21, de 21 de dezembro de 2017, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino.

São Paulo é o estado que, além de possuir a maior quantidade de cursos superiores ativos, em ambas as modalidades, é também o com a maior diferença entre a quantidade de cursos ativos, sendo 711 na modalidade presencial, contra 248 na modalidade à distância. Já o estado do Paraná é o estado cuja quantidade de cursos EaD ativos ultrapassa mais consideravelmente os cursos presenciais, sendo a diferença de 90%, como pode ser percebido no gráfico 03.

Gráfico 03 - Cursos superiores presenciais e EaD por estado



Fonte: Dados do site e-mec (maio 2019)

Inicialmente, já é possível identificar a expressiva oferta de cursos superiores na modalidade EaD no Brasil; são grandes grupos que ofertam cursos em diferentes estados ao mesmo tempo, sendo raridade a instituição que oferta algum curso em apenas um estado. Sendo assim, foram pesquisadas 117 instituições de ensino superior com cadastro ativo para a oferta de graduação à distância para o 1º semestre de 2019. Para conhecer melhor a oferta dos cursos pelas instituições, foram acessados os *sites*, sendo descartada da análise aquela cujo canal estivesse em manutenção ou fosse inexistente. Desta forma, as 117 instituições ofertam cursos cadastrados como EaD e apresentam seus cursos à sociedade através de seus *sites*.

Um dos objetivos era identificar as nomenclaturas apresentadas para os cursos e quais as metodologias que o curso usaria. Das 117 instituições que ofertam cursos na modalidade EaD, apenas 5 apresentam de maneira clara o conceito de ensino híbrido em seus cursos, inclusive substituindo o termo EaD, já que entendem que esta, ao ser ofertada juntamente com as metodologias ativas, gera o que se apresenta como metodologia híbrida de ensino. Essas instituições apresentam detalhadamente a proposta do modelo híbrido de ensino e focam na conceituação das metodologias ativas utilizadas.

Os métodos ativos identificados foram: estudo de caso, sendo unânime a sua apresentação. Outros métodos também apareceram, como: a sala invertida, a metodologia de projetos e a aprendizagem baseada em problema. Outro fato observado é a não utilização do termo “tutor”, quando se trata de mediação, sendo identificado, quando necessário, o professor autor e o professor mediador.

Foram identificadas 28 instituições utilizando o termo “semipresencial”, mesmo não estando presente no ordenamento jurídico brasileiro. De fato, tais instituições apresentam essa modalidade “semipresencial” como uma terceira alternativa, mesmo sendo oficialmente cadastrada como modalidade EaD. Ao avaliar a metodologia do “semipresencial, percebeu-se o foco em dois pontos: a garantia de aulas presenciais semanais (em média, duas aulas) além de garantir que parte do currículo dos cursos presenciais estaria também nessa modalidade de ensino. Percebe-se, então, que ainda existe um apego ao método presencial, forçando o seu aparecimento na modalidade EaD, e um apego ao currículo, demonstrando a falta de confiança no currículo do curso EaD — o que não se sustenta.

Ao avaliar a oferta dos cursos, identificou-se 10 instituições que, mesmo não se apresentando como modelo híbrido de ensino em suas propostas de educação à distância, utilizam metodologias ativas em suas propostas. Das metodologias ativas apresentadas, o estudo de caso novamente foi o método mais citado, seguido pela aprendizagem baseada em problema, metodologia de projetos e aula invertida. Dessas 10 instituições, apenas 2 se classificam como semipresenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário nacional, 5 instituições, parece ser pouco, mas dimensionar a educação à distância com os mesmos parâmetros da educação presencial é uma falha, uma instituição pode facilmente se fazer presente em todos ou quase todos os estados, gerando assim um impacto nacional, e não local. Porém, ainda deve-se reconhecer que este é um número muito pequeno diante da quantidade de instituições atualmente.

Se as instituições não utilizam o nome “híbrido”, por não existir essa denominação na legislação, outras não se preocupam em utilizar o conceito de semipresencial em suas ofertas, mesmo oficialmente sendo cadastradas como EaD; algumas inclusive separam em três categorias, diferenciando a modalidade à distância da semipresencial (aquela cujos encontros presenciais são obrigatórios), assim como dos métodos do ensino presencial, sem avaliar a sua eficácia. Quase 25% das instituições pesquisadas possuem essa visão frágil da educação EaD e suas potencialidades.

Outras 10 instituições já podem ser classificadas como híbridas, já que, mesmo não se apresentando com a proposta de ensino híbrido em suas ofertas de educação à distância, utilizam metodologias ativas. Das metodologias ativas apresentadas, o estudo de caso foi o método mais citado, seguido por: aprendizagem baseada em problema, metodologia de projetos e aula invertida.

Desta forma, mais do que criar um terceiro modelo de ensino, o método se torna o mais importante quando se trata de ensino e aprendizagem. O ensino presencial ainda está fortemente atrelado ao ensino tradicional; o ensino à distância, que teve a oportunidade de mudar completamente esse método de ensinar, percebeu-se inicialmente em um ambiente despreparado, sem suporte tecnológico e sem a cultura educacional do aluno como protagonista, mas a sociedade vem demandando cada vez mais pessoas criativas, capacitadas, fortalecidas do ponto de vista das relações sociais e tecnicamente preparadas.

Em um momento em que a tecnologia foi popularizada, o foco se torna a forma de ensinar e aprender — e, com a necessidade identificada por algumas instituições de mostrar que já estão prontas para esse

novo desafio, ao se distanciar do simples modelo que flexibiliza tempo e espaço, o híbrido aparece. Desta forma, o conceito de modelo híbrido como conceito já está presente no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

BATISTA JÚNIOR, Roberto Oliveira. **Ensino híbrido e a regulamentação nos cursos superiores**. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 18-20 maio 2017. Mamanguape, PB: Universidade Federal da Paraíba – Campus IV, p. 543-548. Disponível em: http://ceur-ws.org/Vol-1877/CtrlE2017_AR_04_40.pdf. Acesso em: maio 2019.

BICALHO, Rute Nogueira de Moraes; MEDEIROS, Jennifer de Carvalho. O modelo híbrido de educação como estratégia para o processo de institucionalização da EAD. **Revista Eixo IFB**. Brasília, v. 7, n. 2, p. 5-12, jul./dez. 2018.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

BRASIL. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: maio 2019.

BRASIL. **Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: maio 2019.

BRASIL. **Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece

nova redação para o tema. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>. Acesso em: maio 2019.

BRASIL. Portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2018&jornal=515&pagina=59&-totalArquivos=184>. Acesso em: maio 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 02, de 16 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: maio 2019.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A sociedade em rede:** do conhecimento à ação política. Belém (Portugal): Imprensa Nacional, 2005. [Livro organizado a partir de Conferência promovida pelo então Presidente da República de Portugal, Jorge Sampaio, em 4 e 5 de março de 2005, no Centro Cultural de Belém].

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187–206, jul. 1999.

LONGO, Carlos. A regulação da educação à distância e a qualidade do setor: dados de opinião. In: ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). **Censo EAD.BR:** relatório analítico da aprendizagem à distância no Brasil 2016. Tradução Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: InterSaberes, 2017, p. 19–22.

MELO, Renata dos Anjos. **A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem:** uma análise a partir da educação sociocomunitária. Americana, SP: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2017.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33. [Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2].

OLIVEIRA, Agostinho Carlos; ARAÚJO, Samira, Maria. **Métodos ativos de aprendizagem**: uma breve introdução. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280091153_Metodos_Ativos_de_Aprendizagem_uma_breve_introducao. Acesso em: 22 nov. 2016.

ROCHA, Enilton Ferreira. **Modelos híbridos e online em transformação**. *In*: CIAED – CONGRESSO INTERNACIONAL ABED, 24, 4-10 out. 2018. Florianópolis. Mesa redonda 23.

TANAKA, Ana Lúcia Freire. **Didática geral e da EaD**. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2019. [Material de apoio da Pós-graduação em Docência e Gestão em EaD].

A PERCEPÇÃO E AS PROSPECÇÕES DA VISÃO DO DISCENTE EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM *DESIGN* DE MODA

Nariane Dias de Araújo

Ítalo José de Medeiros Dantas

Lívia Juliana Silva Solino

1. INTRODUÇÃO

Os cursos que ofertam uma formação superior em *Design* de Moda no Brasil demonstra traços da contemporaneidade, à medida que, até por meados dos anos 80, os indivíduos com anseio de estudar a teórica e a prática da área de maneira mais formalizada, fazia-se necessário viajar à outros países, especialmente os europeus, para obter esse tipo de conhecimento. Com isso, para atender essa demanda, com o passar do tempo, foi-se adaptando essas necessidades à figura do estilista, isto é, um profissional que desenvolve coleções e produtos de moda, comumente dentro de empresas de pequeno ou médio porte, normalmente com habilidades de desenho e criação, porém sem ser detentor de uma formação superior em *Design*. Dessa forma, argumenta-se que o estilista tem mais proximidade com as artes, à medida que os *Designers* têm com a indústria (PIRES, 2002; WOLFF *et al.*, 2012).

Antigamente, a Moda vislumbrada nas ruas brasileiras compreendia reflexos de cópias de tendências e modelagens internacionais, crian-

do objetivos de desempenho para a indústria mercadológica em cima do fator de uso em outros países. Através desse fato, construiu-se sobre a profissão diversos estigmas sociais que a fizeram ganhar estereótipos e tornar-se superficialmente compreendida, sendo sua formação sintetizada pela sociedade principalmente a uma área que envolve apenas o desenho manual ou simplesmente às disciplinas de costura. Sendo assim, vista como desnecessária de haver uma formação superior com aprofundamento em metodologias alternativas de *Design* (PULS, 2010; AGUIAR, 2015).

Caicó, no estado do Rio Grande do Norte, compreende uma das maiores produtoras no ramo de bonelarias do Brasil, sendo conhecida pela sua alta produção, tanto quanto por se encontrar no eixo do Seridó potiguar, famoso por produzir produtos de vestuário, tal como artefatos de cama, mesa e banho e reconhecimento na produção de modalidades artesanais como bordados. Tendo isso mente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - *Campus Caicó*, já abrigando os cursos técnicos em vestuário e têxtil nas modalidades integrado e subsequente, encontrou possibilidades emergentes na implantação de um curso superior de formação tecnológica em *Design* de Moda. Assim, possibilitando desenvolver profissionais cosmopolitas capacitados tanto de maneira acadêmica quanto de forma tecnológica à indústria criativa não apenas local, mas nacional e global (LOPES; MEDEIROS, 2012; ARAÚJO, 2013; FIERN, 2017; 2019; IFRN, 2019A).

Assim, a justificativa deste trabalho gira em torno de dois pontos principais, sendo estes a necessidade de atualizar a percepção do discente em *Design* de Moda sobre expor como enfrentam seus percalços cotidianos, tanto com relação ao modo como se incorporam individualmente em uma sociedade com pré-julgamentos exacerbados acerca de suas formações e, as oportunidades esperadas no mercado de trabalho. Além de, também, servir como aporte para desenvolvimento de ações mais efetivas no que concerne a coordenação do curso superior de tecnologia (CST), ao centrar o planejamento pedagógico no discente.

Através das informações trazidas, o presente trabalho tem como objetivo explorar e analisar a forma como os discentes ativamente matriculados no curso superior de tecnologia em *Design* de Moda do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - *Campus* Caicó, enxergam o meio acadêmico em que se inserem e projetam suas expectativas profissionais para com relação ao período de pós-formação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Como explica Maximiliano e Tomasulo (2013), a terminologia ‘Moda’ tem seu surgimento no latim, *modus*, traduzindo-se, essencialmente, para a maneira como os indivíduos se apresentam uns aos outros dentro de um contexto espacial, comumente associando esse conceito aos produtos de vestuário, no entanto, vai muito além dessa noção. Em outro sentido, Lipovetsky (2009) traz a Moda como um dispositivo social, isto é, constituindo principalmente de uma representação visual e estética da sociedade em que se enquadra, mutável, dessa forma, às mudanças históricas, geográficas e temporais.

Silva, Café e Neto (2017) trazem que as pesquisas em *Design* de moda tem se arrastando lentamente, porém, com um bom viés de desenvolvimento, no entanto, seu aumento veloz não ocorre, dentre outras coisas, como consequência da percepção de que para alguns autores, a Moda em si, é considerada superficial ou simplesmente uma ferramenta utilizada para sustentar o consumo. Nesse mesmo contexto, Lima (2006, p. 148) traz que a Moda tem sua base voltada muito mais às teorias fenomenológicas do que a ciência, ao mesmo tempo que a Moda apresenta em suas dinâmicas “a negação das coisas mensuráveis e racionais [...] Contudo, a moda, nicho de mercado como tem hoje se desenvolvido, é respaldada e circundada de saberes científicos dimensíveis”, em suma, a Moda parte de saberes e dinâmicas empíricas para o desenvolvimento de códigos e leis de viés científico.

O primeiro curso de Moda no Brasil teve sua data de lançamento oficialmente categorizada ainda nos anos 80, mais especificamente no ano de 1987, dentro da Faculdade Santa Marcelina, no estado de São Paulo, por Maria Gabriela S. M. C. Marinho. No entanto, Eugenie Jeanne Villien foi a primeira a conduzir uma disciplina de Desenho de Moda, ainda no ano de 1964, dentro do curso superior de formação em Desenho e Artes Plásticas, ou seja, dando início ao que seria os

primeiros estudos acadêmicos na área de Moda do Brasil, onde, anos à frente, a professora supracitada ainda acabou sendo responsável por auxiliar na formalização do primeiro curso superior em Moda do país (AGUIAR, 2015; DELGADO, 2015).

Puls (2010) traz à tona três características principais de observação quando se debate a educação em âmbito da moda, sendo estas a conjuntura das universidades na sociedade contemporânea; competências e desafios do ensino superior de *Design* de Moda e uma história recente do *Design* de Moda. No contexto deste trabalho, vale a pena debater de forma mais enfatizada as competência e desafios do ensino superior em *Design* de Moda. Dessa forma, a autora aborda a importância do profissional docente nesse entremeio, trazendo então as responsabilidades sociais, políticas e educacionais de seus discursos e orientações para com a vida profissional e acadêmica do discente.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa se classifica quanto à sua natureza como aplicada, pois tem como intuito o desenvolvimento de conhecimentos para geração de aplicações no que tange às melhores práticas nos cursos superiores. Com relação ao seu objetivo, a pesquisa se classifica como exploratória-descritiva, com abordagem de caráter quantitativo e qualitativo (GIL, 2008; 2017; MURATOVSKY, 2016).

No que faz referência aos procedimentos técnicos, a pesquisa se desenrolou por meio de aplicação de um questionário difundido entre o público-alvo de forma virtual, desenvolvido dentro da plataforma do *Google*, *Google Forms*, justificando-se por meio da facilidade de contato entre os pesquisadores e os respondentes, além de, atender completamente os requisitos do isolamento social propostos pela Organização Mundial da Saúde frente à crise sanitária enfrentada. Atualmente, o curso superior de Tecnologia em *Design* de Moda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - *campus* Caicó possui atualmente 3 turmas ativa e periodizadas, sendo estas estando no 1º período, no 3º período e no 5º período, ademais, há alunos que transitam entre as demais disciplinas, somando, ao todo, 100 discentes. Dessa forma, foi possível conduzir a entrevista com 69 dos 100

discentes ativamente matriculados no curso, deixando o questionário ativo do dia 29 de abril de 2020 ao dia 10 de maio de 2020.

Com relação às perguntas que compõem o roteiro do trabalho aplicado, a pesquisa teve sua base formada a partir de trabalhos anteriores, como o desenvolvido no ano de 2017 por Alves *et al.* (2018), dentro do mesmo curso tido aqui como foco do estudo, as autoras supracitadas tiveram como objetivo compreender as percepções que os discentes possuíam na atualidade sobre o curso e, como viam suas expectativas profissionais, na época, o curso tinha ainda poucos discentes ativos e as autoras obtiveram cerca de 20 respostas.

Enxergando por essa perspectiva, o questionário tem sua divisão feita em duas seções principais, sendo a primeira dela separada em uma caracterização demográfica do perfil individual do respondente, abrangendo questões sobre qual período do curso o discente está inserido, questões comuns como faixa etária, cidade, gênero, adentrando mais um pouco ao trazer questões sobre a existência de graduações anteriores. Em seguida, o respondente é questionado sobre o modo como percebem o curso superior, debatendo sobre a existência de preconceitos sociais para com a escolha de curso e sobre qual profissão tem em mente atuar pós-formação. Por fim, esta seção é finalizada ao se questionar o público-alvo sobre como se encontram profissionalmente, buscando verificar se há pessoas já trabalhando no sistema da Moda.

Em sua segunda seção, o questionário, baseado então nas pesquisas de Lotti (2014) para com egressos e discentes dos cursos de *Design* de moda das instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, versa sobre as expectativas profissionais no sentido de pós-formação dos discentes. Essa parte da pesquisa continha ao todo 10 afirmações onde, ao fazer uso de uma escala linear de classificação, os respondentes deveriam selecionar o nível de concordância ou discordância perante aquele fato, através de uma ordem numérica que ia do número 1 ao 5, sendo estes “discordo totalmente” e “concordo totalmente”, de forma respectiva.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Os tópicos a seguir irão expor os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário, inicialmente discutindo como os discentes

percebem o curso em que se encontram inseridos, para em seguida, discernir como enxergam suas expectativas profissionais e acadêmicas no que faz referência às prospecções do pós-formação.

4.1 Percepção do curso

A Pesquisa apresentada teve um total de 69 respondentes, com matrículas ativas no curso superior de Tecnologia em *Design* de Moda, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* Caicó. Onde foi questionado, primeiramente, em qual período os respondentes estão cursando, foi constatado que o terceiro período tem a maior porcentagem de representação de alunos, com 34,8% (24 dos 25 discentes matriculados na turma responderam à pesquisa), o primeiro período tendo 33,3% (23 dos 36 alunos matriculados responderam à pesquisa), o quinto período com 23,2% (dos 20 discentes matriculados, 16 responderam à pesquisa), enquanto os não periodizados compreendem 8,7%, isto é, pessoas que ingressaram no curso em anos anteriores.

Com a quantidade de discentes por turma de aproximadamente 35, pode-se concluir que mais da metade dos alunos desistem até o quinto período do curso, o que de modo geral acaba por ser algo negativo, mas pensando por outro ponto de vista, muitos desses alunos tem diversas razões, que os obrigam a tomar essa decisão.

Se tratando da faixa-etária, foi observado que a idade mínima obtida, até a máxima foi de 17 a 67 anos, onde a idade média registrada foi cerca de 25,72. Mesmo que a maior parte seja de jovens-adultos, o resultado demonstra que o estudo da Moda está cada vez mais tendo representatividade etária, trazendo públicos mais velhos, colocando em prática o pensamento de que não há idade para aprender e dar continuidade a algum empreendimento ou realização pessoal.

Com relação ao gênero dos discentes foi relatado que 82,6% se declararam sendo do gênero feminino, à medida que 17,4% Masculino. Uma semelhança acentuada comparado a pesquisa realizada por Alves *et al.* (2018) no ano de 2017, onde 85% eram do gênero feminino e apenas 15% masculino, o que é importante ressaltar a quantidade de respondentes de 20 discentes em seu estudo. Em comparação as duas

pesquisas realizadas, trazendo ainda a de Lotta (2014), é possível continuar percebendo a dominância da Moda pelo gênero feminino.

Quando perguntados sobre a cidade natal deles (Tabela 1), foi indicada que a maior predominância dos alunos é de Caicó com 61,9%, o segundo sendo Jardim de Piranhas com 7,2%. Como demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Cidades/Estados

Cidades/ Estados	Porcentagem
Caicó/RN	61,9%
Jardim de Piranhas/RN	7,2%
Acari/RN	4,2%
Currais Novos/RN	4,2%
Natal/RN	4,2%
Serra Negra do Norte/RN	4,2%
Carnaúba dos Dantas/RN	2,9%
Cabedelo/RN	1,4%
Florânia/RN	1,4%
Icó/RN	1,4%
Ipueira/RN	1,4%
Jardim do Seridó/RN	1,4%
Patu/RN	1,4%
São José do Seridó/RN	1,4%
São Paulo do Potengi/RN	1,4%

Fonte: Elaborado pelos Autores (2020)

O que torna evidência como motivo de grande parte dos alunos serem moradores de Caicó, local que abriga o CST em *Design* de Moda, devido a facilidade de locomoção para a instituição, realização de projetos, e eventos presenciais, além do possível comprometimento de alguma abertura de negócio para com o comércio local. Também existe as pessoas de outras cidades e estados que, em decorrência do curso, muda-se para Caicó/RN.

Logo, foi perguntado se antes de ingressar para o CST em *Design* de Moda, os discentes já obtinham alguma outra formação superior, onde 85,5% não tem, enquanto 14,5% possuía. O curso de Direito tem maior aparição. Outros cursos também mencionados estão entre Administração de empresa e Administração Pública, de Economia, História (Bacharelado), Ciências contábeis, Comunicação social, Racialismo e Gastronomia.

Quando foram questionados sobre o preconceito ou rejeição sofridos ao escolher o curso, 52,2% alegaram não sofrerem, em contrapartida, os 47,8% que sofreram, relatam muitos casos, desde comentários sobre a desvalorização da importância e ganho monetária que a formação no curso pode trazer na cidade de Caicó, ou que ele é voltado diretamente a mulheres, comentários, por sua vez, machistas; o que em alguns casos levaram a ter xingamentos e relatos homofóbicos, discussões familiares e uma visão equivocado do que a Moda é, a tornando generalizada e sendo taxada de ‘fútil’, colocando a costura como único aprendizado e como profissão unitária após formação do curso. O que em comparação com o de Alves *et al.* (2018) que apresentou entre os 20 estudantes, 60% responderam que não sofreram e 40% que sim, e em comum tiveram as brigas familiares, críticas sobre a predominância sendo feminina e sobre a precipitação ao correlacionar o curso totalmente a costura. Nisso, percebe-se baixo avanço da percepção da sociedade para com a formação.

Em relação à questão sobre quais ações poderiam ser feitas para potencializar um avanço na percepção do curso de *Design* de Moda na região, dentre as sugestões, encontra-se criar uma semana de produção acadêmica, com exposições de artigos, pesquisas, debates, palestras com profissionais da área, minicursos voltados para o público em geral; cooperação com marcas e lojas, maior uso das redes sociais com conteúdo que atraiam a curiosidade das pessoas a participação em eventos na cidade como por exemplo a Festa de Sant’Ana, importante evento local; a divulgação nas mídias da região e em outros municípios (rádio, revistas, jornais), parcerias na organização de eventos a acadêmicos com outras universidades/escolas da cidade, maior atividade nas mídias do próprio instituto/curso, *workshops*, e desfiles de moda.

Algo que teve em comum com Alves *et al.* (2018) a promoção e divulgação na área, a utilização de redes sociais e até palestras nas escolas. É importante salientar que a partir do primeiro período do ano de 2020, o curso desenvolveu um perfil na rede social *Instagram* para ter um maior contato com os discentes, aproximando-se do sugerido pelos respondentes da primeira pesquisa, em 2017, onde até o presente momento tem desenvolvido um engajamento efetivo.

Outros exemplos que demonstram o interesse no desenvolvimento e tecnologia do IFRN – *Campus* caicó, para com seus discentes e a sociedade em geral, são os projetos realizados pelo Núcleo de Extensão e Prática Profissional, onde os alunos através das habilidades aprendidas e compartilhadas por outros discente e docentes, como costura, modelagem, *marketing* digital, agrega ao desenvolvimento e a capacitação após conclusão do curso, dando possibilidades de simular como é exercer o trabalho de um *Designer* sob diversas perspectivas (MENDES; MEDEIROS, 2020). Também no campo da Moda, mas que envolve todas as pessoas, a parceria que o IFRN tem com o projeto do *Fashion Revolution*. No ano de 2019, em suas ações, desenvolveu um bazar no polo Caicó, passando uma mensagem de desapego a coisas materiais e sempre levantando o questionamento da valorização da vida e do quanto a Moda pode ajudar como crítica social ao próprio modelo produtivo, incentivando a busca e debates acerca da resolução dos desgastes ambientais (IFRN, 2019B; 2019C).

Algo importante a acrescentar é que durante o ano de 2020, o *Fashion Revolution*, com parceria do IFRN novamente, adquiriu uma maneira de passar a mensagem através de uma semana digital, transmitindo a vários temas, como ambientalismo, qual seria o futuro nos campos de aprendizagem, conscientizando através das *hashtags* ‘#quem-fezminhasroupas?’, ou ‘#doquesãofeitasminhasroupas?’, como alerta do desperdício assustador de tecidos, água e outros materiais não reutilizáveis, além da total falta de humanidade encontrada em algumas fábricas com seus funcionários. Através disso abriu oportunidades para que esses temas fossem facilmente alcançados e discutidos, por especialistas nessas áreas e, dessa forma, também pelos discentes de *Design* de Moda.

Em seguida, foi listados opções de profissões que gostariam de trabalhar ao concluir o curso (Tabela 3). Essas opções foram selecionadas

pelos próprios discentes do curso, deixando aberto para escolher quantas opções vissem necessárias, no artigo de Alves *et al.* (2018), onde alguns foram estilistas, figurinista, pesquisador e *Designer*. No questionário a profissão mais selecionada foi Produção de Moda com 43,5% como mostra a tabela abaixo:

Tabela 2 - Profissões de interesse

Profissões/Área	Porcentagem
Produção de Moda	43,5%
Marketing de Moda	37,7%
Styling	30,4%
Estilismo	29%
Editoria de Moda	29%
Docência	23,2%
Modelagem	21,7%
Consultoria de Imagem	20,3%
Vendedor de Moda	18,8%
Design de Estamparia	17,4%
Costura	15,9%
Pesquisa científica	14,5%
Consultoria de Moda	13%
Gestão de Produção	13%
Visual merchandiser	13%
Figurinista	10,1%
Pilotagem	7,2%
Comprador de Moda	5,8%
Gerência de Produto	4,3%
Cool hunting	2,9%
Empreendedora de Moda	2,8%
Fotografia de moda	1,4%
Produção de acessórios	1,4%

Fonte: Elaborado pelos Autores (2020)

Para complementar, foi questionado qual a situação empregatícia dos discentes durante o curso de *Design* de Moda, onde 62,3% são desempregados, 20,3% trabalha na área da Moda, 14,5% trabalhando, porém não dentro da área de moda e 1,4% desenvolvimentos de projetos, e empreendendo. Também foram questionados se os alunos que estão trabalhando poderiam contar em qual profissão estão exercendo e foi apresentado diversas áreas como: Instrutora e consultora de produção, Produtora de joias, vendas e compra de acessórios em geral, assistente de mídias sociais, consultoria de imagem, vendedoras de lojas de roupas e acessórios ou outro comércio, agente administrativo, Diretora de Criação, gerente, e empreendedores.

4.2 Expectativas profissionais

Nesse tópico da pesquisa, buscou delimitar como os discentes vislumbrar sua carreira profissional com relação ao pós-graduação. Sobre isso, foram lhes apresentados 10 afirmações que buscam delimitar de forma primordial as expectativas profissionais dos discentes. Com isso, solicitou-se para que classificassem com relação ao seu nível de concordância de 1 a 5, sendo 1 equivalente a ‘discordo totalmente’ e o 5 corresponde ao ‘concordo totalmente’. A partir disso, construiu-se a Tabela 3 abaixo:

Tabela 3 - Expectativas profissionais

Afirmção	Média
Fazer pós-graduação	4,52
Mudar de cidade	4,29
Fazer planejamento de carreira	4,25
Abrir um negócio próprio	4,17
Trabalhar em uma grande empresa	4,07
Ter uma experiência de estudo no exterior	4,03
Ter uma experiência de trabalho no exterior	3,99
Atuar como autônomo	3,84
Trabalhar em uma empresa de pequeno ou médio porte	3,49
Mudar de área de atuação	2,48

Fonte: Elaborado pelos Autores (2020)

Através dos resultados, fica claro a compreensão dos discentes acerca da necessidade de se especializar em suas áreas específicas de interesse, sendo também uma realidade nas pesquisas de Lotta (2014); Fonseca (2004) explica que deriva da demanda do mercado de trabalho e do setor privado por profissionais capacitadas em áreas cada vez mais específicas, assim, fazendo surgir novas modalidades de ensino e aprendizagem. Vale a pena salientar o desenvolvimento de empreendimentos como uma realidade vislumbrada por boa parte dos discentes, aparecendo em uma das primeiras colocações. Em último, percebe-se que os discentes não possuem interesse em mudar suas áreas de atuação, de modo que, pensam em realmente atuar dentro da Moda.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo alcançar a percepção e as prospecções da visão dos Discentes do curso de Tecnologia de *Design* de Moda do Instituto de tecnologia de Tecnologia *Design* de moda, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Caicó. Com a aplicação de um questionário que trouxe a possibilidade dos discentes se sentirem confortáveis em explicar inseguranças sobre o curso, e expor ideias, para melhorar o modo como a formação se relaciona com a sociedade. Por fim, questionou-se acerca de como enxergam suas prospecções profissionais de carreira.

Foi constatado que entre os 69 alunos a turma do 3 período teve maior quantidade de respondentes, vale ressaltar que o percentual de estudantes femininos ainda é o predominante, e também se verificou que a grande maioria tem moradia em Caicó. Em relação a formações anteriores, teve o curso de Direito como majoritário. Foi constatado que a maioria dos respondentes não sofreram preconceito, no entanto, dentre aqueles que sofreram, percebeu-se a relativização de estereótipos femininos, assim como falas machistas e homofóbicas.

A maior área de interesse dos respondentes girou em torno principalmente da Produção de Moda, Marketing de Moda e o *Styling*. A maioria dos respondentes é composto por pessoas desempregadas, seguida por pessoas que trabalham na área da moda, especificamente trabalhando com joias, empreendimentos de vestuário e consultoria

de imagem, sendo estes pessoalmente ou através de plataforma virtuais usadas para atendimento. Com relação aos pensamentos de pós-formação, a grande maioria dos alunos concordam totalmente sobre a necessidade de se fazer uma pós-graduação e discordam totalmente sobre a afirmação de mudança de área de atuação.

Dessa forma, os objetivos do trabalho foram totalmente cumpridos, visto que se conseguiu observar a realidade dos discentes do CST em *Design* de Moda do IFRN - *Campus* Caicó, sendo possível ter uma relativamente boa representação dos discentes de cada turma. Através desse estudo, foi possível contribuir na área das pesquisas na educação superior e tecnológica, mais especificamente no desenvolvimento dos estudos em educação em *Design* e Moda.

6. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, G. C. O. Cursos superiores de moda no Brasil: regulamentações, evoluções e perspectivas. *In: Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda*, 2., 2015. Anais... Curitiba: 11º Colóquio de Moda, 2015.
- ALVES, I. T. P.; LOPES, M. A. S. S. L.; SILVA, K. S.; MENDES, L. B. Profissões de Moda: cotidiano do estudante de *Design* de moda, futuro profissional de moda. *In: Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda*, 5., Belo Horizonte. Anais... Curitiba: 14º Colóquio de Moda, 2018.
- ARAÚJO, A. P. M. “Bordados do Seridó”: Uma Experiência etnográfica com as bordadeiras do município de Caicó - RN. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Antropologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013.
- DELGADO, D. Configurações sobre a educação no setor de Moda. *Iara, Revista de Moda, Cultura e Arte*, v. 3, n. 3, p. 150-172, 2010.
- FIERN. Facções de confecções: Municípios do Seridó têm os melhores IDHs do Rio Grande do Norte. 2017. Disponível em: <ht-

[tps://www.fuern.org.br/faccoes-de-confecoos-municipios-serido-tem--os-melhores-idhs-rio-grande-norte/](https://www.fuern.org.br/faccoes-de-confecoos-municipios-serido-tem--os-melhores-idhs-rio-grande-norte/)>. Acesso em: 31 jun. 2019.

FIERN. Indústria do Boné mostra empreendedorismo do Seridó na FENECITI. 2019. Disponível em: <<https://www.fuern.org.br/industria-bone-mostra-empreendedorismo-serido- durante-feneci-ti/>>. Acesso em 31 jun. 2019.

FONSECA, D. M. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 1, n. 2, p. 173-182, 2004.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IFRN. Curso de *Design* de Moda é avaliado com Conceito Máximo do MEC. 2019. Disponível: <<portal.ifrn.edu.br/campus/caico/noticias/curso-de-Design-de-moda-e-avaliado-com-conceito-maximo-do-mec>>. Acesso em 08 mai. 2020.

IFRN. O curso de *Design* de Moda do Campus Caicó promove ação no Fashion Revolution. 2019. Disponível em: <<portal.ifrn.edu.br/campus/caico/noticias/o-curso-de-Design-de-moda-do-campus-caico-promove-acao-no-fashion-revolution>>. Acesso em 10 mai. 2020.

IFRN. Ação no Fashion Revolution foi promovida pelo curso de *Design* de Moda do Campus Caicó. 2019. Disponível em: <<portal.ifrn.edu.br/campus/caico/noticias/acao-no-fashion-revolution-foi-promovida-pelo-curso-de-Design-de-moda-do-campus-caico>>. Acesso em 10 mai. 2020.

LIMA, M. J. A. A moda fora da moda: interdisciplinaridade aplicada ao Ensino Superior de Moda. EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama, v. 6, n. 2, p.145-161, jul./dez., 2006

- LIPOVETSKY, G. O Império do Efêmero: A moda e seus destinos nas sociedades modernas. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.
- LOPES, R. M. R.; MEDEIROS, G. P. C. O valor artísticos-cultural do bordado de Caicó/RN e sua relação com o turismo. Caderno Virtual de Turismo, v. 11, n. 1, p. 30-41, Rio de Janeiro, abr. 2012.
- MAXIMILIANO, C.; TOMASULO, S. B. O ensino de Moda e a inclusão de deficientes visuais. Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial, ed. 9., v. 6, n. 2, p. 135-164, 2013. Disponível em: <<http://etech.sc.senai.br/index.php/edicao01/article/view/376>>. Acesso em 08 mai. 2020.
- MENDES, L. B.; MEDEIROS, M. K. M. A implantação de um núcleo de extensão em um curso superior de tecnologia em *Design* de Moda. Revista ENSINARMODE, v. 4, n. 1, p. 167-179, fev./mai. 2020. Disponível em: <www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/article/view/16357>. Acesso em 03 mai. 2020.
- MURATOVSKY, G. Research for *Designers*: a guide to methods and practice. Londres: Sage Publications, 2016.
- PIRES, D. B. A história dos cursos de *Design* de moda no Brasil. Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação, Especial Moda/Universidade Anhembi Morumbi, v. 6, n. 9, p. 112-124, 2002.
- PULS, L. M. O *Design* na formação de moda como campo de formação acadêmica. In: Encontro Latinoamericano de Diseño, 5. 2010. Anais... Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2010.
- SILVA, E. L.; CAFÉ, L. M. A.; NETO, O. R. A institucionalização científica do campo da moda no Brasil. ECCOM, v. 8. n. 15, p. 133-152, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/468>>. Acesso em 08 mai. 2020.

WOLFF, F.; KUNZLER, L.; PRATI, M.; NASCIMENTO, J. Metodologia de projeto em *Design* de moda: perspectivas teóricas e práticas. In: Congresso Brasileiro De Pesquisa e Desenvolvimento Em *Design*, P&D *DESIGN*, 10., 2012, São Luís do Maranhão. Anais... São Luís do Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, 2012.

A VALORIZAÇÃO EDUCACIONAL DA PREVENÇÃO E COMBATE AO INCÊNDIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO BRASIL

Isabella Francisca de Assis Santos Cirne

1 INTRODUÇÃO

Os incêndios que ocorrem diariamente no país, e alguns se tornam grandes catástrofes, a exemplo o da boate *Kiss*, que ocorreu no dia 27/01/2013 com 242 vítimas fatais, (GUEDES, 2020). As fatalidades nacionais mais debatidas ainda hoje são as dos Edifícios Andraus em 1972 e Joelma, em 1974, com 16 e 187 pessoas mortas, (BATISTA, 2018). Nota-se a similaridade das construções, sendo estas edificações verticais e para a época, bastante elevadas, com 31 e 25 pavimentos, respectivamente. Com o passar dos anos e dos incêndios cada vez mais sendo objeto de estudo, surge a preocupação quanto à segurança contra incêndios. Mas, esta por sua vez, precisa ser constantemente fomentada pelos profissionais compatíveis, indicados para tais situações, sendo estes, os arquitetos e engenheiros em suas formações. Estes, em suas graduações, vivenciam técnicas de projetos, porém, o tema incêndio não é facilmente identificado nas matrizes pedagógicas. Segundo (BRENTANO, 2016) “O desconhecimento e o desinteresse sobre o assunto ou a falta de consciência profissional de parte dos projetistas com a questão da segurança contra incêndios nas edificações é um fato.”

Deparar-se com projetos arquitetônicos que seguem para órgãos fiscalizadores, tais como prefeituras e corpos de bombeiros, com graves divergências quanto ao aspecto da segurança e combate ao incêndio, não é raro. Conforme matéria publicada, “99% dos PPCIs protocolados nos bombeiros em Santa Maria têm erros”, (LAMAS, 2016). Por um encadeamento de motivos, tais erros são evidenciados, ocasionalmente por falta de conhecimento da legislação ou até mesmo, intencionalmente, conforme na mesma publicação citada anteriormente o autor declara que há afirmação de engenheiros constatando este quadro.

Projetos arquitetônicos e que mais adiante passam a ser de prevenção e combate ao incêndio, poucos detalhamentos (ou até mesmo nenhum) em pontos em sua grande maioria das vezes, críticos. Há os mais diversos tipos de problemas nos projetos, citando caso análogo, situações onde projetistas por desconhecerem as especificações das condições técnicas de canalizações termoplásticas como as de PVC rígido e PEAD e, fazem as mais equivocadas indicações em projetos, como por exemplo, não informar que quando for adotada a solução de uso de tubulação enterrada no solo de material PVC, deve-se respeitar a projeção da edificação, conforme (BRENTANO, 2016):

Canalizações de PVC, PEAD e outras termoplásticas podem ser usadas em instalações de incêndio de uma forma geral, desde que atendam às exigências de resistências às altas pressões necessárias e que sejam usadas enterradas e fora da projeção da edificação para protegê-las das ações do fogo e do calor.

A problemática central enfrentada pela educação é viabilizar meios em que diversos assuntos importantes possam discorrer entre si, para que as instituições de ensino superior e também dos cursos técnicos, recebam do Ministério da Educação diretrizes para serem aplicadas nestas, além de uma base sólida e ementa que contemple minimamente conteúdos na área de prevenção e combate ao incêndio e por fim, mas não menos importante, educadores que tenham conhecimento técnico e domínio da legislação de prevenção e combate ao incêndio. Usualmente, esta especialidade é adquirida através de cursos específicos, onde o profissional habilitado, por questões geralmente de afini-

dade com a área de prevenção e combate ao incêndio, especializa-se. Não são matérias lecionadas durante a graduação. Em alguns estudos de casos, podem-se prever tais situações em determinados projetos, porém, não são cobrados como temáticas essenciais, tais como na arquitetura as cadeiras de projetos bem como, engenharias, cálculos. Baseado neste conteúdo, durante um Seminário do CAU RS, o arquiteto (NEGRISOLO, 2019) em um vídeo que pode ser acessado pela plataforma *YouTube*, declara que o arquiteto é o responsável pela prevenção e combate ao incêndio, pois é ele que projeta os meios de circulação. Complementa ainda que se o projeto estiver dimensionado de maneira correta, evitará fatalidades. O contrário também se aplica.

Existem atualmente no Brasil, de acordo com o (MEC, 2017) total de 860 cursos de arquitetura e 1421 de engenharia civil. A pesquisa apresentada não buscou o refinamento para ter-se ciência de quantos estão iniciados e quantos ainda estão sob condicionamento para serem instaurados. Deste quantitativo, conforme atesta o CAU, Conselho de Arquitetura e Urbanismo, há no Brasil, 182.268 mil arquitetos, em conformidade com o (CAU, 2020).

Conforme atesta a Coordenadora do Curso de Arquitetura e Urbanismo, a arquiteta (MELO, 2020) acredita que “a inserção de parâmetros, normas e dados técnicos precisam ser repassados aos estudantes enquanto encontram-se em formação acadêmica das referidas classes, neste caso, especialmente para os arquitetos”. A disciplina de projeto de prevenção e combate ao incêndio não é inserida como obrigatória, embora a Lei 13.425/2017 em seu artigo 8º prevê, conforme trecho: Os cursos de graduação em Engenharia e Arquitetura em funcionamento no País, em universidades e organizações de ensino públicas e privadas, bem como os cursos de tecnologia e de ensino médio correlatos, incluirão nas disciplinas ministradas conteúdo relativo à prevenção e ao combate a incêndio e a desastres. Este trecho ficou apenas no papel, em grande parte do Brasil. Instituições de Ensino talvez não saibam e por sua vez, não há a devida fiscalização.

Partindo dos pressupostos de que os bacharéis e técnicos citados neste artigo, concluem suas formações sem os devidos preparos básicos sobre prevenção e combate ao incêndio, este estudo tem como objetivos apontar as necessidades da aplicabilidade da Lei vigente nº

13.425/2017 (BRASIL, 2017) ou medida provisória, com a devida alteração para melhorias se necessário, citar dificuldades encontradas durante as análises de projetos de prevenção e combate ao incêndio e apresentar por amostragem, quantitativo de faculdades de arquitetura no país, uma vez que através deste profissional, a maioria dos projetos são por eles confeccionados.

2 LEGISLAÇÃO DE COMBATE AO INCÊNDIO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO

Em laudos periciais, geralmente um dos itens abordados parte do prefácio de como se deu o incêndio. Encaminhando-se deste ponto, podem-se avaliar diversas questões, como por exemplo, se foi equívoco de projeto, erro da execução deste, se foi incêndio criminoso ou simplesmente acidental. Prever reservatórios é um ponto muito importante para prevenção contra incêndios. Em uma perícia, além dos incalculáveis sinais a serem avaliados, se a proteção passiva não foi definida corretamente, por exemplo, calculado de maneira duvidosa para tal tipologia de risco, poderá incorrer em erro de projeto. No livro *Incêndios e Explosivos – Uma introdução à engenharia forense*, (ARAGÃO, 2020) de forma assertiva comenta “... direção e velocidade predominantemente do vento e a existência de portas ou paredes corta-fogo”. Suprimindo-se quase todas as opções anteriormente citadas, será objeto deste item aqui estudado a possibilidade de equívoco de projeto. Uma vez identificado, deve-se aferir múltiplos aspectos, dentre estes, se as normas, legislações foram atendidas. Algo bastante positivo é que existe o órgão fiscalizador para tais projetos, ou seja, o corpo de bombeiros de cada estado, avalia, emite laudos de exigências quando verifica possíveis inconsistências de projetos até estes atenderem plenamente sua legislação para serem aprovados. Partindo-se deste pressuposto, espera-se então que os projetos cheguem até estes órgãos com o maior detalhamento possível. Porém, não é a realidade, mesmo com as informações disponíveis para consultas, onde estas devem ser feitas pelos projetistas antes de submeterem seus projetos ao referido órgão. Como exemplo, cita-se o Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais, (CBMMG, 2018), que através de seu site disponibiliza

todas as leis e portarias para orientação dos projetos. Pode-se afirmar que não há maiores dificuldades em ter acesso às normas, facilmente disponibilizadas pelos sites das corporações ou solicitadas presencialmente, quando não acessíveis pela internet.

Cabe aqui uma analogia ao patrono da educação brasileira declarado pelo Congresso Nacional em 2012, Paulo Freire, que por mais que seus ensinamentos sejam internacionalmente conhecidos, em sala de aula, não há relatos de seus princípios nestes recintos, conforme atesta (RODRIGUES, 2020). Desta maneira, mesmo cientes da importância do tema prevenção e combate ao incêndio, a educação no Brasil, permanece de mãos atadas, embora regida pela Lei em vigor 13.425/2017, (BRASIL, 2017) onde em seu artigo 8º, não há elementos tangíveis que possam ser apropriados para a sala de aula. Ou seja, em qual momento o exposto regimento prevê carga horária? Quantas disciplinas incorrerão durante a graduação ou curso técnico? Quais as mínimas capacitações que os discentes deverão apropriar-se para as instruções?

A mesma lei, em seu imediato artigo sendo este o 9º, referencia que inclusive o próprio órgão que fiscaliza e aprova os projetos deverá recorrer a cursos para pleno cumprimento desta. Pode-se constatar conforme (BRASIL, 2017) através da extração da disposição:

“Será obrigatório curso específico voltado para a prevenção e combate a incêndio para os oficiais e praças integrantes dos setores técnicos e de fiscalização dos Corpos de Bombeiros Militares, em conformidade com seus postos e graduações e os cargos a serem desempenhados.”

Cada estado possui a sua legislação de prevenção e combate ao incêndio. Há estados que adotam equivalências com demais, porém, existem os que adotam outro perfil de leis. Geralmente, os corpos de bombeiros amparam-se por instruções técnicas, onde o termo ficou mais familiarizado pela sigla IT. Conforme (CBMPE, 1994) o Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco, CBMPE, adota o Código de Segurança Contra Incêndio e Pânico, COSCIP, sendo este instituído em 1994. Há bastante impacto quando se compara esta legislação com

a mineira, pelo fato da última, ser apresentada em tópicos, as reconhecidas instruções técnicas.

A falta de conteúdo nas faculdades e cursos técnicos, é dificultosa a cobrança por êxitos em projetos de prevenção em combate ao incêndio às classes que foram citadas nesta pesquisa, mais especificamente na introdução. Engenheiros, arquitetos e técnicos, saem de suas formações sem terem absorvido lições desta especialidade. E, quando confrontam com a realidade, percebem o quanto que a educação neste âmbito foi prejudicada. Em média, 05 anos de estudos é a estimativa, sem reprovações de disciplinas, que um estudante de arquitetura e engenharia permanece em uma instituição de ensino superior (IES) e para cursos de nível médio, 18 meses. O investimento em uma especialização, custa em média, conforme (OLIVEIRA, 2019) relata “A mensalidade de uma especialização, por exemplo, vai de R\$ 226 a R\$ 927, sendo o preço total dos cursos desde R\$ 2.717 (com duração de um ano) a R\$ 16.171 (um ano e meio)...”. Sendo assim, após a graduação, o profissional que deseja uma área para atuar, ainda precisa avaliar este duplo investimento, sendo financeiro e de tempo. Após este longo período, quando rapidamente consegue uma colocação no mercado, será responsável por diversas atribuições e quase sempre, o empregador atribui o pensamento de que se está formado, pode ser e deve ser o responsável por todos os projetos desta empresa a qual este empregado está vinculado.

Oferecer uma diversidade de cursos superiores e técnicos é sem dúvida, um ganho substancial à educação. Segundo pesquisa, “De 2002 a 2018, o número de alunos na educação superior passou de 3,5 para 8,4 milhões”, conforme aponta a estatística que é anualmente gerada pela (ABRES, 2004). De outro modo, vale a preocupação dos mestres quanto ao ganho de ensino aos seus alunos, para que estes, quando de suas conclusões das graduações e ensinos técnicos, possam lançar-se ao mercado, como formadores de opiniões, profissionais que detenham conhecimento necessário para a prevenção das pessoas em se tratando de riscos de incêndio e, sobretudo, responsáveis técnicos na prática. Fato é que infelizmente, mesmo com a Lei 13.425/2017 em vigor, pouco se tem notícia de que esta é cumprida em nível nacional. A pesquisa deste estudo foi

do tipo bibliográfica, pautada em referências bibliográficas diversas, onde consultas em artigos publicados, livros, entrevistas, páginas na internet e demais possibilidades, subsidiaram os resultados do estudo. Foram utilizadas para coleta de dados, as ementas que estavam disponíveis nos sites de faculdades e universidades, onde a pesquisa norteia a busca pela disciplina prevenção e combate ao incêndio. Para melhor embasamento, verificou-se em algumas instituições renomadas de ensino superior e partindo desta conceituação, as faculdades e universidades foram verificadas através de suas ementas, grades curriculares passaram por avaliação desta pesquisadora, por meio de acesso às suas páginas na internet. A procura foi realizada inicialmente para cursos de arquitetura e engenharia civil. A palavra chave principal desta busca foi incêndio, posteriormente se não houvesse resultado nesta, passava-se a pesquisar por combate e por fim, prevenção. Entende-se também que, pela Lei 13.425/2017 (BRASIL, 2017) ser de certa forma recente, há burocracia para que as ementas venham a ser plenamente executadas. É de conhecimento que determinadas nomenclaturas de disciplinas nem sempre atestam o conteúdo do curso na prática, consequentemente, sua vivência ao longo do semestre. Por exemplo, uma disciplina designada como “Instalações Hidro-Sanitárias”, pode em seu conteúdo didático abordar sim as questões de prevenção e combate ao incêndio. A exemplo deste assunto, Universidades Federais foram as mais pesquisadas neste assunto, primeiramente para os cursos de arquitetura e urbanismo. Em algumas, não fica claro o conteúdo das disciplinas quando acessadas, a exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS, 2020) onde também não é possível claramente à busca por uma das três palavras-chave desta pesquisa, sendo incêndio a primeira opção, combate e por fim, prevenção. Foi feita a mesma pesquisa para o curso de arquitetura para o estado do Amazonas, mas em virtude de página com erros, optou-se por pesquisar a grade de engenharia civil no mesmo estado onde na Universidade Federal do Amazonas pode-se verificar também que não há claramente a disciplina prevenção e combate ao incêndio, porém, supõe-se que no décimo período, a disciplina engenharia de segurança possa contemplar algum assunto relacionado a este tema.

3 ESTRUTURA ATUAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOBRE O COMBATE AO INCÊNDIO

Muito se fala em qualidade na educação. Avalia-se o profissional que figura-se no mercado, normalmente, pela instituição de ensino em que o mesmo esteve vinculado. Mas, sabe-se que esta regra pode ter inúmeras exceções. As universidades federais portam por si só, a notabilidade de projetar no mercado, profissionais de alta distinção, do ponto de vista técnico e mais ainda, teórico. A realidade enfrentada por outra gama de estudantes, sendo estes de vivência entre trabalhar ao longo do dia e estudar, madrugada afora, faz com que este percentual, tenha que evidenciar-se mais do que os que por motivos diversos, puderam dedicar-se integralmente aos estudos. Por outro lado, é cansativo ter que estudar e trabalhar ao longo do dia, conforme atesta (MACEDO, 2014):

Para milhões de estudantes das classes C e D que conseguiram chegar à faculdade, é um desafio encontrar o equilíbrio entre o cansaço do trabalho, que nem sempre coincide com a área de estudo, as tarefas da escola e o tempo livre para estudar.

Ocorreu uma análise com tema “pesquisa aponta que maioria dos jovens brasileiros concilia trabalho e estudo” e um dos objetivos era verificar o percentual de alunos que estudava e trabalhava de forma concomitante. Assim sendo, (ZINET, 2016) explana que “quase 60% dos alunos entre 15 e 29 anos, em algum momento de suas vidas, conciliou trabalho com estudo, seja no ensino médio”. É bem verdade que a pesquisa atual refere-se ao ensino superior e ao médio técnico, mas esta relação de trabalhar e estudar são factuais e há um lado também muito positivo. Boa parte dos alunos, citando agora os que se estão em faculdades de arquitetura e engenharia e que também trabalham e estudam ao mesmo tempo, podem em algum momento terem tido vivências práticas em campo em suas áreas de estudo. O estágio é de suma importância, uma vez que mesmo que em sua grade curricular vinculada à sua instituição de ensino o aluno não consiga absorver determinadas técnicas, provavelmente no estágio, tenha êxito.

Por exemplo, em reuniões de verificações de projetos na área de arquitetura, é bastante comum compartilhamento de informações e também é admissível que em determinadas pautas, os líderes de projetos levem seus estagiários aos corpos de bombeiros para as análises de projetos. Nesta oportunidade, os prováveis equívocos de projetos arquitetônicos podem ser apontados pelos bombeiros antes da aprovação destes e seriam vivenciados pelos estagiários. Mais adiante, tais alunos quando estiverem nos seus postos de trabalho, caso sigam as carreiras de projetistas de incêndio, poderão usufruir destas, evitando projetos com interpretações duvidosas, consequentemente obras malsucedidas. Atesta o tenente Erison Freitas, que entre 1996 até 6 de setembro de 2015 trabalhou na área de vistorias do Corpo de Bombeiros em São Paulo. Conforme (FREITAS, 2020):

Uns dos problemas encontrados em vistorias muitas vezes eram divergências do físico em relação ao projeto, muitos profissionais nem vão ao local. Outros do tipo, papel aceita tudo, mas na hora de instalar os equipamentos os instaladores se deparam com dificuldade a seguir os projetos. Muitos profissionais para viabilizar aprovação dos projetos colocando em nestes, equipamentos que atenderia riscos maiores.

Concorda também da necessidade de ementas de prevenção e combate ao incêndio nas graduações em algum momento da formação acadêmica, (MORA, 2020) que durante 33 anos na Polícia Militar do estado de São Paulo, aposentando-se como Coronel, sub-chefe do estado maior do Corpo de Bombeiros. Hoje, reformado, o mesmo enxerga esta dificuldade constatada nos projetos quando avalia determinados serviços em sua consultoria, atualmente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo após a Lei 13.425/2017 estar em vigor, não é possível a constatação da mesma no Brasil, especificamente tratando aqui do seu 8º artigo, objeto principal deste tema de pesquisa. Recentemente, um importante nome no cenário de prevenção e combate ao incêndio, em

entrevista a uma revista do segmento, sugere a criação de um curso de engenharia de incêndio no Brasil. Porém, sabe-se que, uma grade para abarcar tamanha complexidade de assuntos, tais como laboratórios de alto nível para testes, professores com relevância no tema, esbarra-se neste campo, talvez a maior dificuldade para tamanho desafio. Quem irá ensinar? Se, na graduação, não há sequer disciplina durante os 05 anos de graduação ou 18 meses para conclusão de curso técnico, onde estes prováveis professores irão conseguir capacitação técnica a ponto de ingressar como discentes e virem a lecionar para futuros engenheiros de segurança contra incêndio? (LIMA, 2020), em entrevista, informa:

No Brasil há mais de 800 instituições de ensino superior autorizadas pelo MEC para oferecer cursos de engenharia. Se compararmos com o número de instituições que oferecem engenharia de incêndio no mundo (veja a tabela abaixo), é fácil concluir que também no Brasil esse número seria de no máximo duas ou três faculdades para atender à demanda desse nicho de mercado.

Uma avaliação de projeto de prevenção e combate ao incêndio até ser aprovada, leva média de 06 meses, dependendo de sua complexidade. O tempo de análise do projeto submetido ao órgão corpo de bombeiros é de 20 dias úteis, segundo (CBMPE,2016). Entretanto, este tempo na prática tende a ser mais elástico, inclusive pelo fato de receberem-se os comunicados para as avaliações e possíveis correções de projetos.

Ainda no relato de (LAMAS,2016) citado anteriormente, os contratemplos são diversos até a definitiva aprovação. Pode ocorrer até mesmo, envio de projetos com plena ciência de que estão sendo enviados errados pelos engenheiros, mas por questões financeiras preferem enviar o projeto para análise desta forma e receber o seu pagamento em percentual conforme contrato do que elaborar um projeto correto e não receber valores no momento. Em uma dada entrevista, o seguinte relato confirma “Dois dos três consultados afirmaram que fazem o encaminhamento sabendo que eles contêm erro. Os motivos? Um deles é o interesse financeiro, conforme um deles que preferiu não se identificar.”, (LAMAS, 2016).

Percebe-se então que além dos problemas enfrentados de lentidão de análise, outros mais graves existem. Sendo assim, a educação de prevenção de combate ao incêndio, necessita ter uma base muito sólida, capaz de fornecer sustentáculo técnico e também financeiro ao projetista. A motivação financeira também é importante neste estudo, uma vez que ao comparar ganhos de engenheiro civil, por exemplo, nos Estados Unidos, em média anual, chega a US\$ 63.851, conforme (ROBERTO,2018). Para equalizar a mesma informação, o salário deste mesmo profissional para trabalhar 06(seis) horas diárias, poderá receber 6 salários mínimos (CREASP,2020). O salário mínimo atual é R\$ 1.045,00, segundo (VILELA,2020). Desta forma, mesmo com a possibilidade de uma carga horária menor, no Brasil há oficialmente esta disparidade salarial.

Além deste fato, pesa também a questão de existir a suposição que após a conclusão da graduação, o estudante continue sua vida acadêmica e busque uma especialização na área desejada. De todo modo, prevenção e combate ao incêndio vem ganhando certo espaço, mas de todo modo, o investimento é alto e ainda são poucas instituições de pós-graduação que abraçam a ideia. Pautada nesta afirmação, (LIMA, 2020), há pouco, publicou uma declaração que corrobora com o enunciado:

Há alguns anos fiz uma pesquisa sobre cursos de especialização em segurança contra incêndio no Brasil e lembro que a PUC do Paraná e a Unisinos estavam entre as poucas que ofereciam cursos de especialização. Fiz nova pesquisa este mês e, para minha surpresa, entre versões presenciais e a distância, consegui encontrar mais de 10 instituições de ensino superior que oferecem algum tipo de especialização em segurança contra incêndio, indicando que há uma demanda crescente por esse tipo de formação.

Espera-se que se tenha no Brasil, qualidade de projetos, qualidade de obras devido aos projetos terem sido bem pensados, estudados. Consequentemente, o cenário poderá ter um viés positivo, com maior celeridade de análise de projetos perante os corpos de bombeiros, uma vez que estes realmente enfrentam também problemas recorrentes de erros de projetos pelos fatos expostos ao longo desta pesquisa. Também

poderá ocorrer estatística com informações atualizadas de redução de incêndios, onde atualmente através de perícias, em muitos casos, fica evidenciada falha de projeto. Certamente, será um ganho substancial, não só econômico das edificações e patrimônios preservados, mas também, de vidas a serem salvas, sendo estas as premissas principais da prevenção e combate ao incêndio.

REFERÊNCIAS

- ABRES. **Estatísticas**.Disponível em: < <https://abres.org.br/estatisticas/>>, 2020.(Acesso em: 05/maio/2020).
- ARAGÃO,Ranvier. **Incêndios E Explosivos: Uma Introdução À Engenharia Forense**. 2^a edição.Campinas,SP: Millennium editora,2020.
- BATISTA , Luiz. **Joelma e Andraus: fogo e tragédia em SP**. Disponível em: <http://m.acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,-joelma-e-andraus-fogo-e-tragedia-em-sp,70002290695,0.htm>.2018. (Acesso em: 05/maio/2020).
- BRASIL. **Legislação Informatizada - LEI Nº 13.425, DE 30 DE MARÇO DE 2017 - Publicação Original**.2017. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13425-30-marco-2017-784547-publicacaooriginal-152268-pl.html>> (Acesso em: 08/maio/2020).
- BRENTANO,Telmo. **Instalações Hidráulicas de Combate a Incêndios nas Edificações**. 5^a edição. Porto Alegre/RS:,Edição do autor, 2016.
- CAU. **Ache um arquiteto e urbanista**. Disponível em: <<https://acheumarquiteto.caubr.gov.br/>> ,2020.(Acesso em: 04/maio/2020).
- CBMPE. **Análise e aprovação de projeto de segurança contra incêndio e pânico**. Disponível em: < <http://www.bombeiros.pe.gov.br/web/cbmpe/projeto-contraincendio>>, 2016. (Acesso em: 09/maio/2020).

CBMMG. **Legislação** (Downloads). Disponível em: < <http://www.bombeiros.mg.gov.br/downloads-atividades-auxiliares.html>>>, 2018. (Acesso em: 03/maio/2020).

CREA/SP. **Cálculo do Salário Mínimo Profissional**. Disponível em: <http://www.creasp.org.br/profissionais/tabelas/calculo-do-salario-minimo-profissional>,2020. (Acesso em: 05/maio/2020).

E-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Disponível em: < <https://emec.mec.gov.br/>>,2017. (Acesso em: 29/abril/2020).

GUEDES,Tiago. **Sete anos após tragédia da boate Kiss, familiares de vítimas realizam homenagens e pedem justiça**. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/01/27/sete-anos-apos-tragedia-da-boate-kiss-familiares-de-vitimas-realizam-homenagens-e-pedem-justica.ghhtml>,2020.(Acesso em: 05/maio/2020).

LAMAS,Pedro. **99% dos PPCIs protocolados nos bombeiros em Santa Maria têm erros..** Disponível em: < <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2016/01/99-dos-ppcis-protocolados-nos-bombeiros-em-santa-maria-tem-erros-cj5w7m0ka1ex4xbj0di6814fz.html>>,2016.(Acesso em: 09/maio/2020).

LIMA,Marcelo. **Vamos criar a Engenharia de Segurança contra Incêndio no Brasil?** Disponível em: < <https://www.revistaeemergencia.com.br/blogs/blog-de-olho-no-mundo/vamos-criar-a-engenharia-de-seguranca-contraincendio-no-brasil/>>,2020. (Acesso em: 09/maio/2020).

MACEDO,Jorge. **A dura rotina de quem estuda, trabalha e paga as próprias contas**. Disponível em: < https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2014/11/30/internas_economia,594900/sufoco-nas-contas-para-conquistar-o-diploma.shtml >,2014. (Acesso em: 09/maio/2020).

MATTOS, Ricardo. **Análise da nova lei sobre incêndios em locais de reunião de público..** Disponível em: < <https://endereço-daprevencao.blogspot.com/2017/04/analise-da-nova-lei-sobre-incendios-em.html>>,2017. (Acesso em: 05/maio/2020).

NEGRISOLO, Walter. **Entrevista com Walter Negrisolo.** 2019. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=iwB8lil-N9DM&t=117s> > (Acesso em: 28/abril/2020).

OLIVEIRA, Beatriz. **Quanto custa uma Pós-Graduação?** Disponível em: < <https://www.catho.com.br/educacao/blog/quanto-custa-uma-pos-graduacao/> > ,2019.(Acesso em: 05/maio/2020).

ROBERTO, Paulo. **Quanto ganha um engenheiro civil trabalhando fora do Brasil?** Disponível em: < <https://trabalhando-noexterior.com.br/quanto-ganha-um-engenheiro-civil/>>,2018. (Acesso em: 06/maio/2020).

RODRIGUES, Paula. **Como Paulo Freire é visto pelos melhores educadores do Brasil..** Disponível em: < <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/02/27/como-paulo-freire-e-visto-pelos-melhores-educadores-do-brasil.htm>>,2020. (Acesso em: 08/maio/2020).

UFRGS. **Arquitetura e Urbanismo.** Disponível em: < http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=300> (Acesso em: 08/maio/2020).

VILELA, Pedro. **Governo eleva salário mínimo para R\$ 1.045.** Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-01/governo-eleva-salario-minimo-para-r-1045>>,2020. (Acesso em: 06/maio/2020).

ZINET, Caio. **Pesquisa aponta que maioria dos jovens brasileiros concilia trabalho e estudo.** Disponível em: < <https://educacaointegral.org.br/reportagens/pesquisa-aponta-maioria-dos-jovens-brasileiros-concilia-trabalho-estudo>,2016. (Acesso em: 09/maio/2020).

ABORDAGEM SOBRE O ENSINO DA NEGOCIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM VIRTUAL

Fernanda Bragança

Laurinda Fátima da F. P. G. Bragança

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo tratar sobre alguns aspectos relacionados ao ensino da negociação. Para isso, o estudo inicia com uma apresentação geral sobre a disciplina, identifica o espaço que a mesma ocupa no ensino superior e analisa a respectiva aprendizagem online, em geral sob a modalidade de curso livre.

Este trabalho tem a proposta de discutir as seguintes questões: como se desenvolveu e quais as nuances do ensino da negociação via plataformas digitais? A resposta pode estar relacionada à carência dessa disciplina na formação superior, especialmente relevante para aquelas áreas do conhecimento que lidam com gestão organizacional e/ou de conflitos aliado à necessidade dessa habilidade na rotina de alguns profissionais faz com que a demanda por uma formação complementar seja significativa.

Nesse sentido, a oferta desses cursos cresceu e também sofreu o impacto da incorporação das tecnologias de informação e comunicação. A análise de alguns aspectos dessa educação virtual além de ser um assunto com escassa literatura no Brasil, se mostra particularmente interessante neste contexto de pandemia.

A metodologia empregada foi uma revisão bibliográfica sobre o assunto, notadamente nos Estados Unidos, que tem o pioneirismo no desenvolvimento de programas de negociação, em geral associados às universidades.

1. ASPECTOS GERAIS DE NEGOCIAÇÃO

A negociação é uma conversação que tem por objetivo resolver uma divergência de vontades em que a satisfação de um gera a insatisfação do outro. Ela implica uma interação entre pelo menos duas pessoas com demandas que em um primeiro momento, não parecem ser compatíveis.

O fato desses indivíduos terem vontades diferentes, no entanto, não os paralisa e eles iniciam um processo de abandono da posição de conflito para alcançarem uma zona de acordo. Nesse ínterim, realizam concessões que geram satisfações e frustrações recíprocas, mas que permitem sair do impasse inicial e evoluir para um novo cenário.

Entretanto, a prática instintiva da negociação, por vezes, está associada a um campo de batalha que diminui as possibilidades das pessoas chegarem a um acordo. A maior parte dos indivíduos consideram que o ganho deve ser necessariamente pré-determinado. Por esta perspectiva, a competição é um elemento intrínseco desse processo em que os sujeitos buscam sempre a maior fatia com a polarização das suas posições e em que a solução tem caráter forçosamente distributivo.

O ganho nesta abordagem está em grande medida apoiado em uma disputa de força entre as partes e em alguns casos, elas se valem de técnicas mais agressivas além da confrontação de argumentos. Nesta configuração, a solução tende a enfrentar problemas de legitimidade e tem poucas chances de ser durável e de provocar um efeito favorável na relação entre os indivíduos.

A evolução dessa percepção de negociação teve como marco os trabalhos de Roger Fisher e William Ury (1999), ambos da Escola de Harvard⁸. Nesta abordagem, as partes são convidadas a abandonar o

8 A doutrina francesa trata esse método de Harvard como negociação fundamentada ou sobre interesses.

esquema competitivo/distributivo em prol de um comportamento colaborativo de todos os participantes.

Nesta abordagem negocial, o papel do negociador consiste em facilitar a comunicação através da restauração da confiança, o que passa por uma escuta ativa, reconhecimento mútuo e compreensão dos interesses de cada um. Ele enfatiza portanto, a importância da empatia entre os indivíduos.

O princípio fundamental deste método de Harvard é a distinção das pessoas do(s) problema(s) sobre os quais elas negociam (BERCOFF, 2004). A moderação do negociador deve ser no sentido de fomentar uma troca construtiva e respeitosa entre as partes a partir da identificação dos interesses em jogo. A grande novidade, portanto, é que os indivíduos deixam de se concentrar nas suas posições e deixam de lado a visão reduzida de obter ganhos pré-determinados.

Esses interesses correspondem, por exemplo, às preocupações ou às motivações que levaram as partes à uma situação de conflito. Este novo enfoque alarga o campo de discussão e favorece a criação de propostas que resultam em um compromisso com chances maiores de ser cumprido.

A negociação sobre os interesses tem por objetivo permitir a geração de opções mutuamente satisfatórias a partir da inteligência coletiva das partes (MARIMANOFF et al., 2019, p. 355). Para isso, as pessoas têm liberdade de criar e propor alternativas inéditas antes de firmarem um acordo. Nesta fase, os indivíduos devem se liberar de qualquer seletividade para que o *brainstorming* possa fluir efetivamente.

A escolha das alternativas propostas será norteadas por critérios objetivos. O bom negociador procurará a satisfação máxima de todos os participantes considerando os interesses de cada um; o que requer, naturalmente, a cooperação e a renúncia de táticas competitivas de ambos os lados.

A negociação é um método que tem a característica da ubiquidade, ou seja, que está presente nas outras formas de solução de conflitos. Em outras palavras, ela é a base para os demais modos de resolução de disputas, inclusive na esfera judicial (STIMEC, 2011).

De uma forma geral, a negociação lida com valores ou situações que podem ser quantificadas e, por isso, antes do seu início, o ideal

é que cada parte tenha bem identificado os seguintes elementos: os respectivos objetivos, a melhor alternativa a um acordo negociado - BATNA e o preço da reserva. Vale destacar que os esforços empregados nesta etapa de preparação são fundamentais para o sucesso da negociação.

Os objetivos compreendem os interesses específicos que o indivíduo gostaria que fossem atendidos na composição. A melhor alternativa a um acordo negociado é a opção mais interessante a seguir diante de uma frustração do acordo. O objetivo do BATNA é proteger o negociador de um acordo que deveria rejeitar e ajudá-lo a extrair o máximo dos recursos que dispõe para que qualquer acordo obtido satisfaça seus interesses. Ela deve ser explorada pelo negociador no momento em que as partes se encontrarem paralisadas diante de um impasse para que os participantes possam verificar se e o quanto este caminho é realmente mais vantajoso do que a construção do acordo. Esta estratégia é frequentemente utilizada para renovar nas partes o entusiasmo pela negociação.

A geração de um BATNA exige três operações: a elaboração de uma lista de providências caso um acordo não seja finalizado; aprimoramento das ideias mais promissoras e análise da viabilidade de colocá-las em prática; escolha provisória da opção que se afigura como a melhor (FISHER; URY; PATTON, 1999, p. 91).

O preço de reserva, finalmente, diz respeito ao valor mínimo que a parte está disposta a aceitar para um acordo negociado ao invés de recorrer ao seu BATNA. Ele também pode ser entendido como o valor para a retirada estratégica ou a condição básica para a preservação da negociação. É o preço mais desfavorável para a parte, mas que ainda torna o acordo aceitável (SEBENIUS, 1992).

Cabe ressaltar que a negociação também pode ocorrer diretamente entre as partes. No entanto, a presença do terceiro é um elemento essencial para o melhor andamento da composição. Isso porque ele é um indivíduo imparcial distante do problema e das questões emocionais que o tangenciam e cuja missão consiste em velar para um trabalho eficiente e proativo das pessoas envolvidas.

A figura do negociador não tira o protagonismo das partes, mas permite que as mesmas atuem mais direcionadas à construção de pro-

postas viáveis e que permitam um desfecho rápido da situação que gerou o conflito. Um bom facilitador também possibilita que os participantes percebam e evoluam de uma eventual posição de barganha que, na maior parte das vezes, agrega muito pouco ao encerramento satisfatório do caso.

As partes por si mesmas ou com auxílio do negociador podem decidir tratar do conflito como um todo, ou dividir o processo em partes avançando ponto a ponto conforme definido previamente. Em geral, este é o método preferido sobretudo para aquelas disputas de maior complexidade e que abrangem um amplo leque de assuntos.

2. O ESPAÇO DA NEGOCIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A negociação é um elemento inerente às relações humanas e comerciais e, por isso, todos os indivíduos estão de alguma maneira habituados à sua prática. Não obstante, o estudo profissional e acadêmico da negociação é uma realidade específica de algumas carreiras, nomeadamente relacionadas à gestão. Mesmo no âmbito jurídico, só mais recentemente, a disciplina ingressou nas faculdades majoritariamente com caráter eletivo e é estudada, em geral, associada com a mediação, a conciliação e a arbitragem.

Com isso, um conjunto expressivo de profissões não possui aprofundamento nesses conhecimentos. A área de engenharia é uma delas, salvo algumas exceções⁹, em que pese as relações contratuais serem uma prática corrente entre as empresas do ramo. Consequentemente, não é incomum que os profissionais cheguem ao mercado de trabalho e enfrentem muitos desafios por carência desse conteúdo.

A negociação é comumente tratada como uma habilidade, também conhecida como *soft skill*, ou seja, um atributo que o profissional precisa ter para interagir e se relacionar com outras pessoas. Nesse sentido, a prática negocial é entendida, atualmente, como uma característica da personalidade que impacta nos relacionamen-

9 No Brasil, uma exceção na área de engenharia é o ramo de produção. Contudo, a negociação costuma ser vista tão somente com uma abordagem teórica.

tos em geral e no ambiente corporativo, assim como a capacidade de liderança, pensamento crítico, persuasão, trabalho em equipe, dentre outras.

Diante disso, a negociação é trabalhada como uma importante ferramenta em poucos espaços, em geral ligados à educação executiva nas Escolas de negócio ou em cursos avulsos (EBNER, 2016, p. 232). O resultado disso é que os profissionais só se dão conta da dimensão e da repercussão dessa habilidade após anos de prática de gestão nas empresas. O primeiro entrave pode ser inicialmente sentido logo no momento da negociação salarial e as dificuldades se postergam por anos e, não raramente, acompanha o o indivíduo ao longo de sua carreira profissional.

A carência de formação em negociação na educação superior fez com que a demanda por cursos livres específicos tenha crescido bastante assim como as instituições que ofertam este conteúdo. O desenvolvimento da *internet* contribuiu para um aquecimento deste mercado na medida em que eliminou as barreiras geográficas e permitiu maiores facilidades de horário. Não obstante, essa migração para o mundo digital gerou uma série de efeitos no ensino da negociação que precisam ser analisados com atenção.

3. O ENSINO DA NEGOCIAÇÃO E A INTEGRAÇÃO COM O AMBIENTE VIRTUAL

O ensino da negociação é caracterizado por uma grande prática de simulações¹⁰. Embora o estudo teórico da negociação nos Estados Unidos tenha iniciado na década de 1950, esta técnica de aprendizagem foi incorporada a partir de década de 1980 nas Universidades americanas.

10 A simulação consiste em uma técnica de repetição de um erro, as palavras, gestos ou habilidades que terão que ser dominadas em situações futuras reais e, em geral, é utilizada no aprendizado de procedimentos complexos (BEAU, 1999).

Uma simulação pedagógica é marcada por quatro elementos: um modelo teórico que descreve as principais variáveis e suas interações; um cenário básico em função do qual o jogo evolui; determinação das restrições ou regras organizacionais do jogo; e um sistema de verificação de resultados que permite avaliar as decisões tomadas pelos jogadores (CHERNOV; GUIMARÃES; HOUE, 2000).

Atualmente, o programa de Harvard conta com um repertório de mais de 200 simulações¹¹ para exercitar os temas propostos no curso.

Essa prática de *learning by doing* repercutiu no surgimento das competições de negociação em todo o mundo e envolvem, particularmente, o ambiente universitário. Na França, um concurso que ficou famoso foi o *Les Négociales* e, nos últimos anos, o número de competições regionais, nacionais e internacionais, como o *The Leipzig International Negotiation Challenge*¹² cresceu sobremaneira.

As simulações permitem ensaiar na prática os conhecimentos da teoria e verificar o que realmente foi apreendido. Este ensaio também ajuda a despertar um interesse em aprofundar os pontos que porventura tenham ficado menos esclarecidos durante o curso.

Étienne Amato e Olivier Arifon (2005) afirmam que o uso da simulação em suas aulas de negociação valida a familiaridade com várias habilidades como, por exemplo, o gerenciamento da complexidade em situações de incompletude e incerteza, capacidade de modelagem e antecipação das relações de poder, empatia por se projetar no lugar do outro, autocontrole no nível corporal, emocional e racional, desenvolvimento estratégico e conhecimento tático, criatividade para enriquecer as deliberações e simulações, adaptabilidade e trabalho em equipe.

Lionel Bobot (2007) e Jean-Claude Usunier (2004) ressaltam que a negociação também envolve uma atividade de comunicação e interação com outras pessoas e isso faz com que o lado essencialmente prático do instituto sobressaia. Este tipo de aprendizado induz a um maior envolvimento dos alunos o que, consequentemente, motiva ao aprofundamento teórico para progredir nos casos concretos.

Em que pese esses benefícios, é preciso apontar duas limitações dessa prática simulada: a primeira é que ela envolve uma negociação artificial que não pode ser confundida com um caso real; e a segunda é que os resultados obtidos dificilmente refletem um cenário fidedigno

11 Para mais informações sobre as simulações do Program on Negotiation < <https://www.pon.harvard.edu/shop/category/role-simulations/> > acesso em 4 de maio de 2020.

12 O Desafio Internacional de Negociação de Leipzig teve sua primeira edição em 2007 e é fruto de uma parceria de organização entre a Harvard Law School e a HHL Leipzig Graduate School of Management em Leipzig, na Alemanha, e mobiliza equipes de estudantes que competem em simulações de negociação.

na medida em que os participantes não são os titulares dos interesses em jogo.

3.1. Aprendizagem em ambiente digital

O estudo sobre o ensino à distância cresceu consideravelmente nos últimos anos bem como as pesquisas sobre o tema. No entanto, as publicações pouco contemplaram a aprendizagem da negociação neste formato. As tecnologias de informação e comunicação foram integradas ao ensino da negociação sobretudo a partir do ano 2000. A parte da simulação foi a que mais sofreu mudanças em decorrência dessa integração.

Alguns autores se dedicaram a analisar os efeitos dessa incorporação na prática e fizeram observações: as negociações via comunicação assíncrona têm um efeito negativo sobre as emoções e a confiança dos participantes, em comparação com as tratativas presenciais; o contato telefônico entre os negociadores (terceiros imparciais) antes da negociação na *internet* para combinar as estratégias de trabalho afeta positivamente o resultado; o ambiente eletrônico favorece a um aumento dos vieses cognitivos¹³.

Dentre os principais efeitos positivos que foram apontados destacam-se que as negociações por email se mostraram mais céleres; e a interação pela internet permite uma melhor preparação entre uma reunião e outra (LEMPEREUR, 2004; THOMPSON; NADLER, 2002).

Deve ser ressaltado também que uma das principais ferramentas utilizadas inclusive pelo Programa de Harvard são os documentários e filmes que tratam da negociação. Esses vídeos costumam apresentar as cenas editadas com comentários de professores ou especialistas na matéria com o intuito de complementar as simulações. De fato, isso permite que o professor mostre diferentes percepções de outros profissionais e acrescente o contato com outras experiências (DUPONT, 2006).

Nessas sessões com vídeos, em geral, o orientador distribui uma grade de análise que incentiva os alunos a observação de alguns aspec-

13 Um viés cognitivo (ou tendência cognitiva) é um padrão de distorção de julgamento que ocorre em situações particulares e que leva a distorções de percepção e conclusões, em geral, tendenciosas e erradas.

tos, tais como: a definição das questões e objetivos da negociação, os pontos fortes e restrições de cada participante e as estratégias do negociador. Este momento é frequentemente seguido de uma discussão sobre cada um desses pontos.

Joshua Weiss (2005) produziu um artigo em que trata sobre a sua experiência no ensino da negociação através de uma plataforma *online*. Esta é uma publicação referência no assunto não só pelos questionamentos que trouxe, mas pelo ineditismo em aprofundar este assunto e pela partilha da experiência.

Este autor observou que o modelo mais adequado é o que envolve a aprendizagem em tempo real, ou seja, em que a interação com o aluno ocorre ao vivo. Uma consequência inerente a este formato é a necessidade de previsão de turmas pequenas e uma das grandes vantagens é a construção de uma comunidade¹⁴ em que pese a maior proximidade entre professor e estudante. Este tipo de curso tem, em geral, custos bem mais elevados (Ibid., p. 73).

Joshua pondera que o ensino *online* da negociação lhe exigiu um planejamento mais avançado das aulas do que os cursos presenciais e relata que na sua experiência, o que melhor funcionou foi uma elaboração prévia da íntegra do material a ser utilizado. Assim, durante o curso, ele conseguia estar totalmente focado no processo de aprendizado de cada participantes (Ibid., p. 74).

O autor apresentou ainda como o seu curso foi estruturado na plataforma. Na página principal os alunos tinham acesso à uma carta do professor, ao plano de estudos do curso, à divisão dos módulos, a um quadro para discussão coletiva, aos questionários semanais e perfil pessoal (Idem).

Os módulos semanais foram organizados de modo que o primeiro conteúdo exibido foi uma visão geral dos tópicos a serem abordados. A partir daí os alunos podiam clicar em cada um para fazer a leitura exigida através de *links* para os artigos encontrados na *Web* ou do *portable*

14 A construção de comunidades é um ponto importante porque é um dos grandes benefícios da educação presencial. Essa formação de *networking* no ambiente online é ainda desacreditada por alguns. No entanto, a criação de mecanismos que permitam o fortalecimento dessa rede nos cursos via *web* promete dar um impulso definitivo à preferência por este formato e por isso a relevância desta observação de Joshua Weiss.

document format - PDF do material protegido por direitos autorais com permissão concedida (Ibid., p. 75).

No quadro para discussão coletiva, os alunos encontravam alguns questionamentos para discussão, que eram atualizados semanalmente. As respostas eram enviadas para o quadro de avisos da turma com o objetivo de iniciar e incentivar a interação e fortalecer o sentimento de comunidade entre os participantes. Finalmente, os estudantes também conseguiam visualizar as tarefas previstas para a próxima semana.

Na primeira fase da simulação, os alunos encenaram o caso com membros da família ou um outro terceiro. Após cada dramatização, os estudantes redigiram um resumo contendo a descrição dessa dramatização e refletiram sobre os acontecimentos durante a negociação simulada, os pontos positivos, negativos e o que ainda poderia ser melhorado (Ibid., p. 76)

Na segunda fase, os alunos formaram duplas entre si e simularam os casos com comunicação exclusivamente via email ou mensagem instantânea. O intuito foi forçá-los a se concentrar apenas nessa dinâmica de comunicação. Joshua afirmou ainda que o *feedback* dessas duas etapas foi bastante positivo (Ibid., p. 77).

CONCLUSÃO

A negociação, apesar de extremamente relevante para algumas carreiras, é entendida apenas como uma *soft skill*, ou seja, uma habilidade de interação com outras pessoas. Consequentemente, essa disciplina ocupou um plano secundário, deixada à formação complementar.

A pouca familiaridade com esta ferramenta traz embaraços graves à rotina de trabalho de certos profissionais, como por exemplo, algumas carreiras com atividades mais próximas à atuação organizacional e à gestão de conflitos (determinados ramos da engenharia, o direito, dentre outras),

Esta percepção faz com que muitos procurem por cursos extras nessa área que conta, em geral, com uma abordagem teórica e prática. Nos últimos anos, a formação migrou fortemente para o ambiente digital, onde algumas peculiaridades foram notadas pelos formadores, tal como a necessidade de preparação prévia de todo o material didático

a ser disponibilizado aos alunos para que o foco esteja integralmente voltado ao acompanhamento do aprendizado de cada estudante.

Esses estudos retratam diversas observações empíricas relacionadas ainda à maior interação gerada nas aulas ao vivo em comparação com as palestras gravadas; e a importância da criação de uma comunidade de alunos de modo a permitir que os mesmos ampliem os seus contatos e sua rede profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMATO, Étienne Armand; ARIFON, Olivier. Simulation de négociations diplomatiques, immersion pédagogique et développement de compétences. *Revue Négociations*, v.1, n° 3, pp. 131- 144, 2005. Disponível em < <https://www.cairn.info/revue-negociations-2005-1-page-131.htm>> acesso em 5 de maio de 2020.

BEAU, Dominique. La boîte à outils du formateur. 100 Fiches de pédagogie, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1999.

BERCOFF, Maurice A. L'art de négocier. L'approche Harvard em 10 questions. Paris: Éditions d'Organisation, 2004.

CHERNOV Victor; GUIMARÃES, Renato; HOUE, Thierry. Pédagogie, simulation et méthode, 5e Colloque AIM, novembre, Montpellier, 2000.

DUPONT Christophe. La négociation post-moderne. Paris: Publibook, 2006.

EBNER, Noam. On Teaching: Negotiation and Conflict Resolution Education in the Age of the MOOC. *Negotiation Journal*, p. 232, 2016. Disponível em < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/nej.12156>> acesso em 7 de maio de 2020.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. *Getting to Yes*, 2 éd, Londres: Penguin Group, 1999.

LEMPEREUR, Alain. Innovating in Negotiation Teaching: Toward a Relevant Use of Multimedia Tools. *International Negotiation*,

vol. 9, n° 1, 2004. Disponível em < https://www.researchgate.net/publication/4814568_Innovating_in_Negotiation_Teaching_Toward_a_Relevant_Use_of_Multimedia_Tools> acesso em 4 de maio de 2020.

MCKERSIE, Robert; FONSTAD, Nils Olaya. Teaching negotiation theory and skills over the Internet. *Negotiation Journal* v. 13, i.4, pp. 363–368, 1997. Disponível em <<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1024844211103>> acesso em 6 de maio de 2020.

MIRIMANOFF, Jean A. et al. *Dictionnaire de la Médiation et d'autres modes amiables*. Bruxelles: éditions Bruyant, Collection Paradigme, 2019.

HARVARD LAW SCHOOL. Program on Negotiation. Teaching materials & publications. Disponível em < <https://www.pon.harvard.edu/shop/category/role-simulations/>> acesso em 4 de maio de 2020.

SEBENIUS, James K. Negotiation analysis: a characterization and review. *Management Science*. Linthicum: Institute for Operations Research and the Management Sciences, v. 38, n. 1, p. 19–38, 01/1992.

STIMEC, Arnaud. *La négociation*, 2a éditions, Paris: Dunod, Les Topos, 2011.

THOMPSON, Leigh; NADLER, Janice. Negotiating via information technology: Theory and application. *Journal of Social Issues*, v. 58 i.1., pp. 109–124, 2002. Disponível em < <https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/negotiating-via-information-technology-theory-and-application>> acesso em 5 de maio de 2020.

WEISS, Joshua N. Teaching Notes: A View through the Bubble: Some Insights from Teaching Negotiation Online. *Negotiation Journal* January, pp. 71–83, 2005. Disponível em < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1571-9979.2005.00047.x>> acesso em 6 de maio de 2020.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Fabíola Ruschel

INTRODUÇÃO

A educação na contemporaneidade necessita acompanhar o constante progresso da humanidade, para que consiga cumprir seu papel no desenvolvimento contínuo, tanto de pessoas como das sociedades. Torna-se fundamental então, que os docentes, enquanto orientadores e estimuladores da busca pela aprendizagem, também se empenhem em articular de forma permanente a teoria e a prática na sua caminhada pedagógica. Esta atualização pode acontecer através da qualificação profissional em cursos de nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado ou também através da capacitação em serviço, mediante a associação entre teorias e práticas, aproveitando as experiências dos docentes.

A forma aqui estudada é a formação docente continuada realizada em serviço e como objetivo geral, buscou-se compreender a importância da formação docente continuada na prática pedagógica docente através da pesquisa bibliográfica em autores consagrados na área da educação e também a legislação educacional.

DESENVOLVIMENTO

A educação, a sociedade e o papel do docente

A educação é objeto de estudo há muitos anos, o que levou à construção de várias correntes e autores que entenderam de forma diferenciada a natureza da ação de educar e a sua finalidade.

De acordo com Libâneo (2007), de forma geral, todos os autores consideram a educação como um processo de desenvolvimento, onde o ser humano se desenvolve e se transforma de maneira contínua, e a educação pode agir na formação da personalidade a partir de determinadas circunstâncias internas da pessoa.

Para o autor,

A educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, *sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação.* (LIBÂNEO, 2007, p.32, grifo do autor)

Mesmo este autor apontando o desenvolvimento dos indivíduos através e pela educação, o seu importante papel na sociedade é ressaltado por Delors (2003, p. 11) como “um trunfo indispensável à humanidade na sua construção de ideais da paz, da liberdade e da justiça social”.

Desta forma, a educação é considerada como o centro para o desenvolvimento das pessoas e também das comunidades, que deixaram de ser simplesmente locais para tornaram-se globais. Para atender o mundo em constante transformação, a educação continuada passa a ser uma das chaves para o acesso a novos tempos.

Porém, como Delors (2003, p. 141) ressalta, “São as universidades, antes de mais nada, que reúnem um conjunto de funções tradicionais

associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente.”

Para o autor, as universidades, principalmente em países em desenvolvimento, são a fonte para o desenvolvimento do país, através do desenvolvimento de pesquisas, incentivo à inovação, qualificação e formação de recursos humanos para o mercado de trabalho, que está em constante evolução.

Contudo, quando se fala em universidade, é importante lembrar as palavras de Alves (2003, p. 74-75):

Quem não entende a linguagem do corpo pensa que a universidade está parada. Que ela acontece só nas salas de aula, nos laboratórios, nas reuniões de notáveis. Não percebe que é justamente naquela calma tranqüila que ela revela o ‘porque’ da sua existência: a universidade existe só para ajudar os homens a transformarem os desertos em jardins. [...]

Houve tempo em que a universidade era só o lugar para se (de) formarem profissionais. Ali entravam os moços, cheios de sonhos, e saíam unidades de saber competente: engenheiros, dentistas, médicos... E, quando os filhos recebiam seus diplomas, os pais se preparavam para morrer – missão cumprida, os filhos sobreviveriam, conseguiriam um emprego. O que estava em jogo era a sobrevivência individual de cada um.

A universidade deve, além de estimular formação técnica e o desenvolvimento tecnológico, estabelecer a ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos, pois somente assim a sociedade conseguirá evoluir em seu desenvolvimento.

Desta forma, como Delors (2003, p. 155) afirma: “A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade.” Também igualmente responsáveis, são os governos enquanto organizadores dos sistemas de ensino e as próprias instituições, que determinam diretrizes a serem seguidas.

Para corresponder às expectativas da sociedade, como afirma Delors (2003), é necessário persistir na importância da qualidade do ensino e também, dos professores.

Quanto à esta questão, afirma Libâneo (2007, p. 202): “Maior qualidade do ensino requer investimento prioritário na profissionalização dos professores, implicando formação pré-serviço, e formação continuada no trabalho, salários dignos e plano de carreira.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 prevê em seu Art. 61, que a formação dos profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e deverá ser fundamentada pela associação entre teorias e práticas, inclusive com a capacitação em serviço.

De acordo com Carneiro (2007, p. 172),

A formação do professor supõe uma junção criativa de teoria e prática. Como já se disse ‘os formadores são formados’. Enquanto indivíduo, o professor é um ser particular. Enquanto pessoa, é um ser de relação da vida cotidiana. Neste acontecer histórico, o docente tece as alternativas da cotidianidade e vai acumulando uma vivência que o marca, profundamente, como sujeito social.

É preciso entender que, como afirma Cunha (1989, p. 39), “o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola.” Para a autora, o professor se apropria dos saberes da prática e dos saberes histórico-sociais, alinhando-os na sua prática pedagógica.

Entende-se então, a necessidade constante e permanente da formação docente continuada para os professores, especialmente abordado neste estudo, no ensino superior.

Formação docente continuada no ensino superior

Segundo afirmado por Delors (2003), para melhorar a qualidade e a motivação dos professores, devem ser adotadas algumas medidas, entre elas a melhoria no recrutamento e seleção de docentes, a melhoria na formação inicial dos docentes, com especial atenção aos quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – bem como a adoção da formação contínua.

Também Buhler (2013, p. 12) destaca a importância de valorização da subjetividade mediada com o conhecimento científico, o que possibilita a reflexão sobre os fatos históricos, ou seja, “dando sentido ao aprender a aprender”.

Para Delors (2003, p. 159-160), é necessário

Desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial.

Delors (2003) também aponta seis políticas para a melhoria das competências dos professores e dentre elas, está a formação em serviço, apontada como uma forma de educação permanente, que permite a todos os membros do corpo docente melhorar suas competências pedagógicas, tanto teóricas como práticas.

Romanowski (2012) destaca que a formação continuada pode ocorrer de diversas formas, sendo as mais utilizadas: formação universitária, onde o objetivo é a transmissão da teoria; a forma escolar, promovida por órgãos de educação e buscam mudar a prática docente; a forma contratual, onde o formando possui vínculo com a empresa e é realizada durante o horário de trabalho; e a forma interativo-reflexiva, que utiliza a “formação em serviço, com pesquisa-ação, reflexão na ação e da ação” (ROMANOWSKI, 2012, p. 135), onde os problemas analisados são da realidade da sala de aula, ou seja, no local que acontecem.

Já Zabala (2004, p. 39) destaca sobre a formação:

A importância da formação deriva, a meu ver, de sua necessária vinculação ao *crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas*, aperfeiçoamento que tem de ser entendido em um sentido global: crescer como pessoas. Levando isso ao extremo, torna-se desnecessário falar a respeito da contínua *formação* se não é sob a

perspectiva de *crescer como pessoas*. Qual é o sentido de sermos profissionais cada vez mais informados e competentes se isso, ao mesmo tempo, não supõe nos aperfeiçoarmos como pessoas? (grifo do autor)

Perrenoud (2000) analisou as dez novas competências para ensinar, destacando como a décima competência: “administrar sua própria formação contínua”. Segundo o autor, “os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução.” (PERRENOUD, 2000, p. 156).

Porém, enquanto Perrenoud (2000) destaca a importância de cada um assumir e administrar sua própria formação e esta deve ser de forma contínua, Demo (2006) afirma que a formação deve ser permanente, pois aprende-se a vida toda.

Dewey (1959) apud Romanowski (2012) salienta que para que haja mudança nos métodos de atuação do professor, é necessário que ele queira mudar. Mas as novas situações e problemas cotidianos acabam pressionando o professor a encontrar novas respostas para as situações, o que se torna uma possibilidade de mudança. (ROMANOWSKI, 2012)

Para Demo (2006), a formação permanente tem sete sentidos. O primeiro sentido da formação permanente é a tendência de desaparecimento do formato de épocas formais para formação, pois para o autor, “aprende-se a vida toda, não em certos momentos e lugares” (DEMO, 2006, p. 31). O autor destaca que este sentido é mais visível nas empresas, uma vez que é através do desenvolvimento do capital intelectual apresentado pelos trabalhadores, que se conquista a inovação. Enquanto que na escola ou na universidade, muitas vezes o professor pensa que já aprendeu tudo e que agora ensina. Nas palavras de Demo (2006, p. 33), “embora muito contraditório, é comum a expectativa de que, uma vez formado, o professor já não precisa de ulterior formação.”

O segundo sentido da formação permanente colocada por Demo (2006) é o horizonte formativo, ou seja, a formação é vista como um processo e não como um produto, pois está sempre em andamento. O autor afirma que: “Formação permanente passa a querer dizer que vamos nos fazendo, desfazendo e refazendo a vida toda, sem fim, com

o objetivo maior de desenvolvimento pessoal e social, não mercadológico (DEMO, 2006, p. 35)”

Demo (2006) coloca como terceiro significado da formação permanente o diálogo entre o que fica e o que passa, indicando que permanente é a mudança, sendo que é a mudança construída com autonomia, “não esquecemos aquilo de que fomos autores, sobretudo daquilo que nos fez autores” (DEMO, 2006, p. 36).

O quarto sentido da formação permanente apontada por Demo (2006) destaca as relações entre teoria e prática, pois ambas estão interligadas. Para o autor, “teoria é feita para desconstruir e reconstruir a prática, e prática para desconstruir e reconstruir a teoria” (DEMO, 2006, p. 39).

A arte de saber pensar é apontada por Demo (2006) como o quinto sentido da formação permanente, pois segundo ele, quem sabe pensar consegue manter o exercício de questionar, duvidar, pesquisar, não aceitando o argumento da autoridade. Para o autor, o ato de pensar proporciona a criação de métodos e também leva à pesquisa, que também conduz à intervenção na realidade.

Esta ideia é apoiada por Arroyo (2009) quando destaca que o papel do professor é ‘equipar a caixa de ferramentas’ de cada aluno: “Ferramentas da cultura, formas múltiplas, aprendidas, não só de pensar, mas de usar a mente, formas de conhecer as artes de dominar, de construir significados e não só de aprender os produtos do conhecimento” (ARROYO, 2009, p. 188).

O sexto sentido da formação permanente apontado por Demo (2006) se refere à liberdade de pensamento e intervenção, porém a autonomia do ser humano é limitada na convivência em sociedade. Desta forma, o professor necessita da formação permanente para refinar sua capacidade de convencer sem vencer.

Como aponta Carpim (2014, p. 74), o docente ao adotar novas práticas educativas consegue lançar um olhar crítico sobre sua obra pedagógica, buscando, assim, “considerar que aprender significa algo vivo, dinâmico, devido às mudanças que se processam por meio de um movimento contínuo”

O sétimo e último sentido da formação permanente, segundo Demo (2006), refere-se aos meios e fins, que devem estar em seus lu-

gares, ou seja, as ferramentas tecnológicas são um meio e a aprendizagem não depende delas. Então, a formação permanente deve ter no uso da tecnologia, um instrumento de apoio.

Interessante ressaltar a explicação de Demo (2006) para o uso do termo formação permanente ao invés de formação continuada:

Uso ‘formação permanente’ porque admito ser mais congruente com a idéia de aprender sempre, em particular com a reconstrução sem fim da própria formação. ‘Formação continuada’ pode refletir facilmente que se ‘continua’ o que já se tem, ou seja, o mesmo instrucionismo. (DEMO, 2006, p. 50)

Veiga (2010) também destaca que o termo “formação profissional e docente” vem sendo questionado na prática pedagógica. Para a autora,

O termo ‘formação’ se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário. (VEIGA, 2010, p. 16)

Segundo Veiga (2010), a docência no ensino superior ainda exige muito conhecimento científico, porém pouco conhecimento pedagógico, que aliado à democratização do acesso ao ensino superior, torna o trabalho docente na Universidade um desafio. O aumento da procura por este nível de ensino trouxe uma diversidade maior de alunos, o que acaba exigindo um perfil diferenciado de profissional docente.

Também Veiga (2010) aponta o aumento do número de instituições de ensino superior, as políticas de avaliação das instituições e dos docentes, os programas dos cursos de pós-graduação que não contemplam disciplinas pedagógicas, entre outros motivos, para haver a necessidade da formação docente. Desta forma, “o processo de formação profissional de docentes da educação superior é uma tarefa que não se conclui” (VEIGA, 2010, p. 15).

Conforme ressalta Romanovski (2012, p. 131), “O objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão; [...]”

A autora também destaca que os programas de formação continuada docentes podem ser realizados na modalidade presencial ou mesmo à distância, porém o cuidado que se deve ter é enfatizar a atuação prática dos professores, dando especial atenção aos problemas enfrentados pelos mesmos, como forma de conduzir um trabalho de formação que seja efetivo.

Para Romanovski (2012, p. 131), a formação continuada que promove o conhecimento da escola e do sistema educacional e também conseguem “[...] explicitarem a complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecem uma atuação docente mais crítica e consciente.”

Conforme aponta a autora, há a necessidade que a formação continuada seja capaz de articular os saberes pedagógicos e os saberes específicos dos docentes, porém isto ainda é somente o início. Como aponta, é necessário trazer para a realidade dos docentes e discentes, através da promoção de reflexões, exemplos da prática cotidiana e problemas enfrentados, para ser efetivo no processo de aprendizagem.

Contudo, Maissiat (2017) destaca uma importante condição da atualidade, a questão tecnológica, pois segundo ela, “em sua formação permanente ou continuada, o professor não precisa apenas atualizar os conteúdos que são da sua área de atuação, mas também atender à utilização das tecnologias digitais.” (MAISSIAT, 2017, p. 18). Ainda destaca a autora, que a formação docente é complexa e apesar de muitos buscarem respostas, a formação docente também é uma oportunidade de serem percebidos novos desafios, como o uso da tecnologia e dos cursos na modalidade à distância atualmente vem exigindo dos docentes.

Carpim (2014, p. 75) destaca em relação à formação pedagógica do professor universitário, que esta deve buscar “uma prática reflexiva inovadora, reflexiva, com vistas a preparar seus alunos para construir saberes que sejam significativos, comprometidos social e politicamente com o mundo educacional e do trabalho.”

Quanto à questão tecnológica, Carpim (2014) enfatiza que o docente universitário deve ter nela uma aliada, capaz da tecnologia ser uma ferramenta para a compreensão do que estão aprendendo. “Isso significa que práticas de memorização já não mais atendem às expectativas dos alunos”. (CARPIM, 2014, p. 82).

A aprendizagem linear e segmentada já não pode ser aplicada a esta nova realidade, que exige interação entre as diversas áreas, com visão holística para novas formas de ensinar e de aprender, novas identidades culturais e sociais. Estes novos tempos exigem o perfil de um novo profissional docente, como afirma Carpim (2014), um profissional com um novo olhar sobre o sistema político e econômico, capaz de atender e entender os desafios educacionais colocados diariamente e também do mundo do trabalho.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E SUGESTÕES

O ser humano é incompleto, ou seja, busca respostas constantemente para os desafios que se se apresentam no cotidiano. Esta ideia foi muito bem ilustrada por autores como Zabalza (2004), Buhler (2013) e Delors (2006).

Já tratando da formação e aperfeiçoamento contínuo dos docentes e sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem do ser humano, a questão foi bem esclarecida por Perrenoud (2000), através do seu trabalho que elencou as dez novas competências para ensinar, enfatizando a décima competência, que justamente trata da necessidade do docente administrar a sua formação contínua. Também Demo (2006), que apresentou os sete aspectos que envolvem a formação docente.

E embora com algumas divergências quanto à denominação, como apontado por Demo (2006) e Veiga (2010), o certo é que o docente deve buscar constantemente sua formação profissional, não somente em sua área específica, mas também na área pedagógica, podendo assim colaborar de maneira efetiva na construção do conhecimento pelos alunos.

Em relação à formatação dos encontros de formação continuada, foi verificada a possibilidade da realização de forma presencial e na mo-

dalidade à distância, contudo, é necessário que, independente da forma como ocorram, sejam bem planejados para que os objetivos sejam atingidos, ou seja, ligar a teoria à prática, de forma que novas soluções sejam encontradas

CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a importância da formação continuada, especialmente para os docentes universitários, na busca pela melhoria na prática pedagógica docente e verificar sua importância para a atuação desses profissionais.

Foi possível observar que diversos autores consagrados da área da educação, com estudos internacionalmente reconhecidos, apontam a importância do processo de formação continuada dos docentes, que pode ocorrer em diversos formatos e com diversas formas de interação.

Se na educação básica este processo de formação continuada se torna importante e fundamental, no ensino superior, onde naturalmente há discentes com senso crítico mais apurado e necessidades bem definidas, é importante e fundamental que se promova esta formação, pois como apontado pelos autores, o ser humano ainda não está pronto, aprendemos todos os dias.

Então, torna-se necessário dar ao docente do ensino superior ferramentas para que ele possa vencer o desafio de aliar as questões técnicas necessárias de serem trabalhadas, com as questões pedagógicas e mesmo de formação discente, para que o processo seja um sucesso, ou seja, que das nossas universidades saiam pessoas capazes de enfrentar e ultrapassar as barreiras impostas no cotidiano, com novas necessidades que precisam de novas soluções.

Programas perfeitos, prontos, modelos exatos ainda não temos, mas é uma necessidade a busca constante, pois mesmo errando, ou não conseguindo cumprir integralmente os objetivos propostos, a importância da existência do Programa de Formação Docente Continuada é inegável. Mas é um processo, e deve ser uma constante busca das Instituições de Ensino Superior, uma vez que o docente universitário também é um eterno aprendiz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas: São Paulo, Versus Editora, 2003.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 11 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- BUHLER, Caren. **O bom professor**: referenciais que o constituem. São Leopoldo: Sinodal, 2013.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- CARPIM, Lucymara. **Formação continuada e a prática pedagógica do professor universitário**: um fazer colaborativo, p. 73-85. In: FERREIRA, Jacques de Lima [org]. Formação de Professores: teoria e prática pedagógica. Petrópolis/RS: Vozes, 2014.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas/SP: Papirus, 1989.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis/RJ, Vozes, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAISSIAT, Jaqueline. **Formação continuada de professores e tecnologias digitais em educação à distância**. [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2017.
- PERRENOUD, Phelippe. **Dez novas competências para ensinar**. [trad. Patrícia Chittoni Ramos]. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: São Paulo, Papirus, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. [trad. Ernani Rosa]. Porto Alegre: Artmed, 2004

UTILIZAÇÃO DE SOFTWARE LIVRE (OPEN SOURCE) NO ENSINO DOS CURSOS DE ENGENHARIA NA MODALIDADE EAD

Iury Sousa e Silva

1 INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais atualizado e com diversos avanços da tecnologia dentro da sociedade, a inserção dos recursos da informática nas modalidades de ensino e a utilização de *softwares* são fundamentais para um desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem mais eficaz do aluno.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) exercem um papel cada vez mais importante na aprendizagem, pois a falta de interesse dos discentes pela disciplina na ausência de contextualização e a não visualização da teoria na prática em muitas aulas expositivas e dialogadas, levam a dificuldade de interpretação do assunto no contexto da realidade.

Sendo assim, como os softwares livres podem contribuir no aperfeiçoamento de alunos na modalidade EAD?

O objetivo principal trabalho é apresentar a importância da utilização de softwares no ensino da Engenharia na modalidade EAD e a facilidade no processo de ensino aprendizagem, tendo como objetivo específico mostrar os principais softwares livres (open source) que podem ser aplicados no ensino para os cursos de Engenharia na modalidade EAD.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cada vez mais na engenharia a utilização de ferramentas computacionais está se tornando indispensável na vida do profissional. Os softwares de simulação são ferramentas poderosas cada vez mais utilizadas no ramo industrial, pois eles permitem realizar modificações nos sistemas operacionais de modo a encontrar a melhor alternativa para processo, otimizando a operação, aumentando a produção e diminuindo os custos, sem efetuar alterações em escala real (FRANCISQUETTI, 2014).

Ao término da década de 70 alguns estudiosos começaram a perceber que a tecnologia associada a sala de aula permitia ao professor deixar sua aula mais dinâmica e construtiva, deixando as aulas mais práticas e menos repetitivas e pouco inseridas no dia a dia da profissão, como a resolução de equações (RODRIGUES et al, 2006).

A simulação de sistemas como um instrumento aplicado na engenharia possui como finalidade resultados de economia de tempo e custos. A simulação industrial pode ser modelada através de modelos computacionais, todos visando à economia do projeto. Os modelos computacionais utilizados hoje em dia em indústrias são os softwares, que deixam os projetos de modelagem e simulação mais rápidos (GASPAROVIC, 2014).

A utilização de softwares e simuladores de processo para modelar plantas industriais tem se mostrado uma ferramenta capaz de gerar ganhos financeiros expressivos. Além do benefício da própria modelagem dos processos com vistas a projeto e desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias, as ferramentas de análise de sensibilidade de variáveis, análise econômica e otimização podem ser um diferencial em operação de plantas industriais (SANTOS, 2015).

Existe no mercado simuladores comerciais e simuladores gratuitos, podendo ser código livre ou não. A aquisição dos simuladores comerciais é feita com pagamento prévio enquanto os gratuitos estão livres de pagamento de licenças com instalação livre, sendo os softwares de código aberto programas de computador que disponibilizam o código fonte para o usuário com a permissão de uso, cópia, estudo e distribuição (NICODEMOS, 2013).

Simuladores de código aberto têm sido amplamente utilizados para modelagem de processos industriais complexos, por exemplo nas operações unitárias de destilação, extração e absorção, com os softwares (SANTOS, 2015). Sendo uma questão importante na utilização de simuladores é atestar/ avaliar a precisão dos modelos aplicados, na qual métodos de verificação e validação dos dados obtidos através de simulação são fundamentais. A utilização de procedimentos práticos e análise estatística são abordados com a validação da modelagem e simulação do processo discutida (KLEIJNEN, 1995).

Algumas operações industriais são muito complexas, demandando vários parâmetros termodinâmicos, físicos, inúmeras variáveis de entrada e saída, entre outras dificuldades. Devido a tal fato, a escolha do software de simulação que se adapte as necessidades do processo e que seja de fácil entendimento para que o aluno consiga simular as interações químicas, do custo reduzido e sobre tudo que apresente uma linguagem agradável, é de extrema importância para que se evite problemas futuros na hora da implementação dos modelos (FRANCISQUETTI, 2014; DUARTE ET AL, 2015).

3 METODOLOGIA

A metodologia do presente trabalho consistiu em fazer uma revisão bibliográfica referente ao tema proposto, desta maneira, o trabalho foi desenvolvido a partir de um levantamento sobre o que há disponível na literatura referente ao uso de softwares livres (Open Source) no ensino dos cursos de engenharia na modalidade EAD.

4 DESENVOLVIMENTO

Softwares Livres são programas de computador onde o usuário tem acesso ao código fonte e a liberdade de executar, distribuir, modificar e repassar as alterações sem para isso tenha que pedir permissão ao autor do programa, ou seja, pode ser usado, copiado, estudado e redistribuído e, na maioria dos casos, são gratuitos e tem poucas restrições (ZOCRATTO et al, 2011).

Além de a implementação da solução ter um custo muito menor do que com sistemas proprietários pode-se destacar a liberdade de poder alterar o código para adequar-se a necessidade de cada um sem depender do autor do programa e também a possibilidade de trocar de fornecedor de serviços sem ter de trocar de sistemas (ZOCRATTO et al, 2011).

Para que a aprendizagem seja efetiva, é necessário que o estudante tenha um contato profundo com a análise do estudo de modelos, para que desenvolva as habilidades e o senso crítico suficientes para que seu trabalho seja confiável e seguro. Dessa forma, é indispensável um contato frequente com os softwares livres (GREPINO & RODRIGUES, 2015).

Além disso, a utilização de um software livre (open source) permite a divulgação, sem restrição, dos resultados obtidos, distribuição dos programas desenvolvidos sem imposições de qualquer natureza, acesso ao código fonte do programa e a informações de alta qualidade. Ainda, tais softwares possuem uma linguagem e estrutura interativas e de fácil manipulação (GREPINO & RODRIGUES, 2015).

Os principais softwares livres que podem ser aplicados no ensino da Química estão apresentados abaixo:

4.1 SCILAB

O Scilab é um software científico para computação numérica, semelhante ao MATLAB®, que fornece um poderoso ambiente computacional aberto para aplicações científicas. Desenvolvido desde 1990 pelos pesquisadores do INRIA (Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique) e do ENPC (École Nationale des Ponts et Chaussées), então pelo Consórcio Scilab desde Maio de 2003, Scilab é agora mantido e desenvolvido pelo Scilab Enterprises desde Julho de 2012 (GREPINO & RODRIGUES, 2015).

Distribuído gratuitamente via Internet em www.scilab.org, o software é atualmente usado em diversos ambientes industriais e educacionais pelo mundo. O programa possui uma linguagem de programação de alto nível, orientada à análise numérica. A linguagem provê um ambiente para interpretação, com diversas ferramentas numéricas.

Algoritmos complexos podem ser criados em poucas linhas de código, em comparação com outras linguagens como C, Fortran, ou C++ (FILHO, 2012).

4.2 SOFTWARE R

O software R tem se mostrado uma alternativa cuja aceitação é cada vez maior com relação ao Minitab®, que é um dos mais importantes softwares de ferramentas de Controle de Qualidade, Planejamento de Experimentos, Análise de Confiabilidade e Estatística Geral utilizado no mundo (DUARTE, et al, 2011).

Desenvolvido na Universidade de Auckland, Nova Zelândia, o R é uma implementação da linguagem de programação S. Assim como o Minitab®, ele apresenta várias ferramentas estatísticas e gráficas que permitem tratamento de dados, modelagem e realização de testes estatísticos. Além disso, suas funcionalidades podem ser estendidas com a adição de diversos pacotes destinados a aplicações específicas (THE R PROJECT, 2011).

A grande vantagem do R em relação ao Minitab® é o fato de ser um software livre e de ser disponibilizado gratuitamente. Entretanto, ainda que, no site onde ele é disponibilizado, haja várias informações sobre sua utilização e fóruns onde são discutidas dúvidas de usuários e novas possibilidades de implementação, ele não conta com uma assistência técnica direta como ocorre para o Minitab®, sendo essa uma das principais causas desse software ainda ter participação reduzida (DUARTE, et al, 2011).

4.3 OPENFOAM®

OpenFOAM® é a sigla para Open Field Operation And Manipulation que, em português, significa “Operação e manipulação em ambiente aberto”, clara alusão ao software livre, e cujos objetivos são o desenvolvimento e adaptação de solucionadores (solvers) numéricos e utilidades na área da mecânica de meios contínuos, o que engloba especialmente a área da Fluidodinâmica Computacional, mais conhecida em inglês pela sigla CFD (DUARTE, et al, 2011).

O OpenFOAM® é um software que pode ser utilizado nas mais diversas áreas de engenharia e ciência, desde soluções de problemas de fluidos em regime de fluxo complexo e turbulento envolvendo reações químicas e transferência de calor, até dinâmicas de sólidos e eletromagnetismo (OpenFOAM®, 2011).

Atualmente, o programa engloba mais de 80 aplicações a partir de solvers numéricos e mais de 170 aplicações em utilidades na área de mecânica de meios contínuos, sendo desenvolvidas de forma modular, e disponíveis em uma biblioteca virtual compartilhada (OpenFOAM®, 2011).

Algumas aplicações que podem ser encontradas pelos usuários são: operações com tensores e campos; discretização de equações diferenciais parciais; solução de sistemas lineares e equações diferenciais ordinárias; malha dinâmica; modelos reológicos, termodinâmicos, turbulentos, de cinética de reações químicas, transferência de calor por radiação, entre outros (DUARTE, et al, 2011).

4.4 EMSO

O EMSO é um software brasileiro, gratuito, desenvolvido pelo Ambiente Livre para Simulação, Otimização e Controle de Processos (ALSOC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o objetivo de desenvolver problemas de equações algébrico- diferenciais de dimensões elevada e permitindo modelar processos tanto no estado estacionário quanto no estado dinâmico, sendo assim uma ferramenta que pode ser aplicada em diversas áreas da química (LIMA & POUBEL, 2015). Um dos benefícios do EMSO é que ele permite a escolha do usuário em desenvolver seus próprios modelos ou utilizar as disponíveis em sua biblioteca (EML – EMSO Model Library) (Project ALSOC, 2017).

A funcionalidade do software é desenvolvida em três entidades: Model, Device e FlowSheet. A entidade model faz uso das seções parameters, variables e equations, onde serão declaradas as constantes e variáveis do processo para posterior aplicação das equações do modelo (LIMA & POUBEL, 2015). O device é a reprodução dos equipamentos do processo, onde sua descrição matemática é descrita pelo model,

o flowSheet representa o fluxograma do processo, utilizando um conjunto de modelos determinados na seção devices (RODRIGUES et al, 2006).

4.5 COCO

O COCO é um ambiente de simulação livre compatível com o estado estacionário, composto pelos componentes COFE (CAPEN-OPEN Flowsheet Environment), onde apresenta um ambiente com uma interface intuitiva para fluxogramas de plantas químicas. O sistema também faz uso de propriedades de corrente, conversão de unidades além de uma facilidade na geração de gráficos (LIMA & POUBEL, 2015).

O componente TEA contém um pacote termodinâmico para aplicações em engenharia e apresenta mais de 100 métodos de cálculos de propriedades. No COUSCIOUS proporciona um pacote de operações unitárias como misturadores de corrente, bombas, reatores, trocadores de calor, evaporadores, entre outros equipamentos. Por fim o CORN ele apresenta como objetivo facilitar as especificações de qualquer cinética (COCO, 2017).

5. CONCLUSÃO

A utilização de softwares para o ensino da Química já uma realidade, pois nestes ambientes, os estudantes são levados à compreensão de processos e fenômenos que acontecem no mundo real a partir da criação de um mundo virtual, onde compreensão acerca do que se este ensinando ganha significado e uma explicação satisfatória às suas necessidades de aprendizagem.

A utilização de softwares livres facilita a utilização dos mesmos no ensino da Química, pois sem custo e com código aberto, os alunos podem desenvolver suas habilidades e aprender com o simulador.

O Scilab é fundamental na computação numérica e programação do ensino da Química, junto ao Software R, fundamental na análise estatística e planejamento de experimentos. O OpenFoam pode ser utilizado em simulação de dinâmica de fluidos e cinética de reações

químicas, juntamente com o COCO e o EMSO que são simuladores de processos químicos.

Assim, conclui-se que utilização de softwares livres (Open Source) pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração os benefícios que trazem para o desenvolvimento do aluno. A utilização de simuladores não é garantia de melhoria na qualidade da educação, mas se devem incluir tais ferramentas com objetivos e planejamentos prévios, tecendo pontos e contrapontos acerca de sua inserção nas atividades didáticas para dinamizar, facilitar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rubens Queiroz. **Software Livre na Educação**, 2000.

Disponível em: <http://www.dicas.com.br/arquivo/software_livre_na_educacao.php#.WOuyJ_nyvI>. Acesso em: 10 de Abril de 2019.

BARBOSA, Alexandre Fernandes, GARROUX, Camila. SENNE, Fabio. **Pesquisa TIC Educação e os desafios para o uso das tecnologias nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil**, Revista da História e Ensino, v. 3, n. 5, 2014

CISCOTTO, A.L.R; TARONI, C.B.; CABRAL, E.F.; PEREIRA, I.C.B; SIVOLELLA, L.G., **Como aprimorar o uso de softwares livres no ensino de Engenharia Química**, Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, v. 2, n. 2, 2011.

COCO – Capo-Open to Cape-Open simulation environment. Disponível em: <<http://www.cocosimulator.org/>> . Acesso em 15 de abril 2019

DUARTE, A.P.S; CAMPOS, R.P.O.; ORELLANA, M.H.B.; **Uso do software livre aplicado à Engenharia Química**. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, v. 2, n. 2, 2011

FILHO, D.G, **Scilab 5.X**. UFC. 2012. Disponível em: <http://www.petmecanica.ufc.br/PET_Engenharia_Mecanica_UFC/SciLab_files/Apostla%20de%20Scilab%20-%20atualizada.pdf>. Acesso em 15 abril 2017.

FRANCISQUETTI, M. C. C. **Modelagem, simulação e otimização de processos usando o software EMSO (Environment for Modeling, Simulation and Optimization)**. Monografia – Engenharia Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

GASPAROVIC, C.L.M. Simulação e controle de uma coluna de absorção para purificação de biogás: avaliação da viabilidade técnica e econômica do processo. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2014

GREPINO, P.H.F., RODRIGUES, F. A., **Utilização De Softwares Livres No Ensino Da Engenharia Química** Revista de Engenharia Química e Química - REQ2, Vol. 01 N. 01, pg. 16-29, 2015.

KLEIJNEN, Jack P.C. Verification and validation of simulation models: Theory e Methodology. European Journal of Operational Research, 82, 145-162.1995

LIMA,R.M.; POUBEL, W.M., **Importância Do Uso Do Software Livre Aplicado À Engenharia Química**, COBEQ-IC, 2015.

NICODEMOS, R.M. Projeto Auxiliado por computador de processos industriais: análise de flexibilidade. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química. Universidade Federal de Uberlândia. 2013

OpenFOAM® - The Open Source Computational Fluid Dynamics (CFD) Toolbox Reino Unido, 2011. Disponível na internet: <<http://www.openfoam.com/>>. Acesso em: 15 Abril 2019.

Project ALSOC. Disponível em: <<http://www.enq.ufrgs.br/trac/alsoc>>. Acesso em: 15 abril 2019.

RODRIGUES, R.; GUERRA, C. D. W.; SECCHI, A. R.; LANSARIN, M. A. **Ensino de** cinética e cálculo de reatores químicos utilizando o simulador EMSO. COBEQ, 2006.

SANTOS, J.A. Simulação Do Sistema De Pré-Resfriamento De Uma Planta De Fracionamento De Ar Utilizando Os Simuladores Dwsim E Chemsep. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015

THE R PROJECT for Statistical Computing. Áustria, 2011. Disponível na internet: <<http://www.r-project.org/>>. Acesso em: 15 abril 2019.

ZOCRATTO, B.W., LIMA, C.E.R.M.; GONÇALVES, M. C.L.; LEITE, P.M.S.; CARVALHO, S.R.C.R.; PERILLI, T.A.G.; **O software livre no ensino da Engenharia Química**. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, v. 2, n. 2, 2011

APLICAÇÃO DA FERRAMENTA GOOGLE CLASSROOM NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO COM OS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD

Daniela Tavares

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Além disso, no contexto educacional, a tecnologia digital apresenta-se como um precioso recurso no auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. Na visão do autor Prandini (2009), a tecnologia permite um grande acesso às informações, porém, por si só, não promove condições de aprendizagens para aqueles que têm acesso a elas. Já Araújo (2016) afirma que os professores possuem um papel muito importante nesse contexto em que, para se trabalhar as referidas tecnologias, há de se ter o domínio da técnica e o planejamento necessário e minucioso.

O presente estudo visa analisar o uso da ferramenta *Classroom* no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de uma instituição de nível superior da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul,

segundo a percepção dos discentes que estudaram na disciplina de Estratégia Organizacional. O estudo tem como objetivo identificar a compreensão e a aceitação da turma referente ao uso da ferramenta durante as aulas remotas que foram realizadas à distância. O problema em estudo consiste na procura de dados empíricos relevantes que permitam promover o nível de satisfação e utilização da ferramenta *Google Classroom* para a realização de atividades e provas da referida disciplina. A pesquisa consiste em investigar o seguinte problema norteador: quais são as variáveis que influenciam positiva ou negativamente na utilização da ferramenta *Google Classroom* no contexto escolar?

A metodologia adotada na pesquisa foi a qualitativa-quantitativa, do tipo exploratória e descritiva, por meio de um estudo de caso. Já o instrumento de coleta utilizado foi um questionário criado no “*Google formulários*”, contendo perguntas fechadas e objetivas, aplicado junto a 93 alunos que estudam na instituição.

O estudo está estruturado em quatro seções. A primeira seção apresenta a introdução; na segunda, discute-se a questão do referencial teórico sobre: conceito da ferramenta *Google Classroom* ou *Google Sala de aula*; as tecnologias no âmbito educacional como ferramenta de ensino-aprendizagem; e os desafios do professor para incorporar as tecnologias no ensino. Em seguida, na terceira seção, detalham-se os aspectos metodológicos; a pesquisa qualitativa-quantitativa do tipo exploratório e descritivo; e as análises de dados, em que os esforços serão direcionados à utilização da ferramenta *Google Classroom* na instituição de ensino superior, na modalidade EAD. Por fim, na quarta seção, expõem-se as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresenta-se o referencial teórico que nos dá o embasamento para a construção deste artigo. Autores como Witt (2015), Moran (2004;2015;2016), Baldez (2017), Santos et al. (2018), Barba e Capella (2012), Behar (2013), entre outros, por meio de suas contribuições, proporcionaram ao estudo de caso uma fundamentação importante para o resultado desta pesquisa.

2.1 Conceito da ferramenta Google Classroom ou Google Sala de aula

Destaca-se que o *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula* é um *software* para ambientes educacionais. Além disso, ele é um aplicativo *Google for Education*, desenvolvido para ser utilizado na educação, dentro da ferramenta *Gmail*, a qual permite armazenar arquivos no *Drive* e editar textos, planilhas e apresentações, entre outros.

Segundo Witt (2015), o *Google Sala de Aula* é um conjunto de ferramentas de comunicação e produtividade direcionada a promover a colaboração e a criatividade. Ainda na visão do autor, permite o desenvolvimento de habilidades como comunicação, colaboração, pensamento crítico e criatividade, as quais podem evoluir ao serem utilizadas as tecnologias na atualidade. Assim, todos os envolvidos no processo educacional desenvolvem a confiança na tecnologia e possibilitam uma aprendizagem mais significativa e híbrida no contexto de sala de aula (WITT, 2015). Por meio da tecnologia, os professores podem criar turmas, distribuir tarefas, enviar *feedbacks* e ver tudo em um único lugar. Os alunos e docentes podem trabalhar em qualquer lugar, a qualquer hora e em qualquer dispositivo (GOOGLE, 2018).

Destaca-se que o acesso à sala de aula, no *Google Classroom*, é restrito aos alunos e demais interessados cadastrados pelo professor, haja vista que esse cadastro é vinculado a um domínio relacionado à disciplina. O docente disponibiliza os materiais sobre os conteúdos que preparou para sua aula na ferramenta e, posteriormente, os alunos podem ver, rever e desenvolver as suas atividades. Além disso, o docente pode incluir prazos de entrega de cada atividade, com a finalidade de gerar, nos discentes, um senso de responsabilidade, disciplina e planejamento, o que irá facilitar e alertar aos discentes sobre os prazos da entrega de cada tarefa.

Segundo o autor Baldez (2017), existem muitos benefícios que o uso do *Google Classroom* pode propiciar aos professores e às instituições de ensino:

- ser o ponto central para a discussão de assuntos de aula e tarefas atribuídas aos discentes;

- ajudar os alunos na melhor organização de seus documentos, uma vez que esses podem ser feitos online, sem utilização de papel;
- auxiliar os docentes a identificar alunos com mais dificuldades no desenvolvimento das tarefas, através de mecanismos oferecidos pela plataforma;
- facilitar a avaliação de trabalhos por meio de uma melhor visualização das tarefas e funcionalidades que associam o discente ao trabalho realizado, sendo que este espera a atribuição de uma nota pelo professor;
- beneficiar os alunos, os quais interagem com um ambiente educativo, com diversas formas de estudo e com facilidade no seu uso, pois o estudante pode esclarecer dúvidas a qualquer momento e comentar sobre as questões com os demais colegas.

2.2 As tecnologias no âmbito educacional como ferramenta de ensino-aprendizagem

Salienta-se que o professor, ao trazer a tecnologia para a sala de aula, apresenta novas possibilidades, tendo em vista que as tecnologias já fazem parte da vida dos alunos. Dar a oportunidade para essa realidade ajuda a desconstruir barreiras ao longo do processo de ensino-aprendizagem, além de proporcionar e contribuir com a democratização do acesso à educação.

De acordo com Moran (2015, p. 16, grifo nosso):

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.

O autor complementa que o professor precisa seguir se comunicando com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias

móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. Do mesmo modo, tanto o professor quando a escola deve promover adaptações no intuito de acompanhar as transformações tecnológicas. Segundo Moran (2004, p. 24), faz-se necessário “[...] gerenciar tecnologias, tanto da informação quanto da comunicação, e pressupõe ajudar a perceber onde está o essencial, estabelecendo processos de comunicação cada vez mais ricos e mais participativos”.

Atualmente, a tecnologia traz inúmeros benefícios e, quando aliada ao processo de ensino-aprendizagem, proporciona novas formas de ensinar e, especialmente, de aprender, em um momento no qual a cultura e os valores da sociedade estão mudando, exigindo novas formas de acesso ao conhecimento e formando cidadãos críticos, criativos, competentes e dinâmicos. Nesse contexto, o docente ocupa um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem. É um profissional que tem uma formação acadêmica e geralmente atua na sua área na docência. Destaca-se que o professor precisa estar em constante atualização e sempre estudando em busca de conhecimento, ou seja, em busca de uma formação continuada.

De acordo com Palloff e Pratt (2002), quando professores e alunos se envolvem no processo de ensino-aprendizagem, estes aprendem a aprender e, conseqüentemente, adquirem a capacidade de pesquisar, questionar, analisar e pensar criticamente. O autor ainda complementa que “o papel do professor, tanto na sala de aula tradicional, quanto no ambiente online, é, sem dúvida, o de garantir que algum processo educativo ocorra entre os alunos [...]. No ambiente online o papel do professor torna-se o de um facilitador”. (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 102).

2.3 Os desafios do professor para incorporar as tecnologias no ensino

Na atualidade, um dos grandes desafios é a preocupação com a formação inicial e continuada dos docentes (SANTOS et al., 2018). Além disso, eles também se sentem atemorizados diante dos conhecimentos em tecnologia demonstrados pelos alunos, já que fazem parte de uma geração em que os computadores não pertenciam ao seu contexto social e à sua formação acadêmica.

Moran (2016, p. 1) complementa que “as tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los”. Entretanto, vale ressaltar que o professor precisa conhecer e saber como repassar o conhecimento para o aluno. Dessa forma, para que possa ocorrer a devida mudança, ela precisa estar apoiada em três pilares: os conteúdos, as metodologias e as ferramentas, para que os alunos deixem de ser receptores e passem a se tornar protagonistas no processo de construção do conhecimento, conforme afirma Barba e Capella (2012). As tecnologias podem ajudar a preparar o discente para o mercado de trabalho, assim como a conviver em sociedade, e ainda podem auxiliar os docentes nos processos educativos, como auxiliar seus alunos a desenvolverem o raciocínio, a criatividade, a colaboração e a comunicação.

Na visão da autora Behar (2013), o professor precisa ter algumas competências, conhecidas como CHA – Conhecimento, Habilidade e Atitudes. Nessa abordagem, o profissional precisa “saber”, “saber fazer”, “saber ser”. Esses são os pilares essenciais da educação. Behar (2013) também afirma que o docente precisa ter um bom relacionamento interpessoal, um bom conhecimento do conteúdo, uma boa didática, saber dar e receber *feedback* e conhecer as políticas da instituição. Saber motivar os discentes a realizarem as tarefas também faz parte das competências necessárias a um professor.

3 METODOLOGIA

Para a realização do estudo de caso, elaborou-se um questionário por meio do *Google Formulários*, estruturado com perguntas abertas e fechadas, que foi enviado para os alunos da instituição e respondido por 93 alunos.

A presente pesquisa caracteriza-se pela natureza qualitativa-quantitativa, de caráter exploratório e descritivo, pois descreve as características da população participante. As pesquisas mistas permitem “a reflexão dos caminhos a serem seguidos nos estudos científicos, pois auxiliam para entender, desvendar, qualificar e quantificar de forma verificativa, bem como permitem estudar a importância dos fenôme-

nos e fatos para que se possa mensurá-los” (PROETTI, 2017, p. 4). Com base nisso, Minayo e Sanches (1993, p. 247) explicitam que a pesquisa qualitativa “[...] adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente”.

Na visão de Appolinário (2004), a pesquisa quantitativa é uma modalidade de pesquisa na qual variáveis predeterminadas são mensuradas e expressas numericamente. Os resultados também são analisados com o uso preponderante de métodos quantitativos (estatísticas); além disso, é uma modalidade de pesquisa que investiga fatos (APPOLINÁRIO, 2004, p. 155).

Segundo Lüdke e André (1986), a referida pesquisa irá estudar um único caso. O estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular. As autoras ainda nos elucidam que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa e a coleta dos dados procuraram identificar vários fatores que pudessem contribuir para uma melhor análise do estudo de caso. Um dos dados relevantes refere-se à idade dos alunos que estudam na modalidade de educação a distância: cerca de 48% possuem idade de até 25 anos; 15% estão na faixa etária de 26 a 30 anos; 30% estão na faixa etária de 31 a 40 anos; e 7% possuem idade acima de 41 anos. Já no que se refere ao gênero dos participantes, constatou-se que 38% dos pesquisados são do sexo masculino e 62% são do sexo feminino.

A pesquisa também investigou se os discentes têm acesso à Internet na sua residência, ao que 78% responderam que possuem acesso, enquanto que 22% responderam que não acessam a internet quando estão em casa. Segundo Garcia (2010), a utilização pedagógica da Internet é um desafio que os docentes e as instituições estarão enfrentando neste final de século, pois ela apresenta uma concepção socializada da informação.

O autor Almeida (2015) destaca que a Internet auxilia nas relações interpessoais entre docente e seus alunos, visto que estão distantes fisicamente e o processo de ensino-aprendizagem pode continuar acontecendo por meio de troca de mensagens de *e-mail*, *chats* (*Google Classroom*) e do acesso ou compartilhamento de informações em redes sociais.

Tendo em vista os dados anteriormente citados, verifica-se que 80% dos participantes responderam que realizam as atividades solicitadas pelos professores na ferramenta *Google Classroom* por meio do *smartphone*, enquanto que 20% dos alunos as realizam por meio de seu *notebook*. “A tecnologia propôs mudanças de comportamentos nas quais as pessoas, no mundo moderno e globalizado, procuram facilidades e agilidade nas tarefas do dia a dia” (SILVA; SILVA; MORAES, 2014, p. 13).

Também se investigou qual sinal de internet os respondentes utilizam para acessar a sua sala de aula e realizar as tarefas. A Tabela 1 apresenta as respostas a essa questão.

Tabela 1 – Qual o sinal de internet que você utiliza para acessar a ferramenta *Google Classroom*?

Acesso	Resposta/Alunos	%
Wi-fi Residencial	29	31,18
Wi-fi Público	14	15,00
Dados Móveis	24	25,81
Dados Móveis e Residencial	18	19,01
Outros	08	9,00
Total	93	100,00

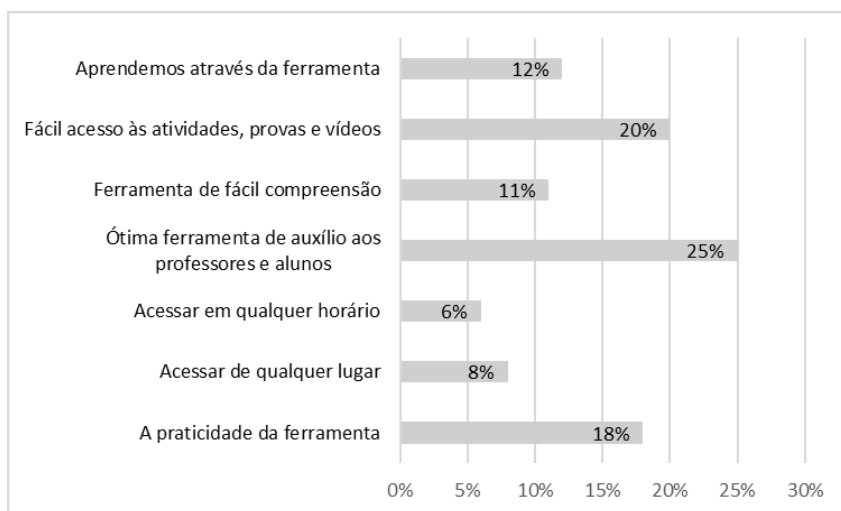
Fonte: elaborada pela autora.

Outro dado relevante para a pesquisa foi que 90% dos alunos não conheciam a plataforma *Google Classroom*, sendo que 10% conheciam e já tinham realizado atividades e avaliações por meio dessa ferramenta. Para Araújo (2016), o *Google Sala de Aula* é um objeto de aprendizagem que foi desenvolvido para auxiliar professores e escolas. A investigação também revelou que 85% dos alunos gostaram de utilizar a ferramenta *Google Sala de Aula* e 15% responderam que não gostaram de estudar por meio dessa ferramenta. Ainda de acordo com os dados levanta-

dos, verificou-se que 80% dos alunos acessavam a ferramenta da partir de suas residências, 5% acessavam do trabalho, 1% responderam que acessavam de uma *lan house* e 14% acessavam na sala de aula da escola.

Também com base na pesquisa, os alunos responderam o que mais gostaram ao utilizar a ferramenta *Google Classroom* no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Estratégia Organizacional. As respostas estão ilustradas no Gráfico 1:

Gráfico 1 – O que você mais gostou na utilização da ferramenta Google Classroom?



Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar o Gráfico 1, pode-se concluir que os alunos consideram a ferramenta prática, ao mesmo tempo que é de fácil acesso e compreensão, sendo que pode ser acessada de qualquer lugar e em qualquer horário. Além disso, avaliam que é uma ótima ferramenta de auxílio aos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Mahoney e Almeida (2005) corrobora com tais afirmações, salientando que o processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor, pois sua compreensão e o papel da afetividade nesse “processo é um elemento importante para aumentar sua eficácia, bem como para a elaboração de programas de formação de professores” (MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p. 12)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A justificativa pela escolha do tema “Aplicação da Ferramenta *Google Classroom* no processo de ensino-aprendizagem: um estudo de caso com os alunos do ensino superior” foi realizar um estudo de caso cuja população em estudo compreende os alunos que cursam o ensino superior na modalidade de Ensino a Distância (EAD).

A partir dos resultados apresentados, constatou-se que o *Google Classroom* é uma ferramenta útil para a realização de atividades de aprendizagem colaborativas à distância, haja vista que a utilização da tecnologia digital possibilitou aos discentes o contato antecipado e de diferentes formas de estudar. Assim sendo, percebeu-se que a utilização do *Google Classroom* torna esse processo mais eficiente e colaborativo. Por consequência, melhora a qualidade do ensino-aprendizagem a partir do desenvolvimento das práticas docentes e de toda a gestão pedagógica. Além disso, a pesquisa destacou que os alunos gostaram de utilizar a plataforma *Google Classroom*, mas vale ressaltar que um pequeno grupo não se sentiu satisfeito em trabalhar por meio da ferramenta *Google Sala de Aula*.

Desse modo, pode-se dizer que o docente pode utilizar ferramentas a fim de auxiliá-lo a promover atividades educacionais e, consequentemente, os discentes podem acessar a sala de aula 24 horas por dia. A partir das atividades *online*, o *Google Classroom* estimulou o interesse pelos assuntos propostos, tornando os alunos participantes ativos na busca pelo conhecimento. Do mesmo modo, vale ressaltar que o *Google Sala de Aula* facilita a troca de experiências entre professores e alunos, sendo, portanto, um instrumento capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se que é imprescindível que o professor tenha algumas competências, as quais são conhecidas por CHA – conhecimento, habilidades e atitudes. Sendo assim, o professor precisa ter um bom conhecimento do conteúdo, saber como repassá-lo para o aluno, saber quais as ferramentas e que tipo de tecnologias vai utilizar para conseguir fazer com que o aluno obtenha um bom aprendizado. Além disso, precisa gerar empatia, respeito e ter um bom canal de comunicação com os seus discentes. Além disso, o docente precisa saber como apli-

car as tecnologias dentro da sala de aula, ou até mesmo, nas atividades realizadas na modalidade à distância.

Conclui-se que a turma pesquisada aceitou bem a utilização da ferramenta *Google Classroom*, apreciando-a e considerando-a de fácil acesso para a realização das atividades e provas, assim como para assistir aos vídeos e criar mapas mentais. Os respondentes à pesquisa também consideram o *Google Sala de Aula* uma ferramenta muito prática e de fácil entendimento e, portanto, conseguem acessar suas atividades de qualquer lugar que possua acesso à internet e em qualquer horário. Finaliza-se o presente artigo, destacando que a turma demonstrou um resultado satisfatório e um grande contentamento por terem utilizado e aprendido através da ferramenta *Google Classroom*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, H. R. F. L. de. Das tecnologias às tecnologias digitais e seu uso na educação matemática. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 222-239, maio/ago. 2015. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/almeida_helber/helber_revista_nuances_2015.pdf. Acesso em: 01 maio 2020.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARAÚJO, H. M. C. **O uso das ferramentas do aplicativo “Google sala de aula” no ensino da matemática**. 2016. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Programa de Mestrado Profissional em Matemática em rede Nacional, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2LoKL1W>. Acesso em: 29 abr. 2020.
- BALDEZ, M. L. F. **A importância do Google Classroom na disciplina de língua portuguesa na escola de ensino médio João Pedro Nunes**. Artigo de conclusão de curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de Santa

Maria, Sant'Ana do Livramento, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2LliWP>. Acesso em: 03 maio 2020.

BARBA, C.; CAPELLA, S. **Computadores em sala de aula: métodos e usos**. São Paulo: Penso Editora, 2012.

BEHAR, P. A. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

GARCIA, P. S. A Internet como nova mídia na educação. In: SECRETARIA de Educação do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOVAMIDIA.PDF. Acesso em: 02 maio 2020.

GOOGLE. **Gerencie o ensino e a aprendizagem com o Sala de Aula**. 2018. Disponível em: https://edu.google.com/intl/pt-BR_ALL/k-12-solutions/classroom/?modal_active=none. Acesso em: 03 maio 2020.

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

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, jan./jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 abr. 2020.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, set. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> . Acesso em: 15 abr. 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, O. E. T. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jo-**

v. 2. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas).

MORAN, J. M. O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios. *In: PORTAL MEC*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, maio/ago, 2004.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRANDINI, R. C. Formação do formador para a atuação docente mediatizada pelas tecnologias da informação e comunicação. *In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALEGRETTI, S. Formação online de educadores: identidade em construção*. São Paulo: RG Editores, 2009. p. 63-88.

PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen**, São Paulo, v. 2, n. 4, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60>. Acesso em: 08 maio 2020.

SANTOS, L. F dos et al. Formação continuada de professores para o uso do *google* sala de aula: primeiras impressões. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS - ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 4., 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/21/15>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SILVA, L. M.; SILVA M. F; MORAES, D. C. A internet como ferramenta tecnológica e as consequências de seu uso: aspectos posi-

tivos e negativos. **Revista Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, n. 55, 2014. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_sobre_internet_corrigido_0.pdf. Acesso em: 02 maio 2020.

WITT, D. Accelerate learning with Google apps for education. 2015. Disponível em: <https://danwittwcdsbca.wordpress.com/2015/08/16/accelerate-learning-with-google-apps-for-education/>. Acesso em: 03 maio 2020.

RESUMOS

A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO DA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TUCURUÍ-PA¹⁵

Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade

1 INTRODUÇÃO

Historicamente a educação/alfabetização de adultos no Brasil, tem pensado *adultos* aqueles que estão fora da escolarização regular, sejam eles jovens ou adultos. Ao não se considerar as necessidades e possibilidades reais desses adultos, dentro do processo ensino-aprendizagem, o diálogo relacionado ao mundo torna-se distante, e fica incompreensível para eles, muitos dos conhecimentos que se pretende que aprendam. Com essas observações, a investigação proposta apresenta discussões de cunho qualitativo e quantitativo, e possibilita evidenciar na EJA-EMR do município de Tucuruí no Pará, os saberes docentes adquiridos e presentes no processo de construção de suas práticas pedagógicas. Permite também perceber até que ponto elas são transformadoras do fazer docente a partir dos saberes e da formação dos educadores. O caminho percorrido pelos pesquisadores, evidencia, algumas especificidades das formações dos educadores, e do

15 Tese de Doutorado em Ciências da Educação

perfil dos educandos próprios da Amazônia. Assim, recorreremos à investigação, para compreender a relação que os saberes docentes produzem na práxis educativa, e oportunizam o conhecimento, que se configura formador de jovens e adultos dentro da modalidade e nessa região.

2 PERCURSO METODOLÓGICO – BREVE APRESENTAÇÃO

O estudo envolveu 82 (oitenta e dois) educadores da modalidade EJA do ensino médio das quatro escolas presentes no município de Tucuruí-PA. Tais instituições de ensino são responsabilidade do governo estadual, assim fazem parte da 16^a Unidade Regional de Educação. Seus contextos diferenciados atendem todas as demandas da rede estadual de ensino no município. O primeiro momento foi de reconhecimento da estrutura física das escolas, a conversa com os diretores e servidores que permitiram ter acesso a documentos necessários para traçar o percurso da investigação. Na escolha dos procedimentos metodológicos foram considerados os contextos complexos – *visto que envolvem um quadro elevado de educadores* – e a necessária adaptação de instrumentos de recolha de dados, que respondessem aos questionamentos propostos pela investigação. Desta forma no primeiro momento o modelo de instrumento aplicável foi o questionário, composto de duas partes com doze questões cada uma, abordando categorias como: dados pessoais, formação, experiência profissional, formação continuada e práticas educativas dos participantes. Ao produzir os dados pertencentes ao questionário, o segundo passo foi considerar suas interpretações e as possibilidades de esclarecimentos sobre o objeto de estudo. Em seguida através de entrevistas, com o objetivo de aprofundamento de esclarecimentos de trajetórias dos educadores, foi possível identificar dimensões e comportamentos dos participantes ainda encobertos.

3 OBJETIVOS

Objetivo geral: identificar os caminhos metodológicos dos professores/educadores na Educação de Jovens e Adultos do ensino médio em Tucuruí-PA, no que se refere à transmissão e construção de saberes.

Objetivos específicos:

- Identificar o grau de dificuldade dos professores da Educação de Jovens e Adultos, quanto à diversificada faixa etária dos educandos.
- Comparar o planejamento dos professores da Educação de Jovens e Adultos com o planejamento do Ensino Regular.
- Conhecer as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula.
- Saber a atualização dos professores em estudo quanto aos conhecimentos específicos para o trabalho com a educação de jovens e adultos.

4 JUSTIFICATIVA

A convivência no contexto escolar de indivíduos tão diversos, como o da Amazônia, desvela de um lado a indignação política e angústias, marcas das lutas históricas no campo da Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, o enfrentamento de parâmetros de inferioridade onde estão inseridos esses mesmos atores, que são vistos pelo sistema escolar dentro de uma perspectiva de improdução, baseada em princípios que não oportunizam a mobilidade social. Essa tensão que se apropria do exercício de ensinar, não pode jogar os educadores na apostasia, no silenciamento, no comodismo, como está evidenciado na práxis pedagógica, da Educação de Jovens e Adultos no espaço escolar das escolas que foram investigadas. Tais reflexões, corroborou para que a investigação possibilitasse uma interpretação dos saberes que são oferecidos e construídos na aprendizagem de jovens e adultos nas escolas, e que muitas vezes as formações dos educadores não permitem o domínio de habilidades, necessárias à prática no contexto da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do caminho percorrido pelos educadores, na busca da compreensão de seu próprio cotidiano em sala, compõe-se de tentativas árduas de enfrentamento de suas próprias limitações, das limita-

ções dos educandos e das limitações impostas por políticas públicas que não conseguem alcançar as estruturas educacionais e compreender a própria identidade da EJA. Considerando esses desafios e seus saberes, a construção das identidades individuais de cada educador dentro do campo da EJA nas escolas investigadas, reveste-se de uma diversidade de intenções ao propor seus conteúdos, visando seus objetivos em seus planejamentos. Assim, eles assumem o peso das competências específicas para a modalidade e o risco para superar os currículos internalizados do EMR (Ensino Médio Regular), reconhecendo uma nova reconfiguração para suas aulas na EJA, que busca garantir o qualidade de ensino e respeitar os tempos dos educandos em suas aulas. Muitas outras propostas de investigação, seriam de suma importância, para se chegar a um melhor resultado, mas a pretensão desse estudo, foi trazer informações que permita apontar de imediato a fragilidade da qualidade do ensino na modalidade EJA, e a relevância dos saberes para os diálogos e discussões, que podem propiciar a descoberta de múltiplos horizontes, que permitam mudanças no campo da EJA, presente nas escolas do município de Tucuruí.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Em L. Soares, M. A. Giovanetti, & N. L. Gomes, *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Friederich, M., Benite, A. M., Benite, C. R., & Soares, V. S. (abril e junho de 2010). Trajetórias da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governos a propostas pedagógicas esvaziadas,. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v. 18, n. 67, pp. 389-410, 1996
- GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano** (Vols. Série Cadernos de Formação-4). (I. P. Freire, Ed.) São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009

SOARES, L. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA.** Educação em Revista, *Belo Horizonte*, v. 27, n.02, pp. 303-322, 2011

SOARES, L. J., & Pedroso, A. **Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire.** ET-D-Educ. Temat. *Digit.*, 15, 250-263.maio-ago, 2013

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES DIRECIONADAS A UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mariana Silva Barros

1 INTRODUÇÃO

Quando se trata do ensino da EJA, o debate é amplo, assim como o são as questões que permeiam a definição da própria especificidade desse nível de ensino no país e suas respectivas políticas curriculares, surge nesse momento à possibilidade de uma gestão flexível curricular nas escolas do ensino médio. As práticas educativas utilizadas na Educação de Jovens e Adultos pelos docentes, que atendem este segmento de ensino, necessitam conhecer o princípio da adequação destes à realidade cultural e subjetiva dos jovens e adultos no processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de adequar as práticas educativas à realidade desses alunos se deve ao fato de que os mesmos já possuem um conhecimento cultural e um nível de subjetividade diferenciado das crianças e jovens do Ensino Regular. Com essas observações, este estudo propõe uma investigação qualitativa, com evidência empírica dos profissionais atuantes na EJA, na EEEM. RRS no município de Tucuruí no Pará, em questão a necessidade de metodologias diferenciadas que auxiliassem seu processo de ensino-aprendizagem, que motivassem o discente da EJA a continuar e com

isso, despertar os interesses pela construção do conhecimento, pela formação contínua e emancipatória, na perspectiva de sensibilização da gestão escolar a um currículo flexível, à diversidade da EJA do ensino médio.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é pautada no estudo de caso da turma do 2º EJA-1 (noite), envolvendo 25 alunos, o gestor escolar, as duas técnicas pedagógicas e 10 (dez) professores das demais disciplinas da matriz curricular que participaram diretamente das ações metodológicas descritas, fortalecendo uma gestão flexível, respeitando a LDB, os PCN's e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Foi definido um modelo para análise e avaliação dos resultados com intuito de interpretar os dados recolhidos para o desenvolvimento da pesquisa. A análise e a discussão dos resultados foram articuladas a partir da construção e da comparação das análises individuais. Os resultados coletados por esses instrumentos de investigação foram analisados e sintetizados, na busca da compreensão do objeto de estudo. Após a transcrição dos resultados obtidos no questionário, separaram-se por temas. Formou-se a grelha de análise na qual foram divididos os temas utilizados para análise, comentários e discussão dos dados obtidos por meio dos participantes da pesquisa. Os resultados foram analisados e sintetizados como suporte para compreensão do objeto de estudo.

3 OBJETIVOS

Objetivo geral: Identificar as práticas pedagógicas docentes através de um currículo emancipatório na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, analisando a dinâmica da gestão flexível para sua implantação.

Objetivos específicos:

- Conhecer as práticas pedagógicas que são aplicadas na turma do EJA.
- Analisar o grau de articulação dessas práticas com a gestão curricular implantada pela escola.

- Saber se a gestão do currículo é flexível e adequada aos contextos de vida dos cidadãos que estão regularmente matriculados na instituição de ensino.
- Identificar se as práticas pedagógicas possibilitam a construção de um currículo emancipatório para a turma da EJA do ensino médio.

4 JUSTIFICATIVA

Neste contexto, a razão para a escolha do tema surgiu a partir de vivências como docente, atuante na Educação de Jovens e Adultos durante seis anos. Nesse período foi possível perceber as dificuldades pedagógicas enfrentadas nesse segmento de ensino. Lidar com um público diversificado que constam diferentes idades, diferentes experiências de vida, diferentes bagagens culturais que nos fazem refletir constantemente sobre a nossa prática docente. Neste sentido, torna-se fundamental conhecer a legislação vigente, destacando a aparente valorização da EJA na lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Além disso, ao longo da pesquisa, observou-se contribuir para um repensar do professor atuante nas classes de EJA, fazendo o mesmo refletir sobre sua prática pedagógica, especialmente como formador de cidadãos cômicos de seu papel na sociedade. Nesta perspectiva, cabe ao docente da EJA, criar situações que possibilitem aos aprendizes atuar diretamente sobre os objetos de conhecimento e através de suas ações estabelecerem as relações de análise e de generalização e, a sensibilização da gestão escolar a um currículo flexível à diversidade da EJA do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo, como enfoque principal da educação, e em articulação com as mudanças do universo escolar, deve essencialmente contribuir para que haja funcionalidade na escola. A implementação de um currículo emancipatório articulado por uma gestão flexível é um instrumento essencial e um apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Em virtude dos resultados alcançados, esta pesquisa comprova que com uma gestão flexível e um currículo emancipatório pesquisado a partir das teorias de Paulo Freire (2011), Giroux (1986) e com-

plementado pelas contribuições de Daniel Goleman (1995) e Celso Antunes (1999), assim como pela utilização de técnicas e estratégias diversificadas (reuniões participativas, autorreflexão e recursos tecnológicos), contribui para a formação pessoal e social do aluno da EJA da EEEM. RRS do município de Tucuruí, mediante o ambiente educativo diferenciado e mais produtivo para o desenvolvimento da cognição e da aprendizagem neste contexto de ensino. Quando a gestão escolar autorizou a implantação da pesquisa, foi notória a melhoria da assiduidade dos alunos da turma do 2º EJA-1 (noite). Depois de participar de práticas pedagógicas diferenciadas, a partir de sua vivência com os professores da turma, os alunos da EJA demonstravam mais interesse nas aulas e a participação nas atividades, tornando o ambiente escolar mais atrativo para o aprendizado. Quando se reconhece que o ser humano se desenvolve por uma dinâmica de competências individuais, valores e competências sociais serão muito mais prováveis que se possam desenvolver políticas públicas para apoiar iniciativas que efetivamente aproveitem melhor potencialidades das pessoas. Mas este estudo apresenta apenas um pequeno contributo, com o caso descrito, do que se pode vir a expandir para outros casos, numa perspectiva de partilha de aprendizagens permanente, assegurando a eficácia desses processos e a abertura para novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. (2012). Inteligências múltiplas e seus jogos: introdução, vol.1/Celso ANTUNES. 3ed. Petrópolis-RJ: Vozes.
- ARROYO, M. G. (2007). Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos. In: Soares, Leôncio. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica.
- BARCELOS, V. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007
- GIROUX, H. **A Escola Crítica e a Política Cultural**. São Paulo: Cortez.1987

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: A teoria que redefine o que é ser inteligente.** 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.1995

FERRO, J. I. e PINHEIRO, R. A. **A Ação Docente e o Currículo na EJA: um repensar a partir das diferenças socioculturais dos alunos.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 3, nº 5, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** ed. Rev. e Atual.- Rio de Janeiro: Paz e Terra.2015

EDUCAÇÃO DO CAMPO E METODOLOGIAS: PERSPECTIVAS DE ESPERANÇA

Danila Guedes Azevedo

Considerações iniciais

A sociedade atual enfrenta um grave problema de desigualdade social, resultante, ainda, do início da colonização que tratava com grande soberania a poucos e ofertava as sobras para a maioria da população- negros, mulheres, indígenas entre outros sujeitos vítimas da opressão. É sabido, portanto, que a desigualdade social implica diretamente nos direitos de cidadãos que contribuem para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Dentre tantos efeitos causados pela desigualdade social destacamos a ausência de uma Educação comprometida com a realidade dos sujeitos caiçaras, quilombolas, assentados e camponeses que precisam de um Ensino conectado com suas realidades.

Nesse sentido, é de grande relevância que os governantes da nação se importem com as diferenças que atravessam as múltiplas regiões que compõe o território nacional. É necessário e urgente que novas políticas públicas sejam criadas e as já existentes sejam reavaliadas na presença dos sujeitos que desfrutaram delas, para se ter certeza se as mesmas contemplam ou não suas realidades.

No contexto da Educação do Campo existem algumas políticas voltadas exclusivamente para suas especificidades, mas essas ainda são

insuficientes quando analisamos a história e percebemos as décadas que esses sujeitos estão entrelaçados na opressão.

Embora o quantitativo de políticas públicas voltados para os alunos que estudam no campo ainda seja muito inferior à sua demanda, elas já fazem um grande diferencial no cotidiano das escolas campesinas. Destacamos neste trabalho, as metodologias dos professores e professoras que atuam nas referidas instituições. É perceptível que com o aumento de pesquisas na área somado com os documentos que aqui nos referimos a os palcos das escolas rurais priorizam, em sua maioria, ensinar ancorando-se na história do campesinato, nos costumes da comunidade e na vivência dos educandos.

Nessa perspectiva, o presente resumo objetiva apresentar os marcos legais que contemplam a educação do campo e apontar possíveis colaborações desses para as metodologias dos professores e professoras que atuam nas escolas situadas no meio rural.

Trata-se dos seguintes documentos: PARECER CNE/CEB N. 36, que homologou a resolução N. 1, de 03 /04/2002 que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; PARECER DE N 01, de 02/02 /2006, inspirado nas atividades do homem do campo – que dá vida a Pedagogia da Alternância; O PARECER de N 03 de 18/02/2008, uma releitura do parecer CNB/ CEB n° 23/2007, que chama atenção para o atendimento da Educação do Campo; A Resolução Nº 2 de 28/04/2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (MEC-2012). Posterior a esse o Decreto 6.755 de 29 de janeiro 2009, que reflete significativamente as metodologia dos professores e professoras, uma vez que o decreto institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; em seguida a Lei Nº: 11.947 de 16 de junho de 2009 trata-se do atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica (BRASIL 2008). Em 2010 foi sancionado o último decreto, voltado especificamente para essas populações. Trata-se do decreto 7.352 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Discussão

É importante ressaltar que a Educação do Campo surge com o intuito de democratizar a educação e descentralizar do conhecimento que se ancora apenas na perspectiva decolonial, eurocêntrica e urbanizada, isto é, busca-se oferecer para os trabalhadores e trabalhadoras brasileiras que moram e estudam nas áreas rurais uma educação comprometida com sua história, suas lutas e seus anseios.

É de grande relevância enfatizar que para que a educação seja significativa é necessário que as práticas pedagógicas sejam associadas aos interesses dos educandos, assim como com a vivência deles.

O professor deve estimular o educando ao novo, a ressignificar o que ele já conhece e associar suas experiências aos conteúdos. A metodologia do professor, deve, portanto, “implicar que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (PAULO FREIRE, 2001).

Nesse sentido, as escolas do campo devem receber professores preparados para trabalhar com essa realidade, que não enxerguem o campo como um lugar atrasado ou de difícil acesso (CALDARTE 2009). Mas, que estejam dispostos a conhecer a comunidade, os sujeitos e enxergar nos seus cotidianos práticas pedagógicas, saberes que são tão importantes quanto os conhecimentos comprovados em laboratórios.

Os planejamentos pedagógicos devem considerar a história da comunidade, as datas festivas e demais momentos importantes para a cultura do grupo. Além disso, é necessário que se inclua nos planejamentos o tempo que a comunidade colhe e planta, as condições climáticas, afim de respeitar cada momento da natureza (LDB-2001).

As atividades executadas em sala de aula devem ser planejadas baseando-se na perspectiva social e cultural do grupo social. Desse modo, o planejamento deve se referendar na ciência e nos saberes presentes na comunidade.

É de grande relevância que os professores recebam continuamente cursos de formação continuada que possibilitem aperfeiçoar suas práticas metodológicas bem como, compartilhar suas experiências positivas. Além disso, participar das atividades realizadas pelas comunidades,

com o intuito de sensibilizar seus olhares de aprendizes e enxergar nas manifestações culturais práticas pedagógicas.

Outro fator recorrente que implica na qualidade do ensino é a instabilidade do quadro de docentes. Grande parte dos governantes ainda veem o campo como um lugar ruim e por muitas vezes direcionam os professores que se opõe as suas ideologias para as escolas do campo. Isso resulta, portanto, em uma alternância de professores recorrente. E, ainda, os docentes enviados as escolas não conhecem e dificilmente se interessam pela agricultura (MOLINA, 2011).

As ações acima citadas comprovam que é de suma importância que os dirigentes de uma nação tenham respeito por todo e qualquer grupo, considerem suas especificidades religiosas, econômicas e sociais.

Metodologia

Para alcançar os objetivos deste estudo realizou-se uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Lakatos 2003 salienta que a pesquisa documental é a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.

Essa pesquisa apresenta caráter qualitativo, por se entender que se aplica na análise de estudos de documentos, o processo de construção desses, assim como o modo de vida dos caiçaras, quilombolas, assentados e camponeses. (MINAYO, 2008).

É importante ressaltar que analisou-se artigos científicos, dissertações e teses, assim como livros que discutem a temática. A saber: Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa (TEIXEIRA, BERNARTT, TRINDADE, 2008); Dicionário da Educação do Campo (MOLINA, 2011); Escola, cidadania e participação no campo (ARROYO, 2011).

Considerações finais

As escolas do campo devem ser espaços férteis de saber. Os professores junto aos demais servidores da escola devem semear esperança, estimular a criatividade, o respeito. O plantio deve ser regado com os

conhecimentos científicos e conhecimentos populares. Saberes próprios da comunidade.

Com esse novo modelo de educação a que tanto os movimentos sociais lutam colheremos frutos saudáveis, livres do conhecimento opressor que anula o conhecimento existente nas comunidades tradicionais.

Não há como duvidar que os sujeitos que participarem/ construirão esse formato de educação, serão sujeitos críticos, ativos, questionadores, capazes de governar uma nação com honestidade e respeito e apagar do futuro o medo, a violência e qualquer outra forma de opressão.

Espera-se que um dia a Educação do Campo receba o brilho do sol camponês e a suavidade do vento que passa pelos espaços de saber do meio rural.

Referências

ARROYO, Miguel G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, v. 1, n. 9, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Dicionário da educação do campo. **Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular**, 2011.

Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008.

PROFESSORES-ENGENHEIROS: A BUSCA E APRENDIZADO DOS (NOVOS) SABERES DOCENTES FRENTE ÀS MUDANÇAS DE LEGISLAÇÃO E DA PANDEMIA

Roberto Scalco

Adriana Barroso de Azevedo

1. INTRODUÇÃO

Os professores universitários de cursos com alta carga técnica tendem a ser profissionais que também atuam como professores nos cursos em que se graduaram, uma vez que possuem grande experiência em sua área de atuação. Além desses, há os egressos que optaram por tornar a docência sua principal atividade profissional. Embora essas características sejam recorrentes em diversos cursos de graduação, como Direito ou Química (LIBÂNEO, 2000), este trabalho faz um recorte dessa população aos docentes do curso de Engenharia.

2. OBJETIVO

Este relato resume um dos objetivos de uma pesquisa maior, que deseja verificar como professores-engenheiros buscam pelos saberes docentes ao longo da carreira, principalmente, em tempos em que há mudanças nas diretrizes curriculares e situações emergenciais, como a pandemia de COVID-19.

3. CARREIRA E SABERES DOCENTES

Os professores do curso de Engenharia são, em sua maioria, engenheiros que não tiveram em sua graduação os aspectos pedagógicos necessários à nova profissão. Hidalgo (2006, p.71) comenta que há uma fonte de inspiração para esses recém-formados: seus mestres, pois “[...] quando o professor começa a trabalhar e está em início de carreira: ele já inicia seu trabalho lembrando como seus professores trabalhavam, ou seja, a experiência desse professor, como discente, é desencadeadora da docência”.

Com o tempo, esse espelhamento vai diminuindo e o professor passa a ter a sua identidade. Assim, esses engenheiros “[...] acabam aprendendo a ser docentes – quando isso acontece de fato – pela própria experiência, o que, em geral, se dá como um esforço solitário, sem os benefícios de uma sistematização racional de procedimentos” (BAZZO, 1998, p.206).

Segundo Mezzadri e sua equipe (2010, p.4) “[...] faz-se relevante a percepção que para ser professor-engenheiro não basta apenas ser engenheiro, mas sim construir outras habilidades voltadas para prática docente, superando os paradigmas de uma Engenharia tradicional” e essa percepção vem sendo difundida, pois os docentes “[...] do curso de Engenharia vem, aos poucos, entendendo a questão pedagógica como algo intrínseco à sua atuação profissional [...]” (PINTO et al., 2003, p.3).

Nóvoa (1995) reforça que as concepções de professores são complementadas pelo convívio com os colegas e Tardif (2002) diz que “o saber dos professores é plural e também temporal, [...] adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira”. A partir da vivência acadêmica, do cotidiano escolar e experiência no “chão de sala”, o professor-engenheiro molda sua forma de ser profissional, seus saberes e fazeres docentes.

4. INFLUÊNCIA DA LEGISLAÇÃO NOS SABERES DOCENTES

O planejamento dos cursos de graduação é regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As DCN para os cursos de Engenharia foram atualizadas, exigindo do egresso competências como: “visão

holística e humanista, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com forte formação técnica” (BRASIL, 2019).

A seguir, serão apresentados pontos trazidos pelas novas DCN, relacionados aos novos saberes docentes desses professores.

4.1 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Os cursos de Engenharia não podem mais ser vistos como “um conjunto de conhecimentos” que os alunos podem adquirir simplesmente por cursar e ser aprovado nas disciplinas que cobrem um conteúdo específico. Deve ser vista como um processo que parte de pessoas, suas necessidades, expectativas e comportamentos.

Para a grande maioria dos professores-engenheiros, sem formação didático pedagógica, ensinar estaria ligado a um inatismo, a ter um dom. Bastava saber, dentro da concepção vigente então, “transmitir conhecimentos”. Avaliar seria preparar e aplicar uma prova, contabilizando o resultado. A qualidade do professor muitas vezes era medida pelo índice de insucesso dos alunos (PINTO, et al. 2003).

Esse processo requer empatia, além de técnicas que permitam transformar a observação em formulação da solução do problema, a partir da aplicação de tecnologia.

4.2 METODOLOGIAS INOVADORAS

Faz-se necessária uma nova estrutura curricular de curso que atenda às necessidades de formação de engenheiros com competências e habilidades que supram as necessidades do mercado. Isso implica na adoção de novas metodologias de ensino, mais modernas e adequadas à nova realidade global. Nesse enfoque, os professores deixam de ter um papel principal e central na geração e disseminação de conteúdo, passando a adotar um papel de tutor.

Junta-se a isso o desenvolvimento de competências comportamentais e motivacionais dos estudantes. O estudo de Morales e Alves (2016) apontam a metodologia do professor como um fator importante que pode causar desinteresse dos alunos.

4.3 VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE

O maior entrave no processo de ensino de Engenharia está na capacitação do corpo docente. Via de regra, os professores-engenheiros não recebem formação específica para o exercício da docência. Também não há capacitação em gestão acadêmica, necessária para a organização do curso.

Deve-se ressaltar que as atividades docentes não agregam tanto valor na progressão funcional quanto as atividades de pesquisa. Entretanto, somente será possível atingir os objetivos propostos na formação do engenheiro se a capacitação para o exercício da docência for priorizada, pois a implementação de projetos de desenvolvimento de competências exige conhecimentos específicos sobre meios, métodos e estratégias de ensino. Há necessidade da capacitação para trazer benefícios ao professor, alunos e instituição (MATTASOGLIO NETO; SOSTER, 2017).

5. ADAPTAÇÃO DOS SABERES DOCENTES EM MEIO À COVID-19

Com o surgimento da COVID-19 e a Organização Mundial da Saúde caracterizando-a como uma pandemia (GHEBREYESUS, 2020), professores do ensino presencial tiveram que se adaptar às aulas mediadas por tecnologia em pouco tempo.

Kochhann (2020) traz uma discussão com diversos especialistas e, destacando a fala da professora Lilian Bacich, as “[...] instituições e cursos que não tinham esse expertise e que não foram programados para serem a distância e simplesmente migraram para o ensino remoto por causa da pandemia”.

A professora Bacich aponta que, embora houvessem professores que historicamente apresentavam resistência às tecnologias em aulas, o momento exigiu rápida adaptação.

Eu trabalho há pelo menos 10 anos com metodologias ativas e tecnologias da educação e sei a dificuldade que era para as instituições mostrarem para os professores o potencial desses recursos [...]. Hoje, muitos professores foram de maneira for-

çada para o digital e, por fim, estão fazendo trabalhos incríveis utilizando recursos que fazem sentido para a prática docente (KOCHHANN, 2020).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O formato curricular atual não mais atende ao que se espera de um recém-formado em Engenharia. Provavelmente isso nos leva aos níveis alarmantes de evasão nos cursos de Engenharia e às recorrentes reclamações sobre o despreparo dos jovens para atender aos desafios da sociedade e do mundo do trabalho.

Assim, as DCN devem ser capazes de estimular a modernização dos cursos de Engenharia, além de estimular esse professor-engenheiro buscar (novos) saberes para se tornar um melhor profissional.

Além disso, a abrupta mudança na sociedade em poucos meses obrigou aos professores buscarem novos saberes para uma docência mediada por tecnologia. Diversas Instituições de Ensino Superior, principalmente, privadas tiveram que responder rápido e os professores tiveram que buscar formas alternativas de lecionar e tentar manter a “normalidade” no semestre.

REFERÊNCIAS

- BAZZO, W.A. **Ensino de engenharia**: novos desafios para a formação docente. 1998. 267 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1998.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. 23 abr. 2019.
- GHEBREYESUS, T. A. “We have therefore made the assessment that #COVID19 can be characterized as a pandemic” –@DrTedros #coronavirus. Genebra, Suíça, 11 mar. 2020. Twitter: @WHO. Disponível em: <<https://tinyurl.com/wtsujum>>. Acesso em: 07 maio 2020.
- HIDALGA, W. A. **Engenheiros professores**: uma primeira aproximação de suas concepções sobre os saberes docentes. 2006. 99 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP. 2006.

KOCHHANN, L. E. Pós-pandemia: especialistas projetam ensino superior do futuro. In: **Desafios da educação**. Grupo A, Porto Alegre, 22 abr. 2020. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yaqoh8oj>>. Acesso em: 07 maio. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **O ensino de graduação na universidade**: a aula universitária. 2000. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yd68u-xkj>>. Acesso em: 22 maio 2017.

MATTASOGLIO NETO, O., SOSTER T.S. (Org.) Inovação acadêmica e aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2017.

MEZZADRI, A. L., FARAGO, A. D., HORST, K. M., PICININ, C., PILATTI, L. A. O engenheiro-professor: um novo perfil docente. In: ADM2010 – Congresso Internacional de Administração. **Anais...** Ponta Grossa: UFTPR, 2010. p. 1-9, 2010. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y87y9dfb>>. Acesso em: 26 maio 2017.

MORALES, M. L.; ALVES, F. L. O desinteresse dos alunos pela aprendizagem: uma intervenção pedagógica. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. v.1. (Cadernos PDE).

NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores. Portugal/Lisboa: Porto Editora, 1995.

PINTO, D. P.; NASCIMENTO, J. L.; PORTELA, J. C. S.; SILVEIRA, M. H.; MARTINS FILHO, P. D.; OLIVEIRA, V. F. Engenharia: prática docente e formação de professores. In: ICECE – 3rd International Conference on Engineering and Computer Education. **Anais...** São Paulo: [s.n.], mar. 2003. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yaj6f4zo>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

TARDIF, M. Saberes Docentes & Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO MEDIADA EM TEMPOS DE CRISE

Ronaldo Ferreira Pinheiro

RESUMO

Durante minha graduação em Filosofia na PUC-GO, em uma aula de Filosofia da Educação, minha estimada professora Café orientava que para pensar sobre educação é antes de tudo necessário e indagar pelo “que eu tinha?”, pelo “que eu tenho?” e pelo “que eu quero?” diante dessas indagações manifestamos nossa ideia de investigação por meio de uma revisão de literatura, com a produção de uma síntese teórica entre as pesquisas desenvolvidas na graduação, Licenciatura em Filosofia, na graduação em Licenciatura em Computação e Pós em Gestão Educacional, foram aplicados esses conhecimentos, em minha esfera profissional na área de Gestão na Educação, reconhecendo este momento de crise pandêmica do Covid-19 (Coronavírus) e a sustentabilidade de nossa espécie.

Palavras -chave: Ensino. Aprendizagem. Gestão.

1 INTRODUÇÃO

Durante o período situado entre os anos de 1914 e 1945 tivemos duas grandes guerras em nível mundial que colocaram em xeque a sobrevivência da sociedade portadora de uma cultura triplamente milenar. Em 1918 a gripe Espanhola matou mais 50 milhões de pessoas no

mundo todo, duas guerras mataram juntas mais 80 milhões e agora em no ano de 2020 temos 4.088.848 casos confirmados 283.153 mortes por Covid-19 (Coronavírus) até o dia 13 de maio de 2020. Diante deste cenário represamos nossos valores e a direção que caminha a humanidade.

Diante destes cenários em que as pessoas estão cumprindo a quarentena em suas casas, escolas fechadas, diante de tudo isso o que fazer? Por meio de uma síntese teórica e a contextualização aos dias atuais destes trabalhos acreditamos elencar algumas respostas a esta indagação.

1.1 OBJETIVOS:

Realizar uma síntese teórica entre os trabalhos de graduação em Filosofia, em computação com a pós graduação em Gestão Educacional Supervisão e Orientação contextualizando aos dias atuais de crise pandêmica.

1.2 METODOLOGIA

Para resolver os problemas levantamos ambos os trabalhos, bem como este, tiveram embasamentos em revisões de literatura organizada com a problematização seguida do levantamento das hipóteses e com o teste das mesmas mediante o debruçar sobre os principais autores e comentaristas seguindo na elaboração textual e representação das ideias abstraídas e validadas.

2 UMA EDUCAÇÃO PARA TEMPOS DE PANDEMIA

A princípio para resolver essas questões nos propomos em pensar uma educação para tempos de pandemia e a resignificação da gestão escolar em tempos de pandemia por meio de uma revisão de literatura.

Diante do cenário avassalador em que vivemos somos desafiados a nos reinventarmos enquanto educadores. Para pensar uma educação para tempos de crise nos propomos a organização de uma síntese teórica.

A princípio começamos por definir o que entendemos por educação conforme a concepção de Brandão (2007, p. 7) em que afirma

“ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar.” Dentro dessa visão de uma educação que rompe os limites das paredes da escola que defendemos uma educação inovadora.

Desta forma, quando olhamos para o ontem e o hoje e o que vemos não é muito animador. As denúncias foram feitas por Hamilton Werneck (2001, p. 13), “o professor em sala de aula, adotando o livro texto, é capaz de transportá-lo debaixo do braço, sofrendo o material escolar a ação de vários tipos de desodorantes”. Os alunos compram o livro. São às vezes, obrigados a levar o material e há escolas exigindo a apresentação do material escolar completo. Na realidade, a aula versa sobre qualquer coisa, mas nem sempre sobre os assuntos do livro. Como proposta de uma educação transformadora, fruto da pesquisa teórica e da experiência educacional propomos uma educação embasa em quatro pilares.

Quando entendemos que a educação precisa ter consciência planetária é com Gadotti (2013) que reforçamos a essa ideia, mas Bernardo Toro (2011, p. sp) nos chama atenção para o fato de que também precisa ser ética, e neste caso adotar a ética do cuidado, Gardner (2009) para as inteligências Múltiplas e Gutierrez - (MARINHO, 2013) par a educação mediada. E assim Temos:

- Educação planetária - conjunto de saberes e valores interdependentes: Educar para pensar globalmente -Moacir Gadotti - (GADOTTI, 2013).
- Ética do Cuidado - Pois quando amamos cuidamos e quando cuidamos amamos - Bernardo Toro - (TORO, 2011).
- Inteligência Múltipla - para cada pessoa, um tipo de educação - Howard Gardner - (GARDNER, 2009).
- Educação Mediadora - educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade - Francisco Gutierrez - (MARINHO, 2013).

A prática de mediação pedagógica é fundamental, o papel do professor é de suma importância, pois segundo Gutierrez, comentado por Marinho (2013, p. 113) [...] os educadores devem exercitar a mediação

pedagógica, entendida como tratamento dos conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade.

3 O PAPEL DA GESTÃO INOVADORA

A gestão é o elemento fundamental para dar “afinação a orquestra” chamada escola. O gestor é quem deve segurar na mão a batuta e conduzir o concerto. Mas se o gestor não tem um direcionamento claro, não tem visão da partitura a ser executada, não sabe os tons musicar a serem obedecidos, tudo pode vir a calhar em uma grande galhofa, ou até mesmo em uma tragédia. Por isso apresentamos que para uma gestão em tempos de crise é preciso ter cristalinamente em seu entendimento a missão, a visão e os valores do que se faz.

A partitura da escola a ser executada está descrita no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, como nos diz Perez (2016, p. 35) o “PPP deve revelar as intenções da instituição – o que a comunidade escolar quer para conquistar uma Educação de qualidade e o que pretende desenvolver e oferecer aos alunos e à comunidade externa.”

A missão, visão e o valores devem ser bem trabalhados para atender as reais necessidades. Conforme Perez (2016, p. 35) “isso quer dizer: por que existe (esclarece seu grande propósito, sua missão), o que quer ser (define sua visão e sua principal meta) e o que norteia suas decisões (em função de seus princípios e valores), ou seja, qual é sua política educativa.”

Desta forma, a gestão precisa definir sua missão (propósito), sua visão (onde quer chegar) e seus valores (o que lhe é importante) da escola em que conduz e de sua gestão. O gestor precisa ser artífice de sua própria gestão. Conforme nos diz Cortella (2016, p. 47) “experimentar a mim mesmo significa que o propósito da minha vida é ter consciência de que não sou descartável... eu me experimento naquilo que faço”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil do gestor também precisa ser levado em consideração, pois ele é a autoridade maior da escola, o responsável por tudo o que

acontece no ambiente escolar. Mas não trabalha sozinho, tem que estar junto com seus colaboradores, saber tudo sobre o aluno, como ele está sendo avaliado, se ele tem alguma dificuldade, e procurar resolver para que o aluno se sinta bem. Segundo nos fala Lück (2000, p. 25), sobre os desafios e lideranças, para que a escola tenha sucesso, é preciso que os gestores realmente atuem como líderes capazes de implantar ações direcionadas para esse foco.

Como resultados alcançados podemos citar a percepção de que a educação tem uma base teórica de orientação riquíssima, contudo carece de melhorias na prática que continua distante da teoria, e uma das maneiras de diminuir esse abismo é uma prática de gestão educativa planejada. Portanto, a gestão precisa pensar uma educação planetária, ética, múltipla e mediadora. Mas para fazer isso com maestria tem que ter seus objetivos bem definidos, tem que saber o que se está fazendo e porque está fazendo. Desta forma sua equipe o seguirá e teremos mais chances de conduzir os rumos da educação ao sucesso.

Bibliografia

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo : Brasiliense, 2007.

CORTELLA, S. **POR QUE FAZEMOS O QUE FAZEMOS? aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização**. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2016.

GADOTTI, M. Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem. **COEB - Congresso de Educação Básica.**, Florianópolis, 2013.

GARDNER,. Youtube. **Para cada pessoa, um tipo de educação**, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t-LHrC1ISPXE>>. Acesso em: 25 agosto 2019.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações Quanto a Formação de Seus Gestores. **Gestão Escolar e Formação de Gestores**, Brasília, v. 17, n. N°72, p. p.11-84, junho 2000. ISSN e-ISSN: 2176-6673.

MARINHO, F. R. **Incluir para transformar:** Metodologia Telessala em Cinco movimentos. Rio de Janeiro: FRM, 2013.

PEREZ, T. **Projeto político-pedagógico:** orientações para o gestor escolar / textos Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

TORO, B. Youtube. **A coragem de pedir ajuda. TED Amazônia**, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5ni-vihNqbXk>>. Acesso em: 22 agosto 2019.

WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ESTUDO DE CASO SOBRE O CONTRIBUTO DO PDDE NA GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS, URBANA E RURAL, NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ-PA

Sheyla Cristina Braz Pinheiro

RESUMO

Este estudo trata da compreensao do desenvolvimento de PDDE na perspectiva da gestao democratica, realizado em duas escolas publicas municipais do Municipio de Tucuruí, no Estado do Para, tendo como objetivo perceber o funcionamento da gestao das duas escolas, como acontece a participacao dos conselhos escolares na gestao dos recursos financeiros e qual o contributo que este programa tem dado para o processo de gestao democratica da escola. Trata-se de uma investigacao quaitativa, no formato de estudo de caso, onde se recorreu a instrumentos de recolha de dados, a analise de leis e resolucoes e a entrevistas que foram realizadas com os diretores e coordenadores pedagogicos das escolas seleccionadas e aos membros dos Conselhos Escolares. O intuito deste estudo e o de compreender como e quais seriam os caminhos percorridos pelas instituicoes de ensino para desenvolver programas implementados pelo governo federal com influencia direta na gestao escolar. Esta pesquisa se encarregou de esclarecer o funcionamento do conselho e sua contribuicao para a gestao escolar, a atuacao dos seus participantes, como sao tomadas as decisoes sobre a execucao

dos recursos e se é possível realizar uma gestão democrática diante de tantos desafios.

Palavras-chave: PDDE, Conselho Escolar, Gestão Escolar, Gestão Democrática

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem a finalidade de esclarecer sobre os programas do Governo Federal que são voltados para a área educacional, como eles contribuem para o desenvolvimento e até mesmo sustento das escolas no interior da Amazônia e quais desses programas podem atender ao público da Educação de Jovens e Adultos. A princípio será necessário esclarecer os programas que foram implementados nos municípios da região, em específico na cidade de Tucuruí, Pará, e como eles são vistos pelos atores que compõem a comunidade escolar. Entretanto todos esses programas surgem a partir de uma necessidade de rever as condições das escolas brasileiras na tentativa de diminuir as dificuldades a nível financeiro nas escolas mais carentes, em cada município deste país. Dessa forma, o governo federal teoricamente poderia oferecer recursos, equipamentos e formação aos municípios e por consequências a suas respectivas populações e contaria com o discernimento e fiscalização da própria sociedade através dos conselhos eleitos por seus pares e tendo assim uma representatividade mais próxima possível de cada localidade do nosso vasto país. Durante esse período, vários foram os programas criados pelo governo, entre eles o PDDE, PDE, Mais Educação/Novo Mais Educação, Escola Acessível, Educação do Campo, Mais Cultura, PROINFO, Caminho da Escola, Livro Didático, Plano de Ações Articuladas - PAR entre outros.

2. METODOLOGIA – BREVE APRESENTAÇÃO

O presente estudo utiliza uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que o objeto de estudo será investigado no seu ambiente natural, ou seja, no contexto escolar, e utiliza a análise de conteúdo de documentos diversos, assim como a análise de conteúdo de entrevistas apli-

cadadas a dez pessoas que participam no estudo. O método utilizado nesta pesquisa foi o estudo de caso que nos permite uma maior compreensão do que vem a ser o complexo mundo social, do qual não podemos nos abster enquanto pesquisadores. No caso desta pesquisa, o estudo de caso permitiu analisar a implementação o PDDE em duas escolas públicas municipais na cidade de Tucuruí, no Estado do Para, na tentativa de perceber como funciona a gestão nas escolas, como acontece a participação dos conselhos escolares e qual o contributo que o programa do PDDE pode dar para o processo de gestão democrática. Foram realizadas visitas as escolas para verificar o ambiente escolar, e conhecer a comunidade escolar, em seguida foram feitas entrevistas, que foram gravadas para posteriormente serem usadas como fonte de dados. Ainda foi necessário conhecer os setores da secretaria de educação e da prefeitura municipal responsáveis pelas ações financeiras das escolas e conhecer os programas de governo desenvolvido em cada uma. De posse dos dados iniciou-se a análise e compreensão da situação das escolas e de como estavam envolvidas no processo de utilização do recurso público destinado para as escolas e como os gestores, coordenadores, e comunidade lidavam com a distribuição dos mesmos nas escolas.

3.OBJETIVOS

Objetivo Geral: Analisar o modo como está a ser implementado o PDDE em duas escolas públicas municipais do Município de Tucuruí, no Estado do Para, na tentativa de perceber como funciona a gestão das duas escolas, como acontece a participação dos conselhos escolares na gestão dos recursos financeiros e qual o contributo que este programa tem dado para o processo de gestão democrática da escola.

Objetivos Específicos:

- Identificar as dificuldades enfrentadas pelos gestores para executarem os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola;
- Identificar os recursos recebidos pelas escolas e sua importância para a implementação das atividades escolares
- Compreender como a gestão escolar e o Conselho escolar desenvolvem o PDDE na perspectiva da gestão democrática

4.JUSTIFICATIVA

Pensar a gestão escolar como mera gerenciadora de pessoas ou metas nada mais e do que subjugá-la, rebaixar a um status secundário no processo educacional, e no momento em que a escola passa a ter a oportunidade de gerir recursos financeiros sem a intervenção direta do governo municipal ou estadual e com as devidas orientações e regras, ela percebe que chegou a hora de refletir sobre o seu papel enquanto agente no processo democrático. Durante muitos anos, acompanhando as escolas na sua árdua tarefa de conciliar as suas atividades diárias com a responsabilidade de executar os recursos que chegavam as contas das escolas, passamos a questionar-nos como aconteceria dentro da escola esse processo de conciliação. Haveria realmente uma discussão sobre como utilizar esses recursos, ou essa decisão era na verdade unilateral e solitária? Como e que as pessoas que ocupam os cargos de gestão na escola decidem sobre a utilização dos recursos provenientes dos programas do governo federal? Descobrir se a gestão democrática foi abalada em decorrência de mais um acréscimo de atividade que a escola escolhe receber todo ano e o questionamento a ser investigado. Diante disso o intuito desta pesquisa se torna pertinente na medida em que evidencia como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) pode influenciar a gestão da escola municipal, uma vez que este programa gera expectativas de avanços democráticos na gestão escolar.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância dos programas federais é percebida por todos desde o primeiro momento em que as escolas começam a receber os recursos. Dentre as vantagens percebidas pela comunidade escolar, podemos mencionar o suporte que os programas dão à gestão escolar, a melhoria da qualidade do atendimento aos alunos, através da compra de material didático, computadores, data-show e outros produtos necessários para o bom funcionamento das Instituições de Ensino, como é o caso do próprio material utilizado para a limpeza dos espaços comuns. No entanto, e apesar do muito que o PDDE e os programas vinculados a sua plataforma podem fazer pelas escolas, há sempre

mais e mais para fazer. Apesar das carências sentidas pelas escolas, mais por uma do que por outra, e apesar das limitações impostas pelos programas, fica evidente a conquista da autonomia financeira das escolas. A este propósito, podemos lembrar que antes da criação e implementação do PDDE as escolas não tinham autonomia financeira para tomarem decisões acerca dos produtos, materiais e serviços que precisavam de adquirir ou contratar. Contrariamente a esse tempo, as escolas podem agora comprar o que lhes parecer mais necessário para o bom funcionamento da escola. As escolas entendem que se tratam de recursos que viabilizaram a implementação de projetos escolares e que facilitam a sua realização, como sendo um suporte financeiro que ajuda a ação da gestão e proporciona uma melhoria da qualidade dos serviços prestados pelos professores e, conseqüentemente, pelas equipes pedagógicas. Também tem contribuído com o suporte financeiro que facilita a ação da gestão, fazendo com que eleve a qualidade do serviço dos professores e da equipe pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 nov. 2015.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 7: Conselho Escolar: e o financiamento da educação no Brasil.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Con-sescol/cad%207.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2016.
- LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a seus gestores.** In: H. Luck (Org.), *Gestão escolar e formação de gestores* (pp. 11-33). Brasília: Em Aberto, 2000
- LUCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009

PRODANOV, C. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.

Novo Hamburgo: FEEVALE. 2013.

SAVIANI, D. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. 2007 Educ. Soc., Campinas, 2007, 28(100), 1231-1255. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2016.

LEGISLAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Mariana Silva Barros

RESUMO

Este estudo trata da importância da Gestão Escolar e o corpo docente de conhecer a legislação brasileira e suas orientações para as práticas educativas, na educação de Jovens e Adultos, com as finalidades operacionais do sistema de ensino da EJA, na Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza do município de Tucuruí-Pará. Na tentativa de superação dos índices estatísticos negativos neste segmento de ensino, o governo propôs uma série de medidas corretivas, formuladas sob a forma de metas quantitativas, no Plano Nacional de Educação, visando à redução das taxas de repetência e evasão e a regularização do fluxo escolar, mediante programas de aceleração de aprendizagem, de recuperação paralela e de outros mecanismos previstos na LDB. O texto da LDB defendido pelo Fórum não contradiz tais diretrizes, entretanto, procura deixar explicitado claramente que o ensino médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas da pessoa humana, sujeito e referencial dessa última etapa da educação básica: adolescentes, jovens e adultos; cada um desses grupos, com um tempo de vida, com suas singularidades, enfim, uma síntese, tanto do desenvolvimento biológico, como de uma determinada prática social. O instrumento utilizado

foi à pesquisa bibliográfica exploratória qualitativa. Os resultados deste estudo informam que, nos dias de hoje, os PCN norteiam a educação para que ela seja contextualizada, evitando a compartimentalização e incentivando a visão crítica dos alunos, bem como sua capacidade de aprender. Além disso, segundo RICARDO (2008) os PCN orientam os professores, buscando novas abordagens e metodologias. Os meios para progredir no mundo do trabalho, em sua fase inicial, devem ser desenvolvidos de maneira adequada pelo ensino médio, uma vez que a LDB inclui, entre as finalidades específicas desse nível de escolarização, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando.

Palavras-chave: Legislação Brasileira da EJA. Prática pedagógica. Educação de jovens e adultos. Gestão Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Cabe ao Ministério da Educação promover um projeto de reforma do Ensino Médio, priorizando as ações na área da educação, com base em uma política de desenvolvimento social. Isso foi necessário, já que a revolução tecnológica gerou mudanças radicais na área do conhecimento, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. Dessa forma, a formação do aluno do Ensino Médio passou a ter como alvo principal, a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Por isso, propõe-se aos professores formar alunos que sejam capazes de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. Todos se embasaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como principal referência legal, para a formulação das mudanças propostas, já que estabelece os princípios e finalidades da Educação Nacional. Com a reforma no Ensino Médio, o currículo passou a contemplar a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, integrando homens e mulheres no mundo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. Assim a EJA se configura como possibilidade de elevação de escolaridade e também

elevação da qualificação dos alunos trabalhadores ou dos que venham a ser. Os educadores, em primeiro lugar, precisam compreender que a escola é um local onde a educação acontece e que a mesma deve ter autonomia para desempenhar da melhor maneira o seu trabalho perante a sociedade, só assim se dará um salto de qualidade na educação brasileira (SOARES, 2008).

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é pautada no estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza do município de Tucuruí-Pará. Envolvendo a operacionalização do gestor escolar, o acompanhamento das duas técnicas pedagógicas e as práticas educativas docentes dos 10 (dez) professores das demais disciplinas da matriz curricular que atuam na EJA. Contribuindo com uma gestão participativa, respeitando a LDB, os PCN's e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e com isso, buscando meios e recursos que contribuam com as práticas docentes. A legislação nacional determina os componentes obrigatórios que constituem a base nacional comum e que devem ser tratados em uma ou mais áreas de conhecimento na composição do currículo. A análise e a discussão dos resultados foram articuladas para a organização do currículo da EJA, oferecendo estratégias de tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. (CNE, 2012). A diversidade é uma das principais marcas do corpo discente da EJA: diferentes idades, diferentes experiências de vida, diferentes bagagens culturais. O não reconhecimento da heterogeneidade no aluno da EJA contribui para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las. Portanto, nossa ação pedagógica pode medir esses conflitos existentes entre eles, sensibilizar sob o fato que o estudo vai proporcionar um leque de oportunidades para o crescimento intelectual e profissional. Assim a EJA se configura como possibilidade de elevação de escolaridade e também elevação da qualificação dos alunos trabalhadores ou dos que venham a ser.

3 OBJETIVOS

Objetivo geral: Identificar as leis que regem no sistema educacional brasileiro na modalidade da Educação de Jovens e Adultos que, nortearam as ações pedagógicas da gestão administrativa da escola e corpo docente em busca da equidade e qualidade do ensino e aprendizagem.

Objetivos específicos:

- Identificar aos gestores administrativos da escola, todas as leis que rege o desenvolvimento educacional no segmento de ensino da EJA;
- Oferecer recursos pedagógicos por meio do conhecimento da Legislação educacional para melhorar o processo ensino do docente da EJA;
- Favorecer aos discentes da EJA um trabalho de formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com bases em direitos e deveres;
- Integrar no projeto político pedagógico da escola, propostas que garantão ao discente um ensino de qualidade e equidade.

4 JUSTIFICATIVA

Sabe-se que a modalidade da EJA tem as suas especificidades. Pois apresentam uma grande diversidade por serem alunos trabalhadores na sua maioria, sem tempo para estudar e por vezes, com autoestima baixa. Portanto, nossa ação pedagógica pode medir esses conflitos existentes entre eles, sensibilizar sob o fato que o estudo vai proporcionar um leque de oportunidades para o crescimento intelectual e profissional. Tendo em vista está razão, este estudo torna-se fundamental o conhecimento da legislação vigente, destacando a aparente valorização da EJA na lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Desta forma, é necessário que educadores e sociedade educacional criem situações que possibilitem ao educando da EJA, o desenvolvimento de habilidades socialmente significativas. Com perfil tão característico, a escola

para esses alunos, deverá ser um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos. Considerar quem são esses sujeitos implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, valorizando seus interesses; favorecendo sua participação; respeitando seus direitos em práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA não é mais, portanto, considerada a modalidade de ensino na qual qualquer voluntário pode lecionar, como se a sociedade tivesse prestando favor aos jovens e adultos. Esses têm o direito de aprender garantido no artigo 208 da Constituição Federal. Dessa forma, os profissionais que atuam na EJA precisam estar sempre em formação, para que não se sintam desmotivados frente às dificuldades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/ CEB Nº1/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando –se da idéia de compensação e suprimimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação– o que representa uma conquista e um avanço. O parecer que estabelece as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos está sendo interpretado e ressignificado nos diversos Estados e Municípios. Sem dúvida, os sistemas têm em mãos um importante instrumento, que possibilita avançar no desenvolvimento dessa modalidade educacional no país, segundo o Plano Nacional de Educação. Isto significa que a democratização da educação não constitui um problema ou finalidade apenas educativo ou técnico-pedagógico, mas sim, uma meta política, cultural e social onde todos os segmentos da sociedade estão interligados, desde o educacional ao jurídico, do civil ao militar, enfim estamos cotidianamente num processo de construção da democratização da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE/CEB. 2000.

BRASIL, Constituição Federal 1988. Senado federal Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 1997.

CURY, C. R. J. (2006). LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

FREIRE, P. (1985). Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia (GO): Alternativa. 2001.

RICARDO, E. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. Investigações em Ensino de Educação Física – V08, pp.105–115. 2008.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. Educ. rev; Junho 2008, nº47, p.83 – 100. ISSN 0102-4698. 2008.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE FORMAS DE ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luciano José Vianna

Introdução

Em termos de Ensino de História, gradativamente o período histórico conhecido como Medieval tornou-se um componente curricular no contexto territorial brasileiro, transformando-se em um importante campo para a formação do historiador no Brasil. Tal fato possibilitou não somente uma melhor compreensão do passado medieval ibérico vinculado ao desenvolvimento histórico do território brasileiro, mas também uma compreensão, com foco em uma perspectiva de continuidade, do desenvolvimento da história e da cultura dos territórios que mantiveram contatos com o território ibérico medieval (FIGUEIREDO NOGUEIRA, 2002, p. 291-297).

Mesmo que em comparação com as décadas finais do século passado, o campo da medievalística brasileira tenha ampliado seus horizontes de abordagem, principalmente na perspectiva interdisciplinar (SILVA, 2013, p. 1-15), ainda faltam muitas reflexões, como, por exemplo, o fortalecimento do vínculo entre o pensamento historiográfico, as demandas sociais atuais, a formação profissional e o ensino de história, mas também, e principalmente, a adaptação ou a busca por novos caminhos para buscar novas formas de se com-

preender e se ensinar o Medievo, ou seja, uma questão de sobrevivência da área.

Neste sentido, esta apresentação tem como objetivo apresentar reflexões iniciais sobre os possíveis caminhos do ensino de História Medieval, parte fundamentadas em reflexões próprias, através de experiências realizadas em nossa prática docente, parte fundamentadas no resgate do pensamento de autoras e autores voltados para o contexto educacional.

“Novas” formas de se ensinar e pesquisar sobre o Medievo: literatura, games, filmes

Na interação entre o presente e o passado, observamos uma série de materializações, manifestações e representações sobre o Medievo transmitidas através de releituras e apropriações contextuais, muitas das quais estão presentes em nossa contemporaneidade. Podemos identificar em nosso cotidiano uma série de presenças do medievo: as torres e o transepto de uma catedral; obras literárias que retratam a vida de reis e rainhas do Medievo; outdoors anunciando a estreia de um filme ambientado no período medieval. Entretanto, tais perspectivas contemporâneas em relação ao Medievo não surgiram *ex nihilo*. As mesmas foram construídas de forma interativa social e culturalmente, o que, de certa forma, influenciou na constituição de nossa mentalidade contemporânea, e isso nos mais diferentes âmbitos, tais como o religioso, o político, etc... (VIANNA, 2017, p. 17). Estas são chamadas de “medievalidades”, as quais tratam de considerar o Medievo como “uma referência, e por vezes uma referência fugidia, estereotipada” (MACEDO, 2009, p. 16). Mesmo sendo referências contemporâneas sobre o período, é preciso recuperá-las no processo de Ensino de História e formação de professores, uma vez que, como afirmou Hilário Franco Júnior em relação à herança medieval, “é preciso também um olhar de etnólogo sobre as manifestações vivas do presente que carrega aquela herança” (FRANCO JÚNIOR, 2008, p. 84).

Em um mundo no qual o acesso, o domínio e a reflexão sobre a informação é a principal característica de processos vinculados a circulação de ideias e ao desenvolvimento de habilidades a serem utilizadas

na sociedade da informação (FLECHA e TORTAJADA, 1999, p. 24-25), muitas vezes nossos alunos, nos cursos de formação de professores, conhecem e mantêm um contato com o período que ensinamos em sala de aula, porém, de outras formas. No caso do Medievo, a literatura, os games e os filmes são objetos para se trabalhar com o conteúdo referente a este período em sala de aula. Obviamente, cada uma destas perspectivas exige métodos e aspectos conceituais apropriados, os quais devem ser adequados e utilizados no processo de Ensino de História.

Devemos destacar que estas formas de ensino sobre o Medievo são resgatadas principalmente para despertar o interesse dos professores em formação para esta área de pesquisa, a qual, infelizmente, ainda é pouco desenvolvida no Brasil. Neste sentido, nossas experiências nas orientações realizadas no âmbito do *Spatio Serti* – Grupo de Estudos e Pesquisa em Medievalística da UPE/Petrolina (DGP/CNPq), tanto com orientandos de licenciatura, assim como orientandos de mestrado, tem sido voltadas para estes interesses, os quais se manifestam em diversas frentes: estudos sobre romances contemporâneos ambientados no Medievo; utilização de jogos eletrônicos como ferramenta didática em sala de aula; análises de filmes e séries, entre outros, os quais apresentam cada um aspectos conceituais próprios.

As possibilidades de trabalho no ensino de História com estas perspectivas são várias. Sobre os romances contemporâneos, os mesmos facilitam o entendimento de como o Medievo pode ser entendido na contemporaneidade, principalmente com as novelas que apresentam personagens femininas como protagonistas, como a novela *A papisa Joana*. Sobre os jogos eletrônicos, a dinamicidade é um aspecto crucial que deve ser explorado, principalmente no sentido de personagens sociais, como no jogo *Age of Empires II – age of the kings*, o que proporciona fugir de uma única visão da sociedade feudal dividida em três ordens, uma vez que no jogo aparecem personagens das mais variadas condições sociais. Por fim, sobre o cinema, assim como a perspectiva literária, é possível entender também a forma como o Medievo é pensado na contemporaneidade, pois se trata de um produto contemporâneo. Além disso, os aspectos materiais presentes nos filmes cuja pesquisa histórica foi bem fundamentada, facilitam a aprendizagem por parte dos futuros professores de História no sentido de “se aproximarem da

realidade”. O filme *O senhor da guerra*, por exemplo, tem como pano de fundo o feudalismo no norte francês, e a paisagem apresentada em boa parte da narrativa se trata de um local rural, coincidindo com a perspectiva paisagística do feudalismo. Em relação a este aspecto, é necessário deixar claro que se trata de uma metodologia que deve ser implementada utilizando fontes de época e fontes filmicas.

A importância de considerar tais objetos como disponíveis para serem utilizados no âmbito do ensino de História Medieval está vinculada a um duplo fato: 1) em comparação com os alunos e alunas formados em sala de aula, é por meio de tais objetos que o período medieval é mais conhecido na contemporaneidade e que alcança um público mais amplo; 2) e além disso, os mesmos favorecem uma abordagem interdisciplinar, vinculando a História e outros campos do conhecimento no contexto do ensino e da pesquisa, aspecto que nos leva ao próximo tópico desta fala. Não podemos esquecer que tais abordagem devem sempre considerar o aspecto da contemporaneidade, ou seja, que se tratam de propostas educacionais sobre a visão contemporânea sobre o Medieval.

Considerações finais: por uma questão de “sobrevivência”

Segundo Silva e Guimarães “a consciência histórica do aluno começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios.” (SILVA e GUIMARÃES, 2017, p. 67). Neste sentido, como apresentamos reflexões iniciais sobre a perspectiva do ensino e da pesquisa em História Medieval no país, esclarecemos que a proposta aqui apresentada está de acordo com o que destacou Selva Guimarães, quando afirmou que esta formação deve estar direcionada não apenas para a formação do pesquisador de História, mas também do professor de História, tornando possível a existência de um professor-pesquisador capacitado para atuar nas duas funções, ou seja, lecionar e pesquisar (GUIMARÃES, 2003, p. 59-87).

Portanto, as reflexões aqui apresentadas têm um vínculo em relação ao tempo presente. Para nós, professoras e professores de História,

e futuras professoras e professores de História aqui presentes, devemos estar atentos e ter sensibilidade a tais mudanças, as quais apresentam uma importância diretamente proporcional à manutenção do nosso ofício, ou seja, a adaptação em termos de ensino é uma questão de sobrevivência da área. De todas as formas, devemos considerar que a forma de ensino e pesquisa deve estar (também) relacionada às necessidades mais imediatas dos homens e mulheres contemporâneos.

Referências

- FIGUEIREDO NOGUEIRA, Carlos Roberto. Os estudos medievais no Brasil de hoje. *Medievalismo*, n. 12, p. 291-297, 2002.
- FLECHA, Ramón e TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A Educação no século XXI – os desafios do futuro imediato*. 2ª ed. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 21-36.
- FRANCO JUNIOR, Hilário. Raízes medievais do Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 78, p. 80-104, 2008.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino da história: experiências, reflexões e aprendizados*. São Paulo: Papirus, 2003.
- MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. Leandro Karnal (Org.). São Paulo: Contexto, 2016, p. 109-125.
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. Os estudos medievais no Brasil e o diálogo interdisciplinar. *Medievalis*, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2013.
- SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2017.
- VIANNA, Luciano J. Do presente para o passado: uma reflexão sobre o Ensino de História Medieval na Contemporaneidade. *Revista Tempo, Espaço e Linguagem*, v. 8, p. 16-31, 2017.

REVISÃO DA LITERATURA E ELABORAÇÃO DE UM PROTÓTIPO PARA APOIAR O ENSINO DA DISCIPLINA DE ESTRUTURA DE DADOS

Elaine Pasqualini

Rosemeiry de Castro Prado

Alexandre dos Santos Corda Junior

O ensino e a aprendizagem de programação representam desafios tanto para os docentes, quanto para os discentes. Tem-se elevados níveis de insucesso, principalmente nas disciplinas introdutórias e intermediárias de programação no ensino superior nos cursos relacionados à computação e, dessa forma geram desistências e reprovações de matérias relacionadas (SILVA; MONTENEGRO, 2016).

As disciplinas de programação têm como propósito conseguir que os alunos desenvolvam capacidades necessárias para criar programas capazes de resolver problemas reais e, principalmente às introdutórias, trabalhar com a lógica, o raciocínio e a abstração.

Para resolver um problema é necessário escolher uma abstração da realidade, por meio da definição de um conjunto de dados que representa a situação real e escolher a forma de representar esses dados. Essa representação é chamada de estrutura de dados, disciplina em que são estudados vários conteúdos, como vetor, lista, pilha, fila, entre outros, complexos para os graduandos (RAPKIEWICZ et al, 2006).

Assim, para se obter melhores resultados no processo de aprendizagem nessa área, faz-se necessária a utilização de várias metodologias de ensino.

Uma delas é a utilização de tecnologias da informação, com o uso de ferramentas, *softwares* e jogos para auxiliar os estudantes.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho foi identificar ferramentas computacionais para o ensino da disciplina de estruturas de dados e elaborar um protótipo para apoiar a aprendizagem de graduandos.

Para a identificação de trabalhos correlatos foi realizada revisão da literatura no *Google Scholar* com os seguintes descritores, em português e inglês: ferramentas, sistemas, jogos, combinados com as palavras estruturas de dados.

Foram encontrados os seguintes programas computacionais nos trabalhos de Pinto (2019), Khan (2018), Silva e Montenegro (2016), Leite et al (2013), Barbosa e Parreira Júnior (2013), Galles (2011) e Souza (2009):

ASTRA: ambiente para produção de animações de algoritmo (forma genérica de escrever um programa, usando uma linguagem simples sem necessidade de conhecer a sintaxe de linguagem de programação) e estruturas de dados. É possível visualizar graficamente e dinamicamente as estruturas de dados e observar seu funcionamento.

Data Structure Visualizations: ferramenta *web* para a visualização de estruturas de dados e algoritmos. Essa ferramenta tem algoritmos e estruturas de dados para serem estudados.

DataViz: ambiente que permite escrever o código fonte em uma linguagem específica do *Google* e visualiza uma representação da estrutura de dados.

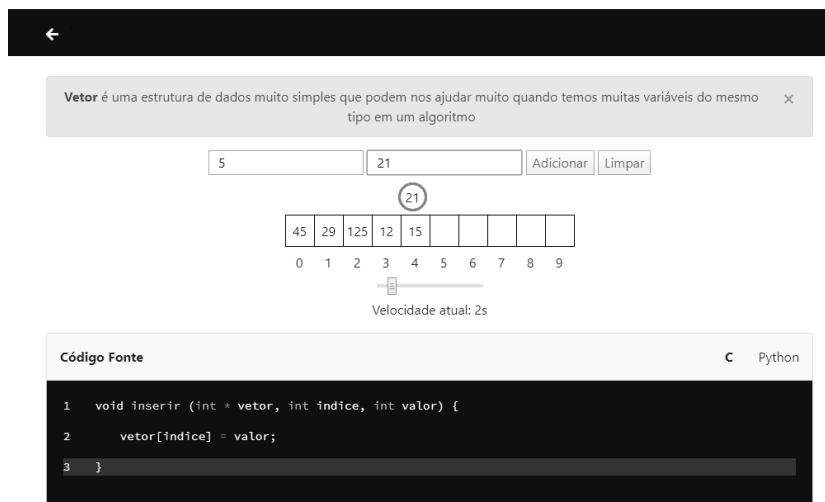
Visualg: ferramenta para estudantes que se iniciam nas disciplinas de programação que permite digitar, executar e depurar um algoritmo para resolver problemas, porém não possibilita o uso de estrutura de dados, como vetor, lista, pilha, fila, entre outros elementos mais complexos.

Dessa forma, pensou-se em elaborar um protótipo para apoiar os graduandos na disciplina de estrutura de dados, contendo não apenas os algoritmos, mas apresentando também como ficaria o código em linguagens de programação mais usadas pelos estudantes iniciais.

O protótipo criado é direcionado aos alunos de computação e informática e permitirá acompanhar, passo a passo, o funcionamento das estruturas de dados em tempo real e poderá também ser visualizado por meio das linguagens de programação *Python* e *C*, que estudantes geralmente usam nas disciplinas correlatas. Suas principais características: interface amigável, caixa de texto explicativa de cada estrutura de dados, controle da velocidade da animação gráfica, algoritmos e programas das estruturas de dados vetor, lista encadeada, pilha e fila, exibição de um *highlight* que destaca a linha do programa que está em execução enquanto ocorre a animação.

A Figura 1 mostra um exemplo da estrutura vetor. O usuário indica um índice e um valor e o sistema mostrará uma animação simulando a inserção desse valor no índice escolhido. É possível escolher a velocidade e o acompanhamento da execução do código fonte na linguagem de programação escolhida.

Figura 1 – exemplo de estrutura de vetor



Fonte: autores

Para continuidade desse projeto, a ferramenta será implementada na linguagem de programação *JavaScript*, com o uso de *HTML* e *CSS* para o auxílio da confecção de interfaces e *jQuery*, biblioteca com recursos para manipular eventos e animações.

Concluiu-se que os objetivos foram atingidos, identificando-se algumas ferramentas para o ensino da disciplina de estruturas de dados e a elaboração de um protótipo para apoiar a aprendizagem de estudantes.

Sugere-se pesquisar em outras bases de dados, outras ferramentas computacionais dentro dessa temática.

Palavras-chave: estrutura de dados, ferramentas, protótipos.

Referências

BARBOSA, Weider Alves; PARREIRA JÚNIOR, Paulo Afonso. Um Mapeamento Sistemático sobre Ferramentas de Apoio ao Ensino de Algoritmo e Estruturas de Dados. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 24., Campinas, **Anais do SBIE**, Campinas, 2013. p. 406-416. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2519>>. Acesso em: 06 maio. 2020.

GALLES, David. **Data Structure Visualizations**, 2011. Disponível em: <<https://www.cs.usfca.edu/~galles/visualization/about.html>>. Acesso em: 05 maio 2020.

KHAN, Arafat. **Introducing DataViz a data-structure visualization library for Golang**. 2018. Disponível em: <<https://medium.com/@Arafat./introducing-dataviz-a-data-structure-visualization-library-for-golang-f6e60663bc9d>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

LEITE, Vanessa Martins et al. Visualg: Estudo de Caso e Análise de compilador destinado ao ensino de Programação. **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 637-640, 2013. Disponível em: <<http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/637-640.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2020.

PINTO, Caroline Siervo. **O ensino da lógica de programação utilizando a ferramenta de aprendizagem Visualg**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RAPKIEWICZ, Cleri Elena et al. Estratégias pedagógicas no ensino de algoritmos e

programação associadas ao uso de jogos educacionais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n. 2, 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14284/8203>>. Acesso em: 03 maio. 2020.

SILVA, Bruno Siqueira; MONTENEGRO, Toni Ferreira, O Ensino-Aprendizagem de Programação de Computadores: dificuldades e ferramentas de suporte. In: Simpósio de Tecnologia da informação da Região do Noroeste do RS, 7., 2016, Frederico Westphalen. **Anais do EATI**, Frederico Westphalen, 2016. p 154-162. Disponível em: <<http://eati.info/eati/2016/assets/anais/anais.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2020.

SOUZA, Cláudio Morgado. VisuAlg: Ferramenta de Apoio ao Ensino de Programação. **Revista Eletrônica Teccen**, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2009. Disponível em: <<http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/TECCEN/article/view/234>>. Acesso em: 06 maio 2020.

DESAFIOS DA AUTORIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: QUANDO O MODELO DE EDUCAÇÃO É DO SÉCULO XIX, OS DOCENTES DO MÉTODO DE ENSINO DO SÉCULO XX E OS DISCENTES DO SÉCULO XXI

Adriano André Maslowski

Ana Paula de Oliveira Pause

Diante das perspectivas aqui analisadas, em pesquisa ao vocabulário jurídico, este define autoridade como *em sentido geral, aquela que indica sempre a concessão legítima outorgada à pessoa, em virtude de lei ou convenção, para que pratique atos que devam ser obedecidos ou acatados, porque eles têm o apoio do próprio direito, seja público ou privado. Assinala a competência funcional ou o poder de jurisdição. Por vezes, sem fugir ao rigor de seu sentido etimológico, significa a força obrigatória de um ato emanado da autoridade.*

Nesse sentido, diante da atuação a ser feita em sala de aula pelo docente, buscamos responder os seguintes questionamentos: Que tipo de diretrizes nos orientam? Que mundo é esse em que educamos pessoas?

Autoridade apresenta ainda o conceito de ser uma forma de dominação, pois exige/requer a obediência de outrem. Sem essa, a autoridade não faz qualquer sentido, nem surte os devidos efeitos.

Sendo assim, exemplificamos a autoridade, como, quando a professora mandar os alunos se calarem, porém, estes continuam a fazer

barulho, perturbando o bom funcionamento da aula, significa que esta não está conseguindo exercer seu poder de autoridade que é formalmente detentora no exercício de suas funções de docente.

Portanto, a autoridade é algo que se exerce, não que se use ou ostente.

Ao falarmos em autoridade, nos indagamos de como esta se fundamenta no Ensino Superior. A partir das discussões em sala de aula, percebemos que toda relação pedagógica é sim conflituosa, porém, a modernidade implicou o fim da tradição, o que nos vinculava ao passado. Sendo assim, não há autoridade sem passado, como não há educação sem passado.

Diante disso, constatamos a diferença entre autoridade, violência e poder, sendo que, o Estado é detentor dos meios de violência, onde esta pode ser um meio de conservar o poder, que vem do cidadão, através da autoridade.

Portanto, a autoridade retém liberdade e singularidade, mas é cuidado e proteção natural, que se desenvolve através do tempo, porém, se assenta no passado, ou seja, no conhecimento que cada um agrega, ao passo que, no momento que divide com os demais, seu conhecimento, passa a expor sua autoridade.

De acordo com o exposto, percebe-se que a relação pedagógica entre o professor e o aluno, desenvolve autoridade e responsabilidade, onde ambos compartilham o mesmo motivo na ação. A autoridade nessa situação é transmitir confiança, estabelecer uma crença, haver então relação de obediência devido a troca, mas sempre evitando dependência.

Sônia Maria Schio (2011), no texto *Hannah Arendt: a questão da autoridade*, sustenta que esta, é política porque envolve a organização dos grupos humanos. Em outros termos, a vida humana pretende ser civilizada. Para tanto, ela precisa ser organizada, regrada, funcional, sem atritos e conflitos duradouros que impeçam, “emperrem” as relações e o convívio entre os homens. E isso exige que cada componente, cada cidadão, assuma um lugar no grupo em que vive, executando uma função que lhe cabe ou que é necessária para que haja um funcionamento integrado, ou ao menos possível do grupo.

O pensamento crítico é essencial ao processo formativo e, nessa senda, fundamental a formação de docentes e estudantes,

onde esta formação/qualificação tem importância de modo concomitante a ambos.

Em virtude do trabalho aqui apresentado, concluiu-se o quanto importante é a produção e o diálogo dos profissionais da área sobre a questão da autoridade no Ensino Superior, o que constitui um espaço de trocas para reflexão sobre a realidade deste posicionamento em sala de aula.

Por isso, relatos memorialísticos devem ser feitos pelos docentes, pois, passamos a entender nos preparando e não só apenas formando nossa experiência, pois, essa troca nos faz crescer, para, buscarmos o melhor modo de passar os ensinamentos devidos sobre as disciplinas, onde os alunos buscam sua formação, nunca deixando de saber usar da autoridade que a posição nos proporciona, em um mundo onde nosso modelo de educação ainda é do século XIX, o método de ensino é do século XX e, os discentes são do século XXI.

REFERÊNCIAS

Conceito de autoridade. Disponível em: <<http://conceito.de/autoridade>>. Acesso em: 11/05/2020.

SCHIO . **HANNAH ARENDT: a questão da autoridade.** In: OLIVEIRA, Katlen Luana de; SCHAPER, Valério Guilherme. (Org.). Hannah Arendt: uma amizade em comum. São Leopoldo: Oikos, EST, 2011, v. , p. 94-105.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico.** 28. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

**GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO
DOCENTE (VOL. 2)**

Adriano Rosa, Daniel Machado Gomes,
Daniele Tavares de Miranda Correia e
Marcia Cavalcanti (orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m2
Impresso na gráfica Trio Studio
agosto de 2020