



EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Ensino Superior

17

VOLUME



Editora Poisson

Editora Poisson

Educação no Século XXI - Volume 17
Ensino Superior

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2019

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais

Msc. Davilson Eduardo Andrade

Msc. Fabiane dos Santos Toledo

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

**Educação no Século XXI - Volume 17 -
Ensino Superior/ Organização: Editora
Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson,
2019**

Formato: PDF

ISBN: 978-85-7042-110-4

DOI: 10.5935/978-85-7042-110-4

**Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia**

**1. Educação 2. Ensino Superior
I. Título**

CDD-370

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

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Gestão da qualidade aplicada ao plano pedagógico do curso institucional de instituições de ensino superior..... 7

Maria dos Reis Camelo, Malinália Inês da Rocha Marcião

Capítulo 2: Importância da implantação de sistemas de gestão nas instituições de ensino superior..... 15

Daniel Augusto Borges Pavani, Rogério Erbereli

Capítulo 3: A função social da Universidade em Paulo Freire 23

Juliano Bernardino de Godoy

Capítulo 4: Interdisciplinaridade para a aprendizagem significativa: Discussões a partir de uma revisão sistemática 29

Samara Régia de Andrade, Pascoal Eron Santos de Souza, Érica Correia da Silva, Marianne Louise Marinho Mendes, Cristhiane Maria Bazílio de Omena Messias

Capítulo 5: Estudo sobre a evolução da produção científica Brasileira..... 35

Rogério Erbereli, Daniel Augusto Borges Pavani

Capítulo 6: O preconceito linguístico vai a escola: Reflexões sobre a prática docente 42

Jéssina Jussara De Freitas Felipe, Cynthia Maria Porfirio Das Neves, Diná Souza da Silva

Capítulo 7: O tecido do conhecimento no corpo transdisciplinar 46

Alice Maria Corrêa Medina

Capítulo 8: Legado da escola monástica na educação 55

Danielly A. Medeiros Rios, Juliana Medeiros Morgado

Capítulo 9: Amélia revela o horizonte escondido na proposta de formação de professores do estado Paulista 61

Vanessa Alves do Prado, Dagoberto Buim Arena

SUMÁRIO

Capítulo 10: Docência jurídica:A relevância da formação docente no contexto institucional.....	71
Jozimeire Angélica Stocco de Camargo Neves da Silva, Marina Graziela Feldmann	
Capítulo 11: Oficina temática: A experimentação na formação docente	76
Vanessa Fernandes Soares, Chryslane Barbosa da Silva, Kelly Barbosa da Silva, Viviane Patrícia Pereira Félix	
Capítulo 12: Psicologia escolar educacional e atualização de docentes.....	79
Clara Raíssa Fernandes de Melo, Mônica de Fátima Batista Correia	
Capítulo 13: Contribuições do Pibid na formação inicial docente	84
Marciely Martins de Lima, Sannyele Rodrigues de Souza	
Capítulo 14: Estágio supervisionado: Formação de docente em debate	92
Klébia Ribeiro da Costa	
Capítulo 15: Concepções discentes sobre o estágio curricular na Faculdade de Educação Física/ Bacharelado da Universidade Federal de Juiz de Fora.....	98
Gabriela Teixeira Paula, Selva Maria Guimarães Barreto	
Capítulo 16: A formação dos alunos do curso de letras com habilitação em língua inglesa perante sua atuação prática no mercado de trabalho	106
Michelle de Sousa Bahury, Thelma Helena Costa Chahini	
Capítulo 17: As concepções científicas e religiosas de estudantes do curso de Licenciatura em Física acerca da existência de Deus e a origem do universo.....	112
Samara Clotildes Saraiva Rodrigues, Sara Talyta de Oliveira Leal Seabra, Jean Michel Alves Damasceno, Fabrício Almeida Silva de Mesquita, Simone Saraiva Rodrigues	

SUMÁRIO

Capítulo 18: Redesenhando as práticas pedagógicas no território da língua portuguesa no IFAM Campus Lábrea..... 121

Judson Medeiros Alves, Aline Zorzi Schultheis de Freitas, Alline Penha Pinto, Sandra Santos da Costa

Capítulo 19: Inteligência emocional no ensino superior em Enfermagem 127

Paulo Isaac de Souza Campos, Andreza cavalcanti Vasconcelos, Luciana Dilane dos Santos Barbosa, Raianne Monteiro Soares, Lucicleide Odilia do Nascimento Nunes, Ana Paula dos Santos Albuquerque

Capítulo 20: Experimentação das análises de solo como ferramenta didática no curso de Agronomia..... 132

Carla Roane de Souza Santana, Jairton Fraga Araújo

Capítulo 21: Modelagem no ensino de Alotropia 137

Pedro Ribeiro da Nóbrega, Marcielio Alves dos Santos, Bárbara Mileny Monteiro da Silva

Autores:..... 144

Capítulo 1

Gestão da qualidade aplicada ao plano pedagógico do curso institucional de instituições de ensino superior

Maria dos Reis Camelo

Malinália Inês da Rocha Marcião

Resumo: Atualmente existe uma busca incessante por Qualificação Profissional, em Instituições de Ensino que ofereça maior qualidade e que seja referência no mercado do Ensino Superior, o que nos levou a investigar sobre a qualidade dos Processos e Serviços realizados pelas IES em seu Plano Pedagógico de Curso – PPC, onde se define as políticas, produtos e serviços para o funcionamento de um Curso. Considerando que uma Instituição de Nível Superior é uma Organização e que tem em suas dimensões principais: Pesquisas, Ensino e Extensão, voltados para a sociedade como um todo, e em um segundo momento para a comunidade. Surgindo a seguinte problemática “Quais são as atividades praticadas por uma IES em seus Cursos de Graduação, que podem ser aplicadas a Gestão da Qualidade no PPC”? A investigação tem como objetivo verificar quais os produtos e serviços, existente no PPC que podem ser aperfeiçoados para que a IES melhore sua eficiência e apresentar as estratégias existentes, na administração, em seus processos, produtos e rotinas aplicadas nas Instituições de Ensino superior – IES, em especial no seu PPC. A metodologia utilizada foi a coleta de dados primários, com entrevistas e análise do PPC dos cursos de Administração, Psicologia e Odontologia, localizadas em Manaus e dados secundários do MEC/INEP. Com este estudo conclui-se que as IES precisam realizar uma constante atualização das políticas institucionais para atender as necessidades do mercado de trabalho e avaliar o custo da evasão de alunos e a concorrência existente entre as IES pesquisadas.

Palavras-Chave: Qualidade, Ensino Superior, Plano Pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

A busca incessante por qualificação profissional de qualidade no ensino em instituições de referência no mercado do ensino superior, nos leva a investigar a respeito da qualidade dos serviços e dos processos realizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em seu Plano Pedagógico de Curso – PPC, onde são norteadas todas as políticas, produtos e serviços para o funcionamento do curso. As IES são vistas com “o local de aquisição de informação”, onde se informa aos profissionais, métodos e técnicas que ajudem a atuarem no mercado de trabalho com segurança e qualidade, os processos que indicam a qualidade do ensino superior podem ser mensurado pela sociedade através do grau de empregabilidade que o acadêmico ou egresso possa vir a ter.

No PPC dos cursos a qualidade deve estar associada a vencer e superar desafios, impostos por um cenário dinâmico e exigente, através da interdisciplinaridade, as IES interagem com a sociedade através do norteamento das políticas educacionais do Ministério da Educação e Cultura – MEC, algumas IES fazem somente os procedimentos e processos solicitados pelo MEC, deixando a desejar em relação à expectativa da qualidade dos serviços prestados a sociedade, exemplos desses serviços podem ser observados, nos escritórios, consultórios, empresas Júnior dentre outros serviços de ordem acadêmicas voltadas a sociedade-comunidade, as IES devem ter como objetivos servir a sociedade, através da comunidade na qual a IES está inserida.

A comunidade próxima a IES pode ser vista como a primeira avaliadora dos serviços que esses novos profissionais e os docentes tem a oferecer. Segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 52: “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, extensão, domínio e cultivo do saber humano”. Esse termo cultivar pode também interpretado como zelar, e para que haja o zelo é necessário estabelecer procedimentos e processos, que sejam possíveis de mensurar e avaliar a sua eficiência.

O artigo tem a finalidade de apresentar as estratégias empresariais existentes, na administração, em seus processos, produtos e rotinas aplicadas nas Instituições de Ensino Superior – IES, em especial no seu Plano Pedagógico de Curso – PPC. Considerando que uma Instituição de Nível Superior é vista como uma Organização e que tem em suas dimensões principais: a disseminação de informação mediante Pesquisas, Ensino e Extensão, voltadas, em primeiro momento para a sociedade como um todo, e em um segundo momento a comunidade.

A investigação tem a intenção de sinalizar para as IES, a necessidade de explorar a gestão da qualidade nos processos e métodos de prestação de serviços para a sociedade e a comunidade, visto que em seu PPC, há existência de referencial voltado para a formação dos profissionais e o mercado de trabalho.

2. A GESTÃO, A QUALIDADE E O PLANO PEDAGÓGICO DAS IES

As Instituições de Ensino Superior estão inseridas em um mercado bem competitivo, o que faz com que cada IES, tenha que aprimorar cada vez mais seu processo de gestão, haja vista que somente as mais capacitadas sobrevivem e crescem como tem acontecido em outros setores da economia. O grande desafio não é necessariamente a substituição dos gestores e sim de qualificar (com técnicas de gestão e condutas comportamentais) os que já estão inseridos nessas Organizações. Não se trata apenas de qual é a formação de origem do dirigente universitário. Mas sim, do quanto ele conhece e tem domínio nas áreas da gestão.

Segundo Meyer Jr. (2004), uma das funções mais negligenciadas nas Instituições de Ensino Superior é a sua gestão. Alguns elementos contribuem para a situação em que se encontra a gestão das Instituições de Ensino Superior. O primeiro deles é o fato de se atribuir à função gerencial na escola uma dimensão essencialmente operacional e secundária. O segundo é a ausência de modelos próprios de gestão para a organização educacional (...). Finalmente, um terceiro elemento é o predomínio de uma prática amadora e professoral na gestão. As pessoas escolhidas para ocupar as posições de gestão, em sua grande maioria não possuem preparação formal ou adequada experiências para assumirem cargos ou funções gerenciais.

De acordo com Leal (2002), as entidades dependem sobremaneira das técnicas de gestão para que possam sobreviver através dos tempos. Improvável supor que uma empresa, por exemplo, obtenha ventura sem uma gestão mínima que seja. Provável, que quanto mais aliada às técnicas de boa gestão, está empresa se desenvolva mais. As instituições de ensino como quaisquer outras entidades, precisam ter procedimentos administrativos que possam oferecer condições para um processo de tomada de decisão que seja eficaz e eficiente, procurando garantir sua continuidade e saúde financeira. Sendo elas elementos fundamentais na

pesquisa, difusão e aplicação do conhecimento, pode-se entender que a oferta de conhecimento para a sociedade depende de uma boa gestão das Instituições de Ensino Superior – IES.

Sobre a gestão estratégica das IES pode-se, também se apoiar nos estudos de Herrero Filho (2005), que apontam que o Estado da Arte da Gestão Estratégica é definido pela teoria do Balanced Scorecard (BSC), que segundo seus criadores Norton e Kaplan (1997), diz que é uma ferramenta (ou uma metodologia) que “traduz a missão e a visão das empresas num conjunto abrangentes de medidas de desempenho que serve de base para um sistema de medição e gestão estratégica”. O sistema permite, após sua elaboração, o controle e desenvolvimento das ações, segundo uma visão integrada de esforços e resultados atingidos. Cabe destacar que o planejamento estratégico deve ser considerado como uma diretriz e não como um “engessador” de iniciativas, pois mais que planejar estrategicamente, a equipe deve monitorar e pensar estrategicamente e com agilidade para adaptar-se às novas condições e situações.

O termo “qualidade” pode ser interpretado de diferentes formas, pois uma vez que o conceito de qualidade está associado à satisfação de uma necessidade, indivíduos diferentes terão necessidades diferentes e, conseqüentemente, diferentes percepções de qualidade. Segundo Xavier (1991), é possível perceber a qualidade sob duas óticas distintas. A primeira pode ser considerada como “uma característica, propriedade ou estado que torna um produto ou um serviço plenamente aceitável”. Neste tipo de abordagem, é possível observar, porém não descrever, a qualidade, pois ela não possui métricas. Já a segunda funciona com a definição de critérios quantificáveis de qualidade. Para estabelecer se há qualidade em um produto ou serviço, basta verificar como o grau de conformidade alcançado se compara em relação à métrica definida. Para diversos autores a definição de qualidade expressa que o cliente é o responsável por definir a qualidade, como é possível encarar este pressuposto no ambiente da educação.

Xavier (1991) aponta que o setor de educação tem diversos “clientes”: alunos, pais, empresários e sociedade em geral e uma das dificuldades apontada por esse autor é que a “matéria-prima” dos processos de educação – o aluno – é heterogênea. Cada indivíduo traz uma bagagem de cultura, costumes, dificuldades, aptidões e exigências próprias para o meio escolar, o que representa uma dificuldade sobre a previsibilidade do bem de saída – alunos preparados. Na gestão da educação em diferentes níveis, inclusive no superior, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, se verifica que o Estado também teve a preocupação em delimitar quais são os públicos atendidos pela escola, e quais são as responsabilidades do gestor para com estes públicos. O texto da Lei atribui as seguintes responsabilidades às instituições de ensino.

[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e das horas-aula estabelecidas legalmente; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

No texto se verifica como públicos as “famílias”, “comunidade”, “sociedade”, “pais” e “responsáveis”. A execução da proposta pedagógica demonstra que a passagem do conhecimento delimitado do estado também configura a existência de um cliente adicional da escola: o próprio Estado, uma vez que ele possui expectativas sobre o conteúdo a ser transmitido. Esta percepção é reforçada por exames periódicos realizados pelo Ministério da Educação, que visam certificar que suas exigências estão sendo cumpridas. Logo, esta demanda também deve fazer parte das preocupações de um gestor de uma Instituição de Ensino.

A expansão das Instituições de Ensino Superior no Brasil tem provocado incongruências, decorrentes da ausência de profissionalização na gestão do ensino e de pouco comprometimento em relação à qualidade do processo educacional.

Conforme Censo da Educação Superior (2016), dados do Instituto Anísio Teixeira (INEP) o número de IES cresceu 47% no Brasil, no período de 2002 a 2016, sendo de 46% a taxa de crescimento das IES privadas, que registrou a existência de 34.366 cursos de graduação presenciais no país, oferecidos por 2.407 Instituições de Ensino Superior (IES), nos quais se encontravam matriculados 8.048.701 alunos, 301 destas IES são públicas (107 federais, 123 estaduais e 66 municipais) e 2.111, privadas que representa 87,7% das instituições do país, em um período de 15 anos a variação nas matrículas foi de 131% entre as IES públicas e privadas.

As universidades detêm 3.898.880 estudantes (53,7% do alunado) matriculados. As faculdades, escolas ou institutos superiores responsabilizavam-se pela oferta de 35,5% dos cursos de graduação, frequentados por 29,2% do alunado total de graduação. O restante das matrículas divide-se entre 166 Centros Universitários e 197 Universidades. Das 2.407 instituições, 195 são, nos termos da legislação vigente, Universidades; 140 são Centros Universitários; 2004 são Faculdades Integradas, Escolas e Institutos; e 40 Centros de Educação Tecnológica.

As atividades de planejamento devem servir para antecipar decisões e coordenações para obter progresso na direção dos objetivos desejados. Portanto, pertencem ao âmbito estratégico do processo evolutivo das organizações. Também são essenciais para prepará-las para o aproveitamento de oportunidades e, na medida do possível, a neutralização de ameaças. De outro modo ou se ficaria imobilizado ou se atuaria sem rumo. As missões institucionais precisam ser claras e presentes.

O planejamento estratégico é constituído por um o processo pelo qual a organização se mobiliza para atingir o sucesso e construir o seu futuro, por meio de um comportamento proativo, considerando o ambiente que a cerca, tanto o atual quanto o ambiente futuro. As instituições que trabalham com educação deverão sempre planejar, não importando o tamanho da organização, pois o sucesso passado não garante o sucesso futuro.

Machado (2008) argumenta que o que vem acontecendo com a maioria das IES se dá porque elas são dirigidas por pessoas que em alguns momentos deixam a desejar em relação aos conhecimentos e processos que norteiam as técnicas de gestão (administração). Essas pessoas são ótimos pedagogos, médicos, advogados; mas muitos deles não são realmente gestores profissionais, isto é, não conhecem as técnicas necessárias para atuar na gestão. Eles têm boa vontade, entretanto falta o conhecimento técnico.

3. METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

A metodologia utilizada nesta investigação, se valeu de dados primários, como entrevistas e análise do PPC das IES nos cursos de Administração, Psicologia e Odontologia, localizadas na cidade de Manaus/AM e dados secundários do MEC/INEP. De acordo com os dados do INEP (2016), no Amazonas/Manaus existem 19 IES (2 públicas e 17 privadas), os cursos de Administração, Psicologia e Odontologia são oferecidos em 11 instituições de ensino, a investigação é composta de uma amostra de 5 IES que oferecem os 3 cursos de forma concomitante, motivo pelo qual fazem parte desta investigação. Os critérios de exclusão ocorreram pelo fato de que nem todas as 19 IES existente na cidade possuem em seu portfólio os 3 cursos investigados, a escolha dos cursos foi oriunda na necessidade em seus PPC, terem o espaço para a prestação dos serviços à comunidade e a sociedade.

Em um universo de 19 IES de cursos presenciais, teve os seguintes critérios de exclusão: a) Cursos que tem em seu PPC a necessidade da criação de um espaço para o atendimento à comunidade/sociedade; b) Oferecer os cursos de Administração, Psicologia e Odontologia em seu portfólio, funcionando a mais de 8 anos; c) Localizadas na mesma cidade de Manaus, das 19 IES, somente 5 atenderam os requisitos.

As 5 IES que compõem a amostra desta investigação tem 1732 alunos matriculados, em condições de realizar as atividades existentes no PPC, os cursos de Administração, Psicologia e Odontologia, sendo 4 IES privadas e 01 pública. O curso que tem um volume maior de alunos matriculados é o de Administração, seguido por Odontologia, o curso de Psicologia é o que apresenta uma menor número de alunos entre as 5 IES investigadas. A escolha dos serviços prestados pelos cursos se deu por todas as 5 pesquisadas estarem em atendimento por um marco temporal de 5 anos.

3.1 QUALIDADE DOS SERVIÇOS EXISTENTE NO PPC DAS IES

Quadro 01 – Serviços prestados pelos cursos participantes da investigação

Administração – Empresa JR.	Psicologia – Clínica	Odontologia – Consultório
Pesquisa de mercado	Atendimento na linha TCC	Restauração
Precificação	Orientação vocacional	Limpeza
Plano de Negócio		Aplicação de flúor

Fonte: Criado pelas pesquisadoras

1) Curso de Administração

No curso de administração um dos serviços mais prestados é o plano de negócio, com uma média de 36% em relação aos demais serviços, essa atividade prestada pelos acadêmicos nas empresas JR, apresentou necessidade de revisão no cronograma das fases que compõem as atividades existente nos serviços, existe a necessidade manifesto em alinhar os conceitos com a prática, através de uma das ferramentas utilizadas pelo curso de administração, denominada “5W2H”, alinhados as reuniões semanais com as equipes o acompanhamento e o comprometimento entre dos acadêmicos, e seus orientadores, seguida de devolutivas para o tomador do serviço. Uma outra ferramenta que pode ser utilizada para a avaliação. De acordo Zerano (2014) 5W2H é um *checklist*, onde seria possível o acompanhamento das respostas diante das atividades planejadas pelas organizações na figura de seus executores (discentes, docentes) no segundo momento os tomadores de serviço.

Figura 01 – 5W2H



Fonte: ProLucro (2018)

(What?), Por quê? (Why?), Onde? (Where?), Quando? (When?), Quem? (Who?), Como? (How?) e Quanto custa? (How much?).

A atividade pesquisa de mercado apresentou 17% dos serviços procurados e prestados pelas IES, nessa atividade a utilização do modelo “CAVAN” em especial na definição do quadro “para quem”, e especificamente seguimento de clientes, nessa atividade seria possível a definição e a evolução do perfil do cliente, uma vez que a empresa em seu plano de negócio tem que considerar o seu crescimento, o Diagrama de Ishikawa poderia ser utilizado para ajudar a rever as causas e efeitos dos quadros do modelo CAVAN. A precificação apresentou o índice de 8% podendo também ser aplicado o diagrama de Ishikawa, no que se refere ao conhecimento do ambiente. Segundo Ishikawa (1993) a ferramenta abrange as características dos produtos e dos serviços, prestados. Uma das dificuldades enfrentadas pelos PPC do curso de administração seria a disponibilidade de docentes que pudessem acompanhar os acadêmicos, juntos os serviços prestados à comunidade, uma outra dificuldade seria o alinhamento das outras ciências necessárias para a prestação do serviço, dentre elas podemos citar a contabilidade, economia, direito, sistema de informação, dentre outras. Através da utilização do diagrama de Ishikawa essas ciências possam ser alinhadas.

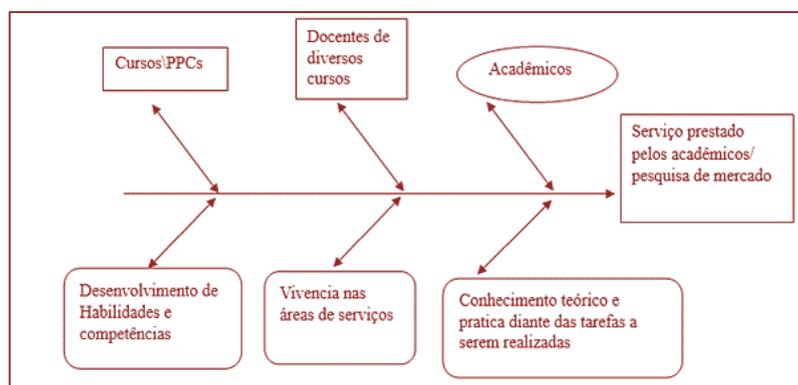


Figura 02 – Serviços Prestados pelos Acadêmicos de Administração

2) CURSO DE ODONTOLOGIA

Os serviços de restauração acima como os demais serviços supracitado pelos curso são realizados por alunos que já estejam em seu último ano de curso, as restauração nas clínicas universitárias são os serviços mais procurados, atendendo a uma público amplo em termo de faixa etária e classe social, uma das dificuldades enfrentadas nessa atividade é o cuidado periódico que o paciente deve ter com o dente que foi restaurado, o que poderia ser sugerido, seria um acompanhamento, mas direto dos acadêmicos junto ao paciente, pois em sua grande maioria não volta para a limpeza ou até mesmo para a aplicação do flúor, que são as ações preventivas para inclusive manter o tempo de “vida útil” da restauração no dente, mesmo que haja uma escolha do material a ser usado: resina composta ou amálgama que são os mais utilizados nas clínicas universitárias. Segundo Franco *et al.* (1985) destaca que os cuidados preventivos podem propiciar em até 10 anos o tempo de vida de um dente restaurado.



Fonte: Adaptado pelas autoras.

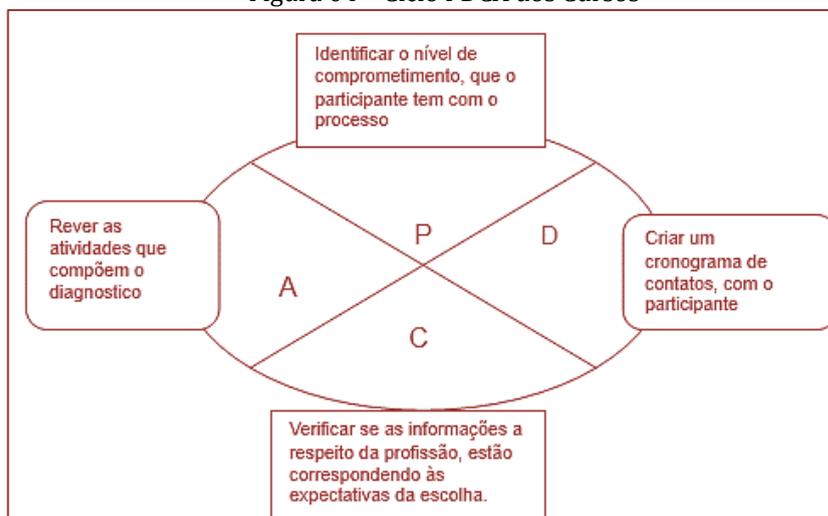
A Limpeza assim como a aplicação de flúor periodicamente ajudam a elimina manchas, remove o tártaro e a placa bacteriana, a escovação diária seria também necessária, nessas condições os acadêmicos poderiam fornecer uma cronograma de ações e atividades que ajudem a manter os dentes mais saudáveis à profilaxia bucal.

3) CURSO DE PSICOLOGIA

As terapias cognitivo-comportamental são indicadas nos consultorias das instituições de ensino e pesquisa, em virtude do número de pessoas que vem em busca de acompanhamento, com o perfil para essa linha, porém os acadêmicos tem pouco tempo para a realização do “tratamento”, o tempo em média que o acadêmico tem para o acompanhamento do paciente seria de 6 a 7 meses, em decorrência dos recessos das IES, uma forma de organização nesse contexto poderia ser, a preparação do paciente para prosseguir em um grupo com a mesma linha de abordagem, e assim ter um melhor resultado. O ato de orientar e esclarecer sobre as fissuras, através das crenças e avaliações do comportamento podem ser útil na busca pela solução dos problemas encontrados e trabalhados, a anamneses poderia ser um bom instrumento a ser utilizado no balanço das vantagens e desvantagens nas ações diante do problema (ALMEIDA, 2004). O número de crianças e jovens na faixa etária de 10 a 22 anos que buscam atendimento é um dos fatores que reforça a utilização da TCC.

A atividade de orientação vocacional atua no diagnóstico das tendências vocacionais e aptidões e habilidades dos indivíduos, através do uso de testes psicológicos, entrevistas com profissionais da área e algumas técnicas vivenciais, um dos objetivos do serviço é propiciar o alinhamento entre as habilidades para o desenvolvimento das competências no exercício profissional. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (1992), "desenvolve programas de orientação profissional, visando um melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial humano, fundamentados no conhecimento psicológico numa visão crítica do trabalho e das relações do mercado de trabalho". Uma dos pontos que precisa ser revisto no serviço de orientação vocacional seria o retorno após a escolha da profissão, nos 2 primeiros anos após o resultado da orientação, bem como no exercício das atividades que compõem a profissão escolhida. Uma ferramenta que poderia ser utilizada para gerenciar essas informações e desenvolver a qualidade e fidelização da escolha poderia ser o PDCA

Figura 04 – Ciclo PDCA dos Cursos



Fonte: PDCA adaptado pelas autoras.

Para Valore (2003) os encontros em grupos durante o período da orientação, em especial as discussões à respeito do campo de atuação do profissional, propicia uma compreensão da interdisciplinaridades existente nas profissões.

Quanto aos PPCs dos cursos o *brainstorming* (em português "tempestade cerebral") poderia ser utilizado durante as reuniões de NDE (Núcleo Docente Estruturante), que tem a função deliberativa, sugestível e alterações que o curso possa a vir a ter necessidade, por ser uma variante gerando a discussão de ideias enquanto se estimula os participantes a raciocinar e a criar atividades em equipe, que venham atender as fases e etapas da prestação de serviços, *brainstoming* que se diferencia pela documentação das ideias emergentes evitando críticas e intimidações. Alves (2012) poderá trazer no contexto acadêmico a visão macro de uma prestação de serviços, envolvendo produtos que seriam os acadêmicos e os serviços prestados por eles que são as atividades, previstas no PPC voltadas à comunidade e sociedade acompanhada pela coordenação geral da IES, coordenação de cursos e o quadro de docentes do curso-colegiado.

4. CONCLUSÃO

A qualidade nos processos acadêmicos é originada pela consistência entre a aplicabilidade do conceito à prática obedecendo a um planejamento, o Projeto Pedagógico de Curso – PPC é um instrumento importante na gestão, utilizado pelas Coordenações de Curso e por seus Núcleos Docente Estruturantes – NDE, as diretrizes curriculares nacionais, oferecem conteúdos e atividades obrigatória.

A pesquisa buscou conhecer os serviços que são desenvolvidos pelos acadêmicos dos cursos de Administração, Psicologia e Odontologia, oferecidos à comunidades e a sociedade que estão dispostos no PPC, dos referidos cursos de graduação, dentre os serviços pesquisados nos curso, o Plano de Negócios do Curso de Administração, teve uma procura maior em relação aos outros serviços oferecidos pelas IES, nessa prestação de serviço a dificuldade encontrada foi a relação ou alinhamento entre conceito e a prática, quanto a organização das tarefas, deixando evidente a divisão das tarefas, sendo sugerido como instrumento aplicável a qualidade 5W2H, que poderá ajudar na obtenção dos resultados esperados.

Já no curso de Odontologia a restauração foi um dos serviços com necessidades de implementação de uma organização compostas por fases alinhadas que vão da restauração, limpeza e aplicação de flúor, com o intuito de prevenção, a pesquisa deixa como sugestão a conscientização dos pacientes, e a necessidade do acompanhamento pelo acadêmico, seguindo da limpeza e aplicação do flúor a cada 3 meses. No curso de Psicologia a atividade de orientação vocacional-profissional deixou para pesquisa a necessidade da aplicabilidade do PDC, em decorrência do tempo expectativa e resultados obtidos e retorno as ações corretivas no início do processo.

Quanto ao PPC a investigação sugere o *brainstorming* sugestível para as alterações que o curso possa vir a ter, em especial a estrutura das atividades sendo discutidas com os membros do NDE e do Colegiado,

através do conhecimento e na participação dos que integram a administração da IES pra que venha a resultar em atividades com qualidade e segurança e credibilidade de mercado.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, A. M. N. Indicações e contraindicações. In: Knapp P ed. Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica. Porto Alegre: Artmed; 2004.
- [2] Alves, V. L. S. Gestão da Qualidade ferramentas utilizadas no contexto contemporâneo da Saude. Ed. Martinari, 2012.
- [3] Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, dez, 1996.
- [4] Franco, E. B. *et al.* Restauração de dentes anteriores fraturados com aproveitamento do fragmento. Caso clínico. Estomat. Cult., v. 15, n. 4, p. 47-50, 1985.
- [5] Gomes, M. F. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 92. 2012.
- [6] Herrero Filho, E. Balanced Scorecard e a Gestão Estratégica: uma abordagem prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- [7] Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2016. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20/set. 2018.
- [8] Ishikawa, K. Controle de Qualidade Total: à maneira japonesa. Rio de Janeiro: Campus, 1993.
- [9] Kaplan, R. S.; Norton, D. P. A Estratégia em Ação. Rio de Janeiro: Campus. 1997.
- [10] Leal, L. A. O. Avaliação da percepção da aplicação do sistema de gestão econômica numa instituição de ensino superior. Rio de Janeiro: UERJ. 2002.
- [11] Machado, L. E. Gestão Estratégica para instituições de ensino superior privadas. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- [12] Meyer JR., V.; Mangolim, L.; Sermann, I. Planejamento e gestão estratégica: viabilidade na IES. In Congresso Nacional da Área de Educação, 4 Anais. Curitiba. 2004.
- [13] Prolucro. Consultoria empresarial. Planilha 5W2H – o que é, como fazer e quando utilizar. Disponível em: <<https://www.prolucroconsultoria.com.br/blog/planilha-5w2h-o-que-e-como-fazer-e-quando-utilizar/>>. Acesso em: 20/set. 2018.
- [14] Valore, L. A. “O que você vai ser quando crescer?” O psicólogo, a escola e a orientação profissional: Articulações possíveis. PsicoUTPonline, 2, 1-5. 2003.
- [15] Xavier, A. C. R. Gestão da Qualidade Total nas Escolas, um Novo Modelo Gerencial para a Educação Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas. Brasília, 1991.
- [16] Zerano, M. Faça seu Plano de Ações. Ferramenta 5w2h. 2013.

Capítulo 2

Importância da implantação de sistemas de gestão nas instituições de ensino superior

Daniel Augusto Borges Pavani

Rogério Erbereli

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo pesquisar na literatura textos que indiquem a importância de se implantar sistemas de gestão em Instituições de Ensino Superior (IES). Os sistemas de gestão baseados em indicadores de desempenho têm sido largamente usados nas organizações com objetivo de alcançar melhores resultados tanto para os processos internos, quanto em ambiente competitivo. As IES possuem características semelhantes às encontradas nas organizações empresariais. Devido a estas semelhanças, os sistemas de gestão empresarial podem contribuir para se obter melhores resultados das IES, tanto em ambiente competitivo, quanto, principalmente, em relação ao desempenho dos alunos.

Palavras-chave: Ferramentas de Gestão, Instituições de Ensino Superior, Gestão no Ensino

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, muitos dos diretores de instituição de ensino superior são treinados na área da pedagogia e os perfis de profissional normalmente atuantes no setor de educação seguem o mesmo padrão de treinamento. Por outro lado, o treinamento acadêmico dos profissionais administradores de empresas está diretamente associado com gestão e qualidade.

As ferramentas de gestão ensinadas nas escolas de negócio têm sido amplamente utilizadas em empresas com foco em melhoria de processos internos e têm mostrado resultados satisfatórios quando implantadas corretamente. Estas mesmas ferramentas, ou variações delas, podem ser implantadas em Instituições de Ensino do nível Superior (IES) para melhorar o desempenho institucional e educacional. Os métodos de avaliação obtidos pelas ferramentas de gestão direcionam o foco da gestão da instituição para alcançar objetivos que, para a diretoria, pouco eram visíveis antes da adoção daquelas. Assim, é possível para as instituições de ensino privilegiarem a qualidade de ensino, com foco nos objetivos mensuráveis pelas ferramentas de gestão.

Este artigo faz uma análise da bibliografia em revistas digitais e sites de busca de pesquisas científicas, de artigos, livros e dissertações/teses, com enfoque atual, relevante e em países distintos, com relação ao tema de aplicação de sistemas de gestão para obtenção de melhores resultados em instituições de ensino de nível superior. O objetivo geral foi buscar por resultados na literatura atual que comprovam a eficiência de aplicação de métodos de gestão para melhoria do ensino em nível superior.

2. METODOLOGIA

Pesquisas bibliográficas em sites de bibliotecas digitais tais como Elsevier, Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nestas pesquisas, foram utilizadas as palavras-chave gestão e ensino superior como assuntos. Por fim, selecionadas referências entre artigos, dissertações e teses, com contribuições relevantes para o tema estudado neste projeto. Além dos artigos envolvendo gestão no ensino superior, foram selecionados artigos que descrevem indicadores de desempenho e suas aplicações.

O número de registros encontrados, que possuem relevância com o tema apresentado, contribui para identificar a necessidade que existe no mercado para a aplicação de ferramentas práticas de gestão baseada em indicadores de desempenho para auxiliar na tomada de decisões. Os artigos, dissertações e teses encontrados são recentes e estão separados geograficamente, o que pode ser uma sinalização de que a procura por indicadores para gestão é uma necessidade atual e global nas instituições.

Há diversos estudos recentes no Brasil, inclusive dissertações e teses envolvendo o tema de aplicação de ferramentas de gestão para o ensino, conforme localizado na busca feita no site da BDTD. Esta recente preocupação em desenvolver estudos na área ilustra a importância do tema gestão para as instituições e contribui para atingir o objetivo deste artigo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O crescimento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas é uma característica marcante no Brasil, desde o final da década de 1990 (Casartelli *et al.*, 2010). Aliado ao aumento do nível de ociosidade (número de vagas oferecidas pelas instituições e não preenchidas), o crescimento da quantidade de instituições demonstra a necessidade de aplicação de práticas e ferramentas de gestão no ensino superior, visando diferenciar da concorrência e captar novos alunos. As ferramentas de gestão também são úteis, pois, com elas, é possível obter melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem por parte das IES.

3.1 FERRAMENTAS DE GESTÃO

De acordo com Sacomano Neto e Pires (2012), desde o início da produção em massa foi verificada a necessidade de se medir e avaliar o desempenho devido ao desenvolvimento e racionalização dos processos produtivos. Segundo os autores, Taylor foi o responsável pelo primeiro tipo de Sistema de Medição de Desempenho (SMD) com as escalas para avaliação de mérito dos funcionários. Logo após, surgiram os sistemas de gerenciamento contábil, acrescentando medidas de retorno financeiro aos indicadores. As maiores mudanças nos SMD ocorreram a partir da década de 1980, com a inclusão de

informações relativas à manutenção das estratégias da organização, bem como das relacionadas à qualidade e satisfação do cliente.

O estudo de Tezza, Bornia e Vey (2010) objetivou fazer uma revisão da literatura desde 1980 até 2007 e propor uma classificação dos diversos tipos de SMD, através de critérios tais como: abrangência, tipo de abordagem, foco, nível de medição e grau de complexidade. Os autores apresentam a evolução do tema ao longo do tempo e algumas das principais teorias atualmente utilizadas para a geração de indicadores de desempenho.

Segundo Batalha e Silva (2007), um ambiente direcionado à resolução de problemas é criado quando se tem uma maior facilidade com o fluxo das informações, sugestões e consultas. A implantação de indicadores de desempenho desenvolve esta facilidade de troca de informações e visibilidade nos processos. Os autores Callado, Callado e Almeida (2007) trazem uma série de definições para o termo “indicadores de desempenho”, tais como: comparação de metas especificadas para quantificar as atividades; quantificar a eficiência e/ou eficácia de uma tomada de decisão realizada pela empresa; e, ferramentas que permitem acompanhamento das principais variáveis de interesse da empresa e que possibilitam o planejamento de ações visando melhorias de desempenho.

De acordo com Tangen (2004), o motivo principal para utilizar medição de desempenho em uma empresa talvez seja ajudar a melhorar a produtividade, quando usado corretamente. Produtividade é de vital importância para uma empresa ser competitiva e eficiente. Para Nilsson e Olve (2001), a missão principal do sistema de gestão é formular e implementar estratégias que sirvam para criar valor para uma determinada organização.

Segundo Martins (1999), medir, avaliar o desempenho e tomar decisões que sejam baseadas em um Sistema de Medição de Desempenho (SMD) são importantes para um sistema de gestão. O autor refere-se a esta importância, citando as considerações de outros autores: “As ferramentas de medição e de análise só têm sentido se elas permitirem o desencadear da ação. Senão, elas representam um desperdício de tempo, competências e dinheiro” (LORINO, 1996, *apud* MARTINS, 1999, p.55); e, “É difícil (...) gerenciar de modo eficaz algo que não é medido corretamente. Não se pode gerenciar aquilo que não se pode medir” (SINK e TUTTLE, 1993, *apud* MARTINS, 1999, p.55). O próprio autor faz uma analogia para exemplificar a importância dos SMD: “(...) é um risco tentar empreender uma jornada usando um veículo complexo para atingir algum objetivo com instrumentos (medidas de desempenho) inadequados, insuficientes ou incoerentes” (MARTINS, 1999, p.55).

3.2 DESEMPENHO ACADÊMICO

Segundo Scharmach (2015), as Instituições de Ensino Superior (IES) possuem características semelhantes às estruturas das organizações, visto que a universidade moderna é uma enorme empresa produtora de conhecimentos tanto científicos quanto técnicos, filosóficos e culturais. Universidades são instituições importantes para prover educação superior e são instituições sociais que podem exercer funções estratégicas para o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico e projetos para a consolidação de uma sociedade (LÓPEZ, 2009).

O desempenho acadêmico dos estudantes de IES tem sido estudado à luz das avaliações institucionais realizadas por órgãos governamentais. No Brasil, o principal exame para avaliação de desempenho acadêmico é o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE (INEP, 2016), que avalia o rendimento de alunos concluintes de cursos de graduação. Os resultados do ENADE são insumos fundamentais para o cálculo de indicadores de qualidade da educação superior no país.

De acordo com Barbosa, Freire e Crisóstomo (2011), por exemplo, existe uma tendência mundial para se executar a avaliação do ensino superior, levando-se em consideração os aspectos da instituição e do desempenho discente. No Brasil, segundo os autores, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) são avaliadas por meio de indicadores de gestão propostos pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e o desempenho discente vem sendo avaliado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Segundo os autores, desde 2006, as IFES divulgam nove indicadores de desempenho distintos, seguindo regras definidas pelo TCU. Os resultados destas avaliações e seus indicadores podem ser usados como instrumentos de apoio para a gestão das IFES.

Os autores Carreto *et al.* (2014) desenvolveram trabalho investigativo que propôs um modelo empírico para explicar as relações entre fatores e variáveis observadas que influenciam diretamente no desempenho acadêmico de alunos do bacharelado. Neste trabalho foi evidenciado um efeito direto e

significativo do fator pessoal sobre o desempenho acadêmico. Este fator está relacionado com os hábitos de estudo do aluno. Porém, também evidenciou o fator escolar como contribuinte direto e significativo sobre o desempenho acadêmico levando-se em conta a quantidade de tarefas passadas e entregues, pontualidade e auxílio dos professores, realização de exames e práticas de atividades esportivas. As variáveis do estudo foram encontradas a partir de medição do desempenho acadêmico usando resultados de exames nacionais no México.

Albor, Dau e Ruíz (2014) escreveram um artigo que buscou evidências sobre os determinantes do rendimento acadêmico de estudantes universitários a partir de resultados obtidos em uma avaliação aplicada em nível regional na Colômbia. Dentre os fatores encontrados pelos autores, o chamado “efeito universidade” determinado pela qualidade da instituição ajuda a explicar, com correlação muito alta, o rendimento acadêmico em todos os cursos de graduação estudados (Administração, Contabilidade, Economia, Direito, Engenharias, Licenciaturas e Medicina).

Para os autores pesquisados, a qualidade da instituição de ensino é um dos fatores que influencia diretamente no desempenho dos alunos das IES, avaliados pelos exames nacionais. Como as IES podem ser analisadas sob a ótica de terem características semelhantes às apresentadas pelas organizações, alguns autores têm buscado aplicar as ferramentas de gestão, comumente utilizadas no ambiente empresarial, em IES para se obter vantagens competitivas (para atrair quantidade maior de alunos, por exemplo), melhoria contínua de docência e visando obter melhores resultados nas avaliações de desempenho aplicadas aos alunos.

3.3 FERRAMENTAS DE GESTÃO APLICADAS AO ENSINO SUPERIOR

Os autores Bloom *et al.* (2014) desenvolveram, inicialmente, sistemas de gestão para implantação de melhorias em empresas. Após verificar a necessidade e importância destas ferramentas também para o ambiente acadêmico, adaptaram os seus estudos a este setor e têm obtido resultados que comprovam a eficácia de aplicar técnicas de gestão para IES.

Eles coletaram dados de práticas de gestão em mais de 1800 instituições de ensino em oito países distintos. A pesquisa levantou informações a respeito das disparidades encontradas na qualidade da educação nos países e entre eles, e, se as práticas de gestão podem ter importância nestas diferenças. Criaram um índice para o desenvolvimento da gestão escolar usando 20 práticas de medição de gestão básicas, em quatro áreas distintas: operação, monitoramento, definição de metas e pessoas (BLOOM *et al.*, 2014).

Em um ranking elaborado considerando os oito países estudados, os autores Bloom *et al.* (2014) elencaram as escolas do Reino Unido, Suécia, Canadá e Estados Unidos, como os de maior placar em termos de gestão, seguidos da Alemanha e, bastante atrás, os países Itália, Brasil e Índia, nesta ordem. Os autores concluíram, após a análise da grande quantidade de dados, que quanto maior a qualidade de gestão da instituição, melhores são os resultados educacionais desta. Entretanto, a falta de instrumentos robustos que possam mensurar o gerenciamento dificulta a compreensão do papel da gestão nas escolas (BLOOM *et al.* 2014).

Outra ferramenta de gestão usada no ambiente acadêmico foi proposta por Scharmach (2015), que estudou em sua pesquisa, as possibilidades de aplicação de uma ferramenta de gestão baseada no modelo do Balanced Scorecard (BSC) em uma IES. O BSC é um método de avaliação do desempenho organizacional baseado em indicadores financeiros e não-financeiros que contribuem para atingir os objetivos propostos pela gestão da IES. Portanto, para a autora, as questões estratégicas adotadas nas organizações podem, perfeitamente, ser adotadas na gestão das IES para torná-las mais úteis, produtivas, eficientes e eficazes.

Barbosa, Freire e Crisóstomo (2011) pesquisaram uma amostra de 52 IFES no período de 2006 a 2008, para analisar as relações entre indicadores de gestão e o desempenho dos discentes. Para eles, alguns destes indicadores implantados pelo TCU parecem ser capazes de influenciar o desempenho discente. Como exemplo, os autores citam o custo por aluno como sendo um indicador que influencia positivamente no desempenho discente: “A expectativa é que, à medida que uma instituição faz mais investimentos no apoio ao ensino, o discente terá um melhor desempenho” (BARBOSA, FREIRE e CRISÓSTOMO, 2011, p. 335).

Cajueiro (2008) desenvolveu um trabalho que visou criar um modelo de Gestão do Conhecimento (GC) aplicado às Instituições de Ensino Superior (IES). Para a autora, as IES precisam “se tornar mais flexíveis, atualizadas, com habilidade de tratar o conhecimento como competência essencial para realizar suas

atividades de ensino, pesquisa e extensão, gerar ciência e tecnologia para a sociedade” (CAJUEIRO, 2008, p. 4). Para tanto, considera que a GC é necessária para ser utilizada como abordagem estratégica. A GC é maneira sistemática de perceber os conhecimentos existentes em uma organização e aproveitar o potencial destes conhecimentos em seu benefício.

Os autores Casartelli et al. (2010) examinaram a adoção de práticas de Inteligência Estratégica (IE) em Instituições de Ensino Superior (IES) através de análise de informações utilizadas no apoio às decisões de gestão e da identificação de recursos e outros elementos na melhoria da gestão da informação. A IE visa estudar cenários e análise de mercado para implantar ações que assegurem à instituição atingir resultados e objetivos planejados. Os resultados do trabalho dos autores evidenciaram que a IE pode auxiliar as IES a se antecipar às oportunidades de mercado e de se prevenir quanto a possíveis mudanças no ambiente.

Para instituições que atuam em outras esferas do ensino no Brasil, as conclusões são semelhantes quando se leva em consideração a possibilidade de utilizar ferramentas de gestão para melhoria do desempenho acadêmico. O trabalho de Silva (2016) avalia o efeito de políticas públicas na gestão escolar, criando um indicador de gestão com base nas informações da Prova Brasil dos anos 2007 e 2013, para o ensino fundamental. De acordo com os dados analisados pelo autor, uma melhor gestão na instituição apresenta efeitos positivos sobre o desempenho das escolas. Segundo o autor, “A dificuldade na definição de indicadores de gestão é um obstáculo para a padronização de critérios de mensuração, dificultando a análise de como o gerenciamento afeta os resultados de uma organização” (SILVA, 2016, p. 11).

Tavares (2015) estudou o impacto de programas de gerenciamento escolar em escolas públicas de segundo grau no estado de São Paulo. Segundo a autora, no Brasil as escolas públicas possuem práticas de gestão piores que nas escolas privadas, o que pode conduzir a piores resultados acadêmicos. Outros fatores que contribuem para o baixo desempenho do ensino público, de acordo com a autora, são a pouca competição entre escolas públicas e a gratuidade do serviço educacional que reduzem a pressão por melhoria de qualidade. O autor conclui, analisando os dados de exames feitos em escolas públicas e do censo escolar brasileiro, que práticas específicas de gestão, tais como monitoramento do desempenho, ajuste de alvo e esquemas de incentivo têm impactos positivos significativos para os alunos de matemática, especialmente, os que têm baixo desempenho acadêmico.

Em outros países, também foram realizados trabalhos com a utilização de ferramentas de gestão aplicadas ao ensino superior. O trabalho de Garduño e Shej (2014), por exemplo, investigou os critérios que os alunos empregam para avaliar a eficácia e ineficácia dos docentes em uma universidade pública no México. A eficácia docente foi avaliada através de questionários de avaliação CEDA (Cuestionarios de la Evaluación de la Docencia) criados nos EUA em 1993 e generalizado por todos os continentes, segundo os autores. Os propósitos destes questionários são: a) permitir diagnosticar e retroalimentar os professores sobre seu desempenho ou efetividade docente; b) uma medida da eficácia docente para ser usada como informação para a tomada de decisão sobre a permanência ou promoção dos professores; c) prover informações para que os alunos selecionem cursos e instrutores, e; d) constitui uma investigação sobre os resultados e processos docentes. Os resultados deste trabalho indicam que as variáveis ou critérios para determinar a eficácia dos professores estão relacionados com o processo e com o resultado da aprendizagem.

O artigo escrito por Quintero (2014) analisou indicadores que são importantes para avaliação e melhora da qualidade de programas universitários em Administração, na Colômbia. Segundo o autor:

“A utilização de indicadores e sistemas de informação tipo Balanced Scorecard é uma prática frequente dos diretores que tomam decisões nas empresas em nível mundial. Os programas de Administração também são organizações ou unidades organizacionais que dentro das universidades requerem indicadores para melhorar seu desempenho e resultados” (QUINTERO, 2014, p. 420).

A respeito dos indicadores analisados, Quintero (2014) diz que estes são portadores de significação e cumprem funções informativas, avaliadoras e de produção de conhecimento que contribuem para compreender e melhorar a qualidade da educação superior. O autor também cita que os indicadores de desempenho são ferramentas usadas para incrementar a transparência na educação superior.

A tese de López (2009), buscou desenvolver um sistema de critérios e indicadores qualitativos para serem usados nos processos de avaliação de instituições de ensino superior na Catalunha – Espanha, englobando o compromisso social destas, e criando um mecanismo de garantia da qualidade destas instituições. Segundo a autora:

“Os critérios e indicadores são a pedra angular dos processos de avaliação. Sobre eles se constrói todo um sistema, não apenas o de garantia da qualidade,

mas também o de educação superior. Um sistema de critérios e indicadores inadequados trará consigo um sistema de educação superior de baixa qualidade e, portanto, inadequado para resolver as necessidades sociais. Em conclusão, será um sistema de educação superior não pertinente, que terá deixado de lado o seu compromisso social” (LÓPEZ, 2009, p. 161).

Vincenzi (2013) estudou as mudanças na qualidade da educação e suas relações com o processo de avaliação institucional de três universidades privadas na Argentina, baseado em avaliações próprias e externas. Segundo a autora, a avaliação da qualidade da educação no país está na agenda das políticas públicas universitárias e são avaliados três tipos de funções associadas que visam assegurar a qualidade: controle, garantia e melhoramento da qualidade. Para a autora, os processos de avaliação de carreira de graduação e pós-graduação, exigidos pelo governo, produziu impactos relevantes que levaram as universidades a acelerar o processo de melhoria da qualidade com base nos padrões de avaliação estabelecidos.

O Quadro 1 ilustra um resumo dos estudos apresentados neste artigo de autores que utilizam ferramentas de gestão no ambiente das IES, bem como os resultados que estes autores obtiveram.

Conforme apresentado, os autores estudados possuem consenso com relação à importância de se considerar as IES como organizações e utilizar as ferramentas de gestão destas para se obter melhor desempenho em termos estruturais, institucionais e acadêmicos.

Quadro 1: Pesquisadores que Estudaram Indicadores Aplicados às Instituições de Ensino Superior.

Autores	Objetivo	Resultados	País(es)
Bloom, Lemos, Sadun e Reenen, 2014	Coletar dados de práticas de gestão em mais de 1800 instituições de ensino em oito países distintos	Elaboração de um ranking de gestão aplicada nas instituições. As de maior ranking são as com melhores resultados educacionais	Reino Unido, Suécia, Canadá, Estados Unidos, Alemanha, Itália, Brasil e Índia
Scharmach, 2015	Implantar ferramenta de gestão baseada no <i>Balanced Scorecard</i>	Avaliação do desempenho da instituição com indicadores financeiros e não financeiros	Brasil
Barbosa, Freire e Crisóstomo, 2011	Analisar relação entre indicadores de gestão e desempenho discente	Quanto maior o investimento no apoio ao ensino, melhor o desempenho discente	Brasil
Cajueiro, 2008	Criar modelo de Gestão do Conhecimento aplicado às IES	Perceber conhecimentos existentes na IES para aproveitar seu potencial	Brasil
Casartelli, Rodrigues, Bittencourt e Garibotti, 2010	Usar Inteligência Estratégica para estudar cenários e mercados para a IES atingir os resultados e objetivos	Auxiliar a IES a se antecipar às oportunidades de mercado e se prevenir quanto a mudanças no ambiente externo	Brasil
Silva, 2016	Criar indicador para avaliar o efeito de políticas públicas na gestão escolar	Quanto melhor a gestão da instituição, melhores os desempenhos acadêmicos	Brasil
Tavares, 2015	Estudar o impacto de programas de gestão escolar em escolas públicas	Práticas de gestão têm impacto positivo no aprendizado	Brasil
Garduño e Shej, 2014	Investigar critérios que os alunos empregam para avaliar a eficácia dos docentes	Variáveis ou critérios para determinar a eficácia dos professores relacionada com o resultado da aprendizagem	México
Quintero, 2014	Analisar indicadores que são importantes para avaliação e melhora da qualidade de programas universitários	Indicadores incrementam a transparência na IES e contribuem para melhorar a qualidade da educação	Colômbia
López, 2009	Desenvolver critérios e indicadores para avaliação	Criação de mecanismo de garantia de qualidade das IES	Espanha
Vincenzi, 2013	Estudar a relação da avaliação da IES e mudança de qualidade da educação	Processo de avaliação impactou na melhoria da qualidade das IES	Argentina

Fonte: O Autor (2017).

4. CONCLUSÕES

O ensino superior é altamente dinâmico e precisa acompanhar as inovações tecnológicas e sociais. O número de instituições no Brasil que oferece ensino superior cresceu rapidamente a partir dos anos 1990 e para atender a este dinamismo, fidelizando os alunos e formando novas turmas, precisa se adaptar às novas demandas.

Este estudo mostrou que as Instituições de Ensino Superior (IES), a exemplo do que acontece com empresas (no chamado “mundo corporativo”), podem utilizar ferramentas práticas de gestão para obter melhores resultados acadêmicos. Os indicadores de desempenho, por exemplo, podem ser usados para se medir e obter melhor performance tanto dos professores, quanto dos serviços prestados pela IES. Com a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos e do ensino, medidos a partir dos indicadores, os alunos consequentemente obterão melhores resultados em seu desempenho acadêmico.

A análise detalhada do resultado das avaliações de ensino realizadas no país também pode auxiliar as IES a corrigir os seus processos de ensino, aperfeiçoando-os para que seus alunos possam atingir melhores marcas nestas avaliações. Como o Brasil é um país que ocupa baixa posição nos rankings mundiais de educação, apesar do alto investimento em educação por parte do governo, é fundamental que sejam aplicadas ferramentas de gestão para o incremento na qualidade do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- [1] Albor, G. R.; Dau, M. A.; Ruíz, J. L. R. Calidad Institucional y Rendimiento Académico: El Caso de las Universidades del Caribe Colombiano. *Perfiles Educativos*, v.36, n.143, p.10-29, 2014.
- [2] Barbosa, G. C.; Freire, F. S.; Crisóstomo, V. L. Análise dos Indicadores de Gestão das IFES e o Desempenho Discente no Enade. *Revista de Avaliação da Educação Superior*, v.16, n.2, p.317-344, 2011.
- [3] Batalha, M. O.; Silva, A. L. Gerenciamento de Sistemas Agroindustriais: Definições e Correntes Metodológicas. In: Batalha, M. O. (coord.) *Gestão Agroindustrial*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- [4] Bloom, N.; Lemos, R.; Sadun, R.; Reenen, J. V. Does Management Matter in Schools? *Economic Journal (Royal Economic Society)*, v.125, n.584, p.647-674, 2014.
- [5] Cajueiro, J. L. G. Modelo de Gestão do Conhecimento para Instituições do Ensino Superior. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 152p., 2008.
- [6] Callado, A. L. C.; Callado, A. A. C.; Almeida, M. A. A Utilização de Indicadores Gerenciais de Desempenho Industrial no Âmbito de Agroindústrias. *Revista Eletrônica Sistemas & Gestão*, v.2, n.2, p.102-118, mai./ago., 2007.
- [7] Carreto, R. R.; Jaimes, F. G.; Hernández, F. J. A.; Rosas, F. S.; Ignacio, O. F. T. Un Modelo Empírico para Explicar el Desempeño Académico de Estudiantes de Bachillerato. *Perfiles Educativos*, v.36, n.146, p.45-62, 2014.
- [8] Casartelli, A. O.; Rodrigues, A. C. M.; Bittencourt, H. R.; Garibotti, V. Inteligência Estratégica em Instituições de Ensino Superior. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.15, n.2, p.183-197, mai./ago., 2010.
- [9] Garduño, J. M. G.; Shej, A. M. Los Criterios que Emplean los Estudiantes Universitarios para Evaluar la Ineficacia Docente de sus Profesores. *Perfiles Educativos*, v.36, n.143, p.124-139, 2014.
- [10] Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acessado em 01 de jun. 2016.
- [11] López, Y. C. La Acreditación como Mecanismo para la Garantía del Compromiso Social de las Universidades. Propuesta de Criterios e Indicadores Cualitativos. Tese (Doutorado em Sustentabilidade). Universidade Politècnica da Catalunya, Barcelona, 181p., 2009.
- [12] Martins, R. A. Sistemas de Medição de Desempenho: Um Modelo para Estruturação do Uso. 1999. 269p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Escola Politècnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- [13] Nilsson, F.; Olve, N-G. Control Systems in Multibusiness Companies: From Performance Management to Strategic Management. *European Management Journal*, v.19, n.4, p.344-358, ago., 2001.
- [14] Quintero, J. S. Propuesta de Indicadores de Calidad para la Autoevaluación y Acreditación de Programas Universitarios en Administración. *Estudios Gerenciales*, v.30, p. 419-429, 2014.
- [15] Sacomano Neto, M.; Pires, S. R. I. Medição de Desempenho em Cadeias de Suprimentos: Um Estudo na Indústria Automobilística. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 19, n.4, p.733-746, 2012.

- [16] Scharmach, A. L. R. *Gestão Estratégica em Instituições de Ensino Superior: As Possibilidades do Balanced Scorecard na Universidade Contestado*. Dissertação (Mestrado em Administração). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau – SC, 200p., 2010.
- [17] Silva, A. A. *Efeitos da Hard Accountability na Gestão das Escolas Públicas Estaduais Brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Economia da Educação). Fundação Getúlio Vargas, São Paulo – SP, 51p., 2016.
- [18] Tangen, S. *Evaluation and Revision of Performance Measurement Systems*. 2004. 213p. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) Department of Production Engineering, Royal Institute of Technology, Stockholm, Sweden, 2014.
- [19] Tavares, P. A. *The Impact of School Management Practices on Educational Performance: Evidence from Public Schools in São Paulo*. *Economics of Education Review*, v.48, p.1-15, 2015.
- [20] Tezza, R.; Bornia, A. C.; VEY, I. H. *Sistemas de Medição de Desempenho: Uma Revisão e Classificação da Literatura*. *Gestão & Produção*, São Carlos, v.17, n.1. p.75-93, 2010.
- [21] Vincenzi, A. *Evaluación Institucional y Mejoramiento de la Calidad Educativa en Tres Universidades Privadas Argentinas*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v.4, n.9, p.76-94, 2013.

Capítulo 3

A função social da Universidade em Paulo Freire

Juliano Bernardino de Godoy

Resumo: Este artigo busca atualizar o pensamento de Paulo Freire a respeito do estudo da função social da Universidade, despertando um pensamento crítico na atualidade. A proposta metodológica de Paulo Freire quebrou o paradigma de que a educação por si só, conduz uma sociedade à libertação da opressão. Segundo Freire, a educação, é um ato de conhecimento e conscientização, e é só a partir de uma educação libertadora e transformadora, em que o homem assume um papel ativo no seu processo de alfabetização de forma crítica, que é possível libertá-lo da alienação e conduzi-lo ao desenvolvimento de um pensamento crítico e libertador. Paulo Freire parte da perspectiva mais direcionada ao processo crítico e político envolvido na educação das pessoas, que promove a passagem da consciência ingênua a um estado mais avançado: a conscientização. A metodologia utilizada para a produção deste artigo foi a pesquisa bibliográfica das obras de Paulo Freire e pesquisadores que trabalham com sua filosofia da educação.

Palavras-Chave: consciência – revolução – universidade – extensão- libertação

1. INTRODUÇÃO

Na década de 1960/70 causou furor nos meios pedagógicos didáticos uma proposta inovadora do educador brasileiro Paulo Freire: um método de alfabetização de adultos que visa ensinar, não apenas a ler a palavra, mas que ensinasse a ler o mundo real subentendido na palavra. Uma meta do feito, métodos idealizados, caminha para, com a palavra, chegar ao mundo.

A via metodológica de conscientizadores sobre a situação social e política, foi ganhando espaço, não apenas no Brasil, mas, em vários países do mundo, principalmente países subdesenvolvidos da África e da Índia e da América Latina. Começaram a influenciar outras dimensões da sociedade, a religião, por exemplo. A Igreja Católica adotou o método nos seus trabalhos pastorais e sociais. Foi a Igreja Católica, através do Bispo Dom Helder Câmara, que praticamente cunhou a palavra conscientização a tal ponto que ela se tornou a varinha mágica da transformação. Pensava-se que bastava conscientizar e a revolução estaria deflagrada. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), por exemplo, a partir do método político pedagógico de Paulo Freire, adotou um método de ação e interpretação da realidade, bem próximo com o método de ação e reflexão: Ver, Julgar e Agir. A repercussão do método conscientizador produziu efeitos surpreendentes não só na área de educação, da escola, da pedagogia, da didática, sobretudo nas áreas da alfabetização e educação de adultos, mas no âmbito da iniciação política do povo marginalizado.

Segundo a professora e pesquisadora Vera Lucia Pereira da Silva Moura:

A proposta educacional de Freire, tem como concepções metodológicas, o respeito ao educando, o diálogo e o desenvolvimento da criticidade. Mas sua pedagogia fundamenta-se sobre dois princípios essenciais: a politicidade e a dialogicidade. A idéia inicial do pensamento de Freire, compreende uma educação que não é neutra, pois a mesma, quando vista sob as dimensões da ação e da reflexão de certa existência, pressupõe a atuação do homem sobre essa realidade. O princípio da politicidade, nas ideias de Freire, concebe a educação como problematizadora, que mediada pelo diálogo, busca a transformação através do pensamento crítico. (MOURA, 2015, p.13)

Passados mais de 50 anos restou algum legado pedagógico de Paulo Freire? Sua concepção de consciência, uma consciência concebida como instrumento de renovação social, política, religiosa, está de pé ainda?

Nesse sentido, queremos retomar esses conceitos e práticas teórico-metodológicas do sistema educativo de Paulo Freire. Sobretudo a questão da "consciência" e "conscientização", e como "esses princípios ajudam a repensar as funções da universidade". Qual é, afinal, o papel da consciência no processo de transformação ou manutenção da realidade, da responsabilidade social e política da universidade?

O tema da consciência é o âmbito favorito das reflexões de Freire, pois toda sua estruturação teórica é, desde suas raízes, uma reflexão sobre a consciência e as possibilidades de sua transformação. É verdade que, desde 1972, ele foi esvaziando esse conceito da força que lhe foi atribuída no início. Freire reconhece sua ingenuidade ao querer erigir a consciência como alavanca de transformação do real.

A obra de Paulo Freire e sua literatura subsidiária consultada para responder à questão e seus resultados da experiência, insistem na importância do despertar e da formação da consciência ("tomada de consciência") e consciência crítica ("conscientização") diante da realidade concreta, antes de fazer incidir sobre ela uma ação transformadora. A importância atribuída à consciência era tanta que deixava subentender que bastava "conscientizar" para, imediatamente, quase diria automaticamente, transformar. E isso não apenas no nível da teoria ou do discurso, mas, da própria prática política desenvolvida nos anos 60, que tinha na "conscientização do povo" a varinha mágica para a transformação das estruturas sociais e do poder e a solução de todos os problemas.

Sua experiência no Brasil, em colônias da África e em outros países latino-americanos foi mostrando que a consciência, sozinha, o mero conhecimento da realidade desacompanhado da ação, resulta em nada ou em muito pouco. Confessa estar agora convencido de que a transformação da realidade não se opera simplesmente no interior da consciência, mas, ao contrário.

No início da implantação do método de alfabetização de adultos no Brasil, método conscientizador de Paulo Freire, constatou-se que o processo de reflexão sobre sua situação concreta propiciou, entre os operários e camponeses, o surgimento de um clima de reivindicação e luta, mas não foi suficiente para determinar uma ação organizada para a transformação da realidade. Quer dizer, a tomada de consciência das massas populares em relação à sua situação de opressão e o desejo de mudar suscitado pela "conscientização", não puderam traduzir-se em ação consciente e organizada, por falta da necessária

mediação de uma perspectiva política. Nesta ruptura entre a tomada de consciência e o agir, é uma das razões explicativas da quase total incapacidade do povo brasileiro para resistir efetivamente à ditadura militar, cuja ação prévia desmantelou completamente o movimento de educação popular. Consideramos que essa metodologia educativa, quando articulada a toda uma mobilização organizada, é possivelmente útil para levar o homem a situar-se dentro de um conceito crítico de seu mundo. Mas, daí em diante, esse mesmo homem necessitará outros elementos metodológicos mais completos.

Com efeito, ao desmitificar a realidade, a pessoa adquire opiniões contrárias à própria concepção que tinha, anteriormente, da relação de causa e efeito. Ao desenvolver sua vivência constante com infinidade de objetos e realidades concretas, se a pessoa não lhes percebia as causas imediatas, estas se perdiam no campo do mítico. Mas a conscientização derrubou essas falsas concepções e mostrou a possibilidade de participar de forma determinante nas relações de causa e efeito, tanto no mundo material como no social. Ora, anteriormente, a passividade expressava-se na submissão, na crença e na obediência. Mas, ao negar tudo isso, assume-se uma posição ativa. Essa criticidade, gerada pela conscientização, levará à necessária possibilidade de ação e de participação que só se efetiva na transformação consciente do meio.

Em Paulo Freire, repete-se, a consciência é a categoria fundamental, mesmo depois que ele começa a trabalhar com a categoria da Práxis. Toda sua estruturação teórica passa por uma reflexão sobre a consciência e suas possibilidades. Freire assume a perspectiva fenomenológica na construção da consciência. Conclui daí quatro possibilidades históricas na consciência: a intencionalidade, a objetividade, a criticidade e a transcendência. Nele, consciência e mundo se constituem mutuamente. E reconhece três níveis da consciência em torno dos quais constrói todo seu trabalho pedagógico:

A consciência "semi-intransitiva". Segundo Freire, é uma consciência historicamente condicionada pelas estruturas sociais e culturais. É aquele nível de consciência semi-aderente à realidade objetiva, tão dominada e condicionada que não consegue um suficiente distanciamento da realidade para objetivá-la e conhecê-la de forma crítica. Um segundo nível de consciência possível, é a "transitivo-ingênua", que se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Por um acentuado gosto pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Pelo seu teor fortemente emocional. Pelas interpretações mágicas da realidade. Um último nível de consciência é representado por aquilo que Freire chama de consciência "transitivo-crítica", o reverso imediato da "transitivo-ingênua". Sua principal característica é sua capacidade de diálogo e sua orientação para a práxis. Exatamente por isso, segundo Freire, este último nível de consciência culmina na consciência política.

Releve-se aqui que a conscientização não é entendida por Freire como um processo de consciência psicológica individual, mas, ao contrário, é um processo de consciência social que culmina na Consciência de classe. Pelo menos como possibilidade ou impostação teórica. Por isso, segundo ele, "a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. O "fazer" e o "refazer" o mundo é que é a questão.

Em contraposição à hierarquização do conhecimento, Freire defende a produção do conhecimento crítico por intermédio do diálogo crítico. O conhecimento crítico aproxima intimamente homem e sociedade, desvelando as relações dos contextos político e histórico no qual nos encontramos inseridos, iluminando a nossa realidade concreta. Por isso, a educação, além de "um ato de conhecimento", é também "um ato político" (FREIRE e SHOR, 1986, p. 25).

Os estudantes são formados para ser operários ou profissionais liberais que deixam a política para os políticos profissionais. Esses currículos falsamente neutros formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita. Os cursos enfatizam as técnicas e não o contato crítico com a realidade. Isto impede uma análise política das forças que constroem os currículos, bem como os arranjos. Um cientista, um profissional, mantém a face limpa ficando fora da política, deixando de fazer perguntas que contenham críticas às decisões de seus superiores ou ao impacto de seu próprio trabalho. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 24)

A universidade existe para produzir conhecimento, gerar pensamento crítico, organizar e articular os saberes, formar cidadãos, profissionais e lideranças intelectuais. O desempenho dessas nobres e decisivas funções, porém, não é algo que se resolva no plano abstrato. Do mesmo modo que as demais instituições, a universidade está sempre historicamente determinada. Pode funcionar bem ou mal, cumprir com maior

ou menor efetividade suas atribuições, ser mais ou menos admirada e respeitada. Ela não é perfeita nem inquestionável. Não está acima da sociedade nem desconectada dela. As próprias circunstâncias internas da instituição - seu corpo docente, sua estrutura administrativa, seus dirigentes, estatutos e tradições - incidem sobre sua imagem e seu desempenho.

Embora não tenha deixado nenhum compêndio específico de educação em nível acadêmico superior, compreende-se do estudo de toda a sua obra, que o conceito e a prática da “educação libertadora” se dão em todos os níveis. Ou melhor, precisa se dar em todos os níveis da educação, ou seja, uma educação de verdade, voltada para a liberdade. A partir dessa conceituação, podemos deduzir dos escritos e falas de Paulo Freire uma reconceituação das funções básicas da Universidade: a Pesquisa, O Ensino e a Extensão à sociedade. Uma das funções primordiais da universidade é buscar e formar a consciência crítica dos discentes, e sua ação na sociedade, com multiplicação de serviços sociais para o bem das comunidades locais e principalmente das mais carentes. Para Freire (1978), a Universidade dentro de sua função social, deve fugir da educação bancária tecnicista:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1978. p.86)

Paulo Freire (1978) salienta que a concepção bancária e a sua prática imobilista, fixista, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, e com uma realidade que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Daí que seja a educação um que-fazer permanente (FREIRE, 1978, p.83).

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes países do mundo. Em certa medida, cada época, cada sociedade e cada Estado têm a universidade que podem ter, por mais que a instituição universitária, por sua própria natureza, tenha luz própria e possa, justamente por isso, operar com alguma liberdade em relação às circunstâncias histórico-sociais que lhe estão na base. Não se trata de dependência ou limitação, mas de determinação. O mesmo se diga de umas das principais funções da Universidade que é a Extensão de Serviços à Comunidade; fica claro que esta terceira função não pode ser entendida como terceira na ordem da importância e prioridade. A Extensão não é uma espécie de prima pobre que se faz quando se tem tempo, vontade, ou quando aparece uma oportunidade, ou com intenções filantrópicas e humanitárias, à guisa de “favor”, de “altruísmo”, “caridade”. Ela terá que ser a execução constante de um projeto rigorosamente elaborado e devidamente avaliado.

O isolamento e marginalização do povo na elaboração e execução de projetos e pesquisas que interferem nos seus destinos, a redução do povo à condição de mero objeto e material de uso para fins acadêmicos, reflete muito mais que simples desvios de forma. Aqui se sustenta uma concepção reacionária da vida e da transformação da realidade, concepção essa que tem como finalidade impedir a participação das massas nas decisões fundamentais da sociedade. O cansaço que as pesquisas, levantamentos e invasões de pesquisadores, professores e estudantes, com suas entrevistas e questionários de todo tipo, tem provocado no povo é incalculável. Há comunidades que repudiam violentamente qualquer estudo de sua realidade, porque não se sabe nem de onde e nem porque vieram, para que fazem tantas perguntas e, sobretudo, porque a população não percebe para que sirvam estes dados. Que o digam os índios, com tantos antropólogos e suas teses; os favelados, com tantos sociólogos e assistentes sociais com seus levantamentos e comiseração, e as populações carentes do interior do país com tantos projetos sociais.

A Extensão Universitária deve constituir-se num processo efetivo de socialização do saber produzido, pensado e transmitido pela Universidade, deixando de figurar como tarefa periférica; o ensino e a pesquisa integram-se ao conjunto de serviços prestados à comunidade. Inclusive, incentivar “a integração

e envolvimento dos profissionais da universidade com outros segmentos da população trabalhadora". Sabe-se de experiências muito felizes que tiveram efeito na área da saúde, na chamada Medicina Comunitária, onde a interação e a integração de profissionais universitários: médicos, sociólogos, educadores, psicólogos, assistentes sociais - com a própria comunidade obtiveram resultados bem próximos ao projetado.

Evidentemente que, também aqui, se pressupõe a consciência da dimensão eminentemente política do serviço à comunidade. Os profissionais envolvidos partem de um questionamento político da própria medicina e da capacidade de mobilização da população. Partem, igualmente, do pressuposto que a saúde e a doença não são meras contingências favoráveis ou desfavoráveis a indivíduos isolados, mas, são problemas sociais e políticos. Daí que, por exemplo, para lutar contra a diarreia, não basta pensar em remédios e farmácias, mas em reivindicar o direito de instalações de água e esgoto, eliminação do lixo, habitação condigna, alimentação adequada, educação sanitária, etc. Este nível só se obtém com uma população organizada, mobilizada e participante. A contribuição dos profissionais da universidade está em oferecer o instrumental necessário para que ela mesma - a população - descubra o seu problema, se conscientize dele e, de forma organizada, opere a sua transformação. Essa metodologia exige dos profissionais comprometidos nela a reorientação do seu saber científico e técnico para o serviço dos setores populares e a reordenação de sua postura pedagógica diante do povo em que se permite a ele assumir seu papel de autor e não de expectador da história.

O serviço à comunidade não pode ser usado como amortecedor de tensões, aceitando a participação da população só no aspecto passivo do campo técnico. Ele deve provocar a participação da população, sobretudo no aspecto político da mobilização e engajamento no processo de transformação das estruturas sociais. O profissional, portanto, terá como função não apenas prestar um bom atendimento profissional como médico, agrônomo, professor, técnico, pesquisador, mas também, servir de ponte entre as instituições e as bases.

Todavia, resta colocar-se algumas questões: em que medida a Universidade pode ser colocada a serviço dos interesses populares sem perder de vista seu compromisso com o rigor científico e sem banalizar-se. Outro ponto, como relacionar o trabalho acadêmico com o político, e como produzir um sistema de compromisso entre Universidade e a população, integrando os diferentes campos do saber e da técnica, num trabalho conjunto entre estes e a população de uma forma participativa em prol do bem comum.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, procuramos lançar um desafio de repensarmos o papel social e político da universidade nas concepções de Paulo Freire. Desafio político pedagógico é conseguir ultrapassar essa onda conservadora e recriar a esperança num projeto de sociedade justa e solidária, mobilizando, sobretudo a juventude, e utilizando ao máximo o poder mobilizador das redes sociais. Precisa-se de novas trincheiras da democracia e da cidadania, valorizando a inclusão, a diversidade, a criatividade. Diante desse retrocesso mental e civilizatório que vivemos, precisamos cada vez mais de debates políticos na universidade. A universidade precisa urgentemente ser protagonista e não ter medo de se expor, de enfrentar as ameaças à democracia. Ao retrocesso, devemos responder com a radicalização da democracia. Precisa-se ter um pé dentro e um pé fora da universidade. Precisa-se buscar apoio nas mobilizações populares. Precisa-se denunciar a manipulação dos meios de comunicação. A resposta à direita golpista se dará nas ruas, com unidade das forças de esquerda. A saída que eu vejo é caminhar com o povo para a esquerda, caminhar mais com os movimentos sociais, por meio de uma educação cidadã crítica. Resistir e lutar é preciso.

Atualmente está-se assistindo a um neoliberalismo desenfreado que tomou conta de nossas universidades, um projeto de transformações estruturais regressivas no campo econômico, social, político e cultural, comprometendo direitos já conquistados, pois as ideologias dos donos do capital transformaram a educação em mercadoria. Diante dessa marcha acelerada precisa-se construir um novo projeto educacional, resgatando os ideais de Paulo Freire conhecidos mundialmente. Esperamos que as ideias de Paulo Freire volte a entusiasmar a juventude pelo gosto da participação popular e tomada de sua consciência política na sociedade e regaste em cada um a noção de mobilização e luta dentro da Universidade por uma educação mais justa, de qualidade, pública e voltada para as pessoas carentes.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.
- [2] _____. Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras.
- [3] Benzaquen, J. F. A universidade popular dos movimentos sociais: entrevista com o Prof. Boaventura de Souza Santos. Educação e sociedade. Campinas, vol. 33, n. 120, jul/set 2012.
- [4] Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- [5] _____. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Ed Moraes, 1980.
- [6] _____. Educação como Prática da Liberdade. 30a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- [7] _____. Extensão ou Comunicação. 13a Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- [8] _____. Pedagogia do Oprimido. 5a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- [9] Freire, P.; Shor, I. Medo e ousadia – o cotidiano do professor. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- [10] Moura, Vera Lucia Pereira da Silva Moura. Educação de Jovens e Adultos: As contribuições de Paulo Freire. Trabalho de Conclusão de Curso Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Universidade Católica Dom Bosco (2015). Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf Acesso em 12. abr.2017

Capítulo 4

Interdisciplinaridade para a aprendizagem significativa: Discussões a partir de uma revisão sistemática

Samara Régia de Andrade

Pascoal Eron Santos de Souza

Érica Correia da Silva

Marianne Louise Marinho Mendes

Cristhiane Maria Bazílio de Omena Messias

Resumo: Este trabalho discute sobre a importância da interdisciplinaridade e sua relação com práticas educativas voltadas para a consolidação da aprendizagem significativa em contextos pedagógicos da educação básica. As reflexões aqui apresentadas foram construídas a partir de uma revisão sistemática de literatura. Para tanto, foram analisados artigos publicados em um periódico especializado no tema, a Revista Interdisciplinaridade, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade – GEPI do Programa de Pós-graduação em Educação/Currículo da PUC-SP. No processo de sistematização dos dados bibliográficos, são apresentadas três categorias de análise: 1) Interdisciplinaridade e contextualização do ensino para a aprendizagem significativa; 2) Experiências e práticas interdisciplinares na Educação Básica; 3) Desafios da prática interdisciplinar. Por meio destas categorias foi possível identificar pontos de intersecção nas ideias centrais discutidos nos textos mencionados. Ao todo, foram efetivamente analisados 11 trabalhos publicados no periódico entre os anos de 2010 e 2017. De modo geral, a partir das análises, é possível perceber que embora haja produções sobre a relação entre aprendizagem significativa e propostas interdisciplinares de ensino, é necessário avançar um pouco mais na temática, sobretudo por meio de uma discussão mais aprofundada sobre a relação entre aspectos teóricos e vivências contextualizadas, evitando-se que experiências consolidadas em contextos educativos sejam discutidas de forma meramente descritiva. Por outro lado, estudos têm demonstrado que a interdisciplinaridade pode contribuir para a efetiva consolidação de uma escola promotora do diálogo, que respeita as subjetividades de alunos e professores, estimulando a construção do conhecimento de forma colaborativa. Além disso, práticas interdisciplinares colaboram para que professores tenham a oportunidade de vivenciar experiências formadoras, ao tempo que favorecem aos alunos uma atuação plena no processo de construção de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, aprendizagem significativa, contextualização do ensino

1. INTRODUÇÃO

Discussões sobre interdisciplinaridade no campo da produção do conhecimento são tomadas de forma recorrente quando se pretende problematizar abordagens cartesianas e positivistas nos processos de construção do conhecimento, buscando-se ampliar a compreensão da própria ciência numa perspectiva mais integradora e menos fragmentária. No campo educacional, a interdisciplinaridade é um conceito frequentemente abordado em propostas pedagógicas de instituições públicas e privadas, sendo inclusive mencionada em documentos oficiais de órgãos governamentais que têm o propósito de determinar parâmetros e/ou diretrizes para a educação. No entanto, a ideia de interdisciplinaridade neste seara é frequentemente abordada como uma espécie de panaceia capaz de superar eventuais problemas ocasionados pela fragmentação do conhecimento tão presente nos processos clássicos de escolarização.

Por outro lado, existem pesquisas no país que denotam a interdisciplinaridade como atitude, postura, filosofia e ferramenta que pode contribuir de forma significativa para os processos de ensino-aprendizagem efetivados no âmbito das escolas, a partir, sobretudo, de uma visão holística do conhecimento e da forma contextualizada como ele pode ser construído pelos sujeitos. Nesta perspectiva, este trabalho apresenta uma revisão sistemática de literatura, com o objetivo de discutir sobre a importância da interdisciplinaridade e sua utilização em práticas educativas na educação básica como meio de conferir sentido aos conteúdos aprendidos na escola, favorecendo a aprendizagem significativa.

A presente revisão sistemática de literatura foi construída a partir da análise de trabalhos publicados em um periódico especializado no tema, a Revista Interdisciplinaridade. Essa revista é fruto das reflexões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade - GEPI, cadastrado no CNPQ/CAPES desde 1986 e ligado a PUC/SP pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo. As publicações desse periódico são semestrais, estão hospedadas no portal de revistas eletrônicas da PUC/SP e são indexadas a pelo menos cinco bases de dados reconhecidas pela comunidade acadêmica.

2. METODOLOGIA

O primeiro passo na organização de uma revisão sistemática de literatura, segundo Kitchenham (2004), consiste na definição das questões da pesquisa. Estas perguntas têm o propósito de delimitar o objeto de estudo ao tempo que direciona os procedimentos de construção e análise dos dados eminentemente bibliográficos. Este trabalho foi construído a partir de três questões norteadoras: 1) De que forma a interdisciplinaridade pode auxiliar na contextualização do ensino para atribuição de significado ao que se aprende na escola? 2) Como são vivenciadas as práticas interdisciplinares no ambiente escolar? 3) Quais os desafios de uma prática interdisciplinar?

Considerando a delimitação dessas perguntas, passamos à etapa seguinte que consistiu em definir critérios de inclusão e exclusão de trabalhos publicados a serem analisados.

2.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO:

- Artigos publicados na base de dados da Revista Interdisciplinaridade;
- Trabalhos publicados entre 2010 e 2017;
- Textos que abordam um dos seguintes temas: 1) Interdisciplinaridade e contextualização do ensino; 2) Práticas interdisciplinares na escola; 3) Desafios da prática interdisciplinar;

2.2 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO:

- Artigos publicados antes do ano de 2010;
- Artigos que não têm relação com a educação básica;

As perguntas de pesquisa assim como os critérios de inclusão e exclusão anteriormente mencionados constituem o que Kitchenham (2004) chama de protocolo de pesquisa. Na organização deste trabalho, o protocolo de pesquisa foi essencial para a sistematização e análise dos dados. É importante salientar que os artigos analisados foram selecionados a partir da leitura dos seus títulos, das palavras-chave e dos resumos e disponibilizados na plataforma online da base de dados em estudo.

3.RESULTADOS

A partir do protocolo de pesquisa utilizado, foram selecionados onze (11) artigos. Considerando o conteúdo e a temática central de cada trabalho, foi possível agrupá-los em três categorias, propostas para sistematizar o trabalho de análise e discussão dos resultados: 1) Interdisciplinaridade e contextualização do ensino para aprendizagem significativa; 2) Experiências e práticas interdisciplinares na Educação Básica; 3) Desafios da prática interdisciplinar.

Na primeira categoria, foram agrupados quatro trabalhos, sendo os autores: Moreira José (2010); Fazenda e Casadei (2012); Silva e Ferreira (2013); Godoy (2014). Na segunda categoria, foram selecionados quatro produções: Rodrigues (2012); Nakashima, Jesus e Franco (2015); Carneiro e Silva (2017); Silva (2017). A terceira e última categoria reuniu três trabalhos: Fazenda (2011); Rojas e Santana (2014); Fernandes (2015).

4.DISSCUSSÃO

4.1 INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A interdisciplinaridade não deve ser compreendida como um trabalho de mera justaposição de conhecimentos advindos de áreas da ciência diferentes entre si. Compreendê-la dessa forma seria tentar reduzir toda uma perspectiva de compreensão de mundo, de ciência e de educação que busca superar eventuais limitações de abordagens reducionistas que, de algum modo, fragmentam a compreensão de mundo construída pelos sujeitos envolvidos em um contínuo processo de aprendizagem.

Neste sentido, os 4 artigos da primeira categoria de análise discutem o tema da interdisciplinaridade sem dissociá-la do contexto em que é desenvolvida de modo a contribuir para a aprendizagem significativa dos sujeitos que estão engajados em processos educativos. Uma das possibilidades para isso, é apontada por Moreira José (2010) quando defende a necessidade de o processo educativo ser orientado por professores, não na perspectiva da memorização e da repetição aleatória, mas a partir de perguntas. Para a autora, os questionamentos, muito mais do que as respostas prontas, fazem os alunos pensarem, refletirem e buscarem sentido para o que estão aprendendo. Empreender concretamente este tipo de abordagem na escola “requer do professor uma disposição para ir além das disciplinas escolares e pensar nas problemáticas que são estimulantes para os alunos, nas quais eles tenham que questionar, refletir e estabelecer relações” (MOREIRA JOSÉ, 2010, p. 56).

Por outro lado, o trabalho de Fazenda e Casadei (2012), ao apresentar um levantamento de relatos e de trabalhos publicados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares da PUC-SP com a contribuição do Núcleo de Estudos do Futuro, também da PUC-SP, sobretudo aqueles que abordam questões diretamente relacionadas com a natureza e o meio ambiente, revela a importância da consolidação de um pensamento sistêmico que compreenda de forma indissociável os sujeitos e os contextos sociais e ambientais nos quais estão inseridos.

Para as autoras, uma perspectiva interdisciplinar que busque consolidar a aprendizagem de forma significativa, necessita estar aberta para um processo de diálogo e de interação entre os sujeitos e suas perspectivas de compreender o mundo:

Encontramos na interdisciplinaridade um caminho possível para promover a articulação de saberes e considerar a complexidade das relações e a possibilidade de co-construção do conhecimento, a partir do diálogo entre as diferentes perspectivas pelas quais os indivíduos percebem a realidade, permitindo aos envolvidos no processo interdisciplinar ampliarem suas visões sobre os sistemas dos quais fazem parte. (FAZENDA; CASADEI, 2012, p. 64).

Uma outra perspectiva de associação da interdisciplinaridade com a aprendizagem significativa, é abordada no trabalho de Silva e Ferreira (2013). Para estas autoras, além da interação entre os sujeitos, o professor precisa assumir uma prática pedagógica diferenciada, utilizando-se de múltiplas linguagens no processo de ensino. A arte, neste contexto, é um elemento potencializador e criador de contextos para que a aprendizagem significativa ocorra, principalmente por sua natureza provocadora e por estar associada a perspectivas lúdicas de ensino.

Ainda dentro desta categoria de análise, cabe mencionar o trabalho de Godoy (2014). A autora, em seu texto, ressalta a interdisciplinaridade como uma abordagem a ser assumida por educadores que se percebam como sujeitos proativos no processo de construção do conhecimento; sobretudo, por

reconhecer a necessidade da pesquisa, da busca, como elementos indissociáveis de práticas interdisciplinares. Assim, a aprendizagem será consolidada mediante a ação significativa do professor que buscará não apenas articular saberes, mas problematizar, especular, relativizar, historiar cada situação de aprendizagem.

4.2 EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os artigos publicados na Revista Interdisciplinaridade relatando práticas interdisciplinares na Educação Básica evidenciam como perspectivas inovadoras para aprendizagem significativa são viáveis do ponto de vista pedagógico. Estes trabalhos revelam como a interdisciplinaridade não é meramente um conceito filosófico para teoricamente explicar fenômenos da aprendizagem; na verdade, dentro de abordagens pedagógicas interdisciplinares, teoria e prática estão imbricadas num mesmo e único processo de construção do conhecimento.

Rodrigues (2012) desenvolveu um trabalho com jovens em situação de re-socialização. Por meio da construção de uma horta, conceitos como paciência e respeito foram trabalhados com estes alunos. Segundo o autor, foram utilizados conceitos relacionados à agricultura natural para o desenvolvimento das atividades de horticultura associados aos princípios básicos da interdisciplinaridade. Nesta experiência educativa, não apenas os conhecimentos técnicos sobre a construção de hortas e manejo de plantas foram trabalhados, mas, e principalmente, experiências de vida para a ressignificação da ideia de colaboração e de convivência.

O trabalho de Nakashima, Jesus e Franco (2015) relata as experiências vivenciadas pela comunidade escolar de uma instituição de ensino do Tocantins que foi inserida em um programa de inclusão digital (Programa um Computador por Aluno – ProUCA) desenvolvido pela Universidade Federal do Tocantins em parceria com redes públicas de ensino. O trabalho das autoras revela como tecnologias digitais da informação e comunicação podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares, envolvendo desde o trabalho com artes até a produção de textos.

Carneiro e Silva (2017) desenvolveram uma pesquisa sobre a possibilidade de desenvolver trabalhos pedagógicos interdisciplinares em torno de um conteúdo escolar específico, a hereditariedade. Segundo os autores, a temática é um campo aberto para professores e alunos perceberem a inter-relação entre matemática e biologia. No trabalho da coleta de dados em campo, foram detectadas algumas dificuldades mencionadas por professores como empecilho para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares no cotidiano da escola:

[...] falta de tempo disponível para planejar e executar as atividades; ausência de referências teóricas sobre o tema interdisciplinaridade para auxiliar o planejamento; desconhecimento de exemplos práticos de como fazer atividades interdisciplinares; escassez de recursos; deficiência na formação e falta de interação com os professores de outras áreas (CARNEIRO; SILVA, 2017, p. 39).

O trabalho interdisciplinar requer atitude ousada dos professores frente à tarefa de ensinar. A construção de uma aprendizagem significativa passa, necessariamente, pela consolidação de práticas pedagógicas abertas, questionadoras e, sobretudo, dispostas a romper com a mera reprodutibilidade mecânica de conteúdos escolares. Ao perceberem a realidade vivenciada por professores e as dificuldades apontadas por eles, Carneiro e Silva (2017) concluem seu artigo sinalizando a continuação de sua pesquisa, não mais numa perspectiva descritiva da realidade investigada, mas numa dimensão propositiva. Segundo eles: “Planeja-se [...] elaborar materiais didáticos que estimulem a abordagem interdisciplinar entre a matemática e outras disciplinas, principalmente, no estudo de conceitos relacionados à hereditariedade [...]”. (CARNEIRO; SILVA, 2017, p. 39-40).

Na área das ciências da natureza, Silva (2017) desenvolveu um trabalho com alunos do 1º ano do Ensino Médio. Numa perspectiva interdisciplinar, a professora, por meio do cultivo de rabanete e rúcula, favoreceu a construção de uma aprendizagem significativa envolvendo aspectos do sistema solo/planta, além de conceitos como solubilidade, íons e composição dos solos, por meio de atividades experimentais. As atividades pedagógicas descritas por Silva (2017) revelam como a efetiva concretização da interdisciplinaridade em contextos de aprendizagem depende da participação ativa e do engajamento de professores e alunos, sendo necessária uma postura questionadora e propositiva frente ao conhecimento.

4.3 DESAFIOS DA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

As discussões sobre interdisciplinaridade no Brasil aparecem no meio acadêmico desde a segunda metade do século XX. Fazenda (2011) afirma que os estudos neste campo do conhecimento influenciaram a definição de diretrizes educacionais já nos anos 70. A autora, ao fazer uma análise da trajetória das discussões em torno da interdisciplinaridade, principalmente relacionada ao trabalho pedagógico no Ensino Fundamental, elenca alguns pontos centrais que sinalizam desafios e perspectivas para o pleno desenvolvimento de abordagens interdisciplinares na educação.

O artigo mencionado (FAZENDA, 2011) apresenta, por meio de tópicos, elementos que devem ser levados em consideração quando se deseja refletir/discutir/construir, de forma significativa, a interdisciplinaridade na escola. A autora aponta caminhos que vão desde a ressignificação do sentido de pesquisa, superando limitações da lógica meramente racional e instrumental da ciência academicista, até a proposição posturas abertas de professores e alunos frente ao conhecimento. Segundo a autora: “A lógica que a Interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém decifrada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade.” (FAZENDA, 2011, p. 16)

Concluindo seu texto, Fazenda (2011) conclama ressaltando a expansão e conformação dos estudos sobre a interdisciplinaridade no território brasileiro. Para a autora, estes trabalhos trazem a marca da realidade vivenciada pelos sujeitos que os constroem, mas trazendo em comum o fato de ser “uma possibilidade de resistir à fragmentação do conhecimento, do homem e da vida” (FAZENDA, 2011, p. 21). Enfim, o potencial criador e transformador dos estudos interdisciplinares tem seu fundamento na lógica do respeito à história, ao contexto e ao sujeito humano.

Rojas e Santana (2014), em seu trabalho, discutem sobre desafios e perspectivas de aspectos interdisciplinares na construção de uma práxis pedagógica que vise o fim da fragmentação do conhecimento. As autoras ressaltam a necessidade dos educadores estarem atentos para o caráter integrador e integrativo da relação entre professores e alunos no processo de consolidação da aprendizagem. Para elas, o trabalho interdisciplinar permite a construção de respostas aos desafios que se apresentem para os sujeitos em cada contexto por eles vivenciado.

O trabalho dessas autoras apresenta de forma clara as diferenças entre termos comumente comparados entre si, às vezes com algum tipo de equívoco conceitual: interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Ao fazer essa diferenciação entre estas palavras, Rojas e Santana (2014) reafirmam o lugar da interdisciplinaridade como uma perspectiva integradora de construção e compreensão do conhecimento; sendo muito mais do que a inter-relação de áreas do conhecimento ou a soma de disciplinas acadêmicas. Segundo elas, os principais desafios para a construção de práticas interdisciplinares estão associados a questões que remetem aos processos tradicionais de formação dos professores, às práticas cristalizadas de organização do ensino no espaço escolar e às expectativas de setores da educação que têm forte influência na organização de currículos e de materiais didáticos.

Fernandes (2015) traz para a discussão acerca dos desafios da interdisciplinaridade a comparação e interligação entre os trabalhos de dois teóricos contemporâneos: Habermas, filósofo alemão e Ivani Fazenda, educadora brasileira pioneira nas discussões sobre interdisciplinaridade. Nesse artigo, o autor de forma aprofundada discute conceitos como contemporaneidade, interdisciplinaridade e intersubjetividade. Um dos pontos iniciais abordados em seu texto está relacionado à modernidade e as formas de organização e inter-relação dos sujeitos com os outros, consigo mesmos e com o conhecimento.

A ciência clássica, fundada sobre bases modernas, é sustentada sob uma visão de mundo por meio da qual a fragmentação e a racionalização são os caminhos viáveis para a produção do conhecimento. Fernandes (2015), baseado nas ideias de Habermas, mostra como a razão instrumental, deslocou a concepção de ciência para uma perspectiva lógico-matemática, consolidando assim uma visão mecanicista do mundo e dos fenômenos. Por outro lado, a interdisciplinaridade, tal como proposta por Ivani Fazenda, apresenta-se como “uma reflexão mais adequada sobre o homem e suas relações, seja consigo, com o outro, com o conhecimento e com o mundo.” (FERNANDES, 2015, p. 53).

Ao estabelecer o diálogo entre as ideias de Habermas e Fazenda, Fernandes (2015) problematiza a perspectiva moderna da relação das pessoas com o conhecimento, ao tempo que aponta para a interdisciplinaridade como possibilidade de ressignificar o sentido intersubjetivo de ser e estar no mundo por meio de processos fundamentados nos pilares da “coerência, espera, desapego, humildade e respeito” (FAZENDA, 2011 apud FERNANDES, 2015, p. 53). Afinal, abordagens interdisciplinares, seja no campo da pesquisa ou da educação, requerem posturas abertas ao novo e despojadas de verdades preestabelecidas.

5. CONSIDERAÇÕES

As pesquisas no campo da interdisciplinaridade têm se expandido de forma significativa nos últimos anos. O trabalho de pesquisadores na organização de periódicos específicos sobre o tema, como a Revista Interdisciplinaridade, tem sido crucial para dar visibilidade ao que se tem produzido na área, ao tempo que tem fomentado a consolidação de estudos sobre vieses talvez ainda não abordados em pesquisas recentes. De qualquer modo, esta revisão sistemática revelou que embora haja produções sobre a relação entre aprendizagem significativa e propostas interdisciplinares de ensino, é necessário avançar um pouco mais na temática, sobretudo por meio de uma discussão mais aprofundada sobre a relação entre aspectos teóricos e vivências contextualizadas, evitando-se que experiências consolidadas em contextos educativos sejam discutidas de forma meramente descritiva.

De modo geral, para a atual conjuntura, há que se pensar na construção de uma escola que promova o diálogo; uma escola que busca a não-fragmentação do aluno, respeitando a sua subjetividade e estimulando a construção do conhecimento de forma colaborativa. A interdisciplinaridade tem se mostrado como um recurso para a construção dessa escola, pois práticas interdisciplinares colaboram para que professores tenham a oportunidade de vivenciar experiências formadoras, ao tempo que favorecem aos alunos uma atuação plena no processo de construção de uma aprendizagem significativa.

Pode-se inferir das reflexões dos autores citados que a interdisciplinaridade pode consolidar a participação dos professores na construção de um projeto comum, voltado para processos pedagógicos contextualizados. Nesta perspectiva, o senso crítico, a aceitação de novas ideias, o desenvolvimento da autoconfiança e superação dos erros, seriam atitudes recorrentes e colaboradoras no processo de formação dos sujeitos.

No entanto, observa-se no cenário educacional brasileiro a necessidade de superação de diversos obstáculos tanto no processo de formação de professores como na efetiva consolidação de práticas interdisciplinares em escolas com propostas curriculares engessadas, ocupadas em treinar os estudantes para processos de avaliação externa. Neste sentido, há aqui, pelo menos, duas possibilidades para o desenvolvimento de trabalhos futuros: um investigando sobre a interdisciplinaridade no processo de formação de professores; e outro, buscando compreender como a interdisciplinaridade é abordada em processos de avaliação externa organizados por órgãos oficiais que regulamentam o sistema educacional no país.

REFERÊNCIAS

- [1] Carneiro, R. R. S.; Silva, L. M. Prática interdisciplinar no ensino da hereditariedade em escolas estaduais de Senhor do Bonfim - BA. Revista Interdisciplinaridade, v. 1, n. 10, p. 31-40, abr. 2017.
- [2] Fazenda, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. Revista Interdisciplinaridade, v. 1, n. 1, p. 10-23, out. 2011.
- [3] Fazenda, I. C. A.; Casadei, S. R. Natureza e interdisciplinaridade: reflexões para a Educação Básica. Revista Interdisciplinaridade, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 43-71, out. 2012.
- [4] Fernandes, P. J. C. Desafios para a efetivação de um projeto interdisciplinar na contemporaneidade: um diálogo com Jürgen Habermas e Ivani Fazenda. Revista Interdisciplinaridade, v. 1, n. 7, p. 44-55, out. 2015.
- [5] Godoy, H. P. Interdisciplinaridade: uma nova abordagem científica? Uma filosofia da educação? Um tipo de pesquisa? Revista Interdisciplinaridade, v. 1, n. 4, p. 65-69, out. 2014.
- [6] Kitchenham, B. Procedures for Performing Systematic Reviews. Joint Technical Report, TR/SE-0401 and NICTA 0400011T.1, Keele University, 2004. Disponível em: <http://www.idi.ntnu.no/emner/empse/papers/kitchenham_2004.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.
- [7] Moreira José, M. A. Interdisciplinaridade e ensino: dialogando sobre as questões da aprendizagem. Revista Interdisciplinaridade, São Paulo, v. 1, n. 0, p. 56-63, out. 2010.
- [8] Nakashima, R. H. R.; Jesus, V. G. S.; Franco, X. L. S. O. Atitudes interdisciplinares no ProUCA Tocantins UFT: um processo em construção. Revista Interdisciplinaridade, v. 1, n. 7, p. 9-15, out. 2015.
- [9] Rodrigues, R. M. Práticas interdisciplinares com a Agricultura Natural e seus desarmos Sin-cerus por jovens reclusos em instituição de re-socialização. Revista Interdisciplinaridade, v. 1, n. 2, p. 91-102, out. 2012.
- [10] Rojas, J. S.; Ferreira, F. M. N. S. Os desafios e perspectivas de uma práxis pedagógica integradora: a interdisciplinaridade em questão. Revista Interdisciplinaridade, v. 1, n. 4, p. 26-37, out. 2014.
- [11] Silva, A.L. G.; Ferreira, F. M. N. S. Arte e ludicidade: abordagens interdisciplinares na perspectiva da aprendizagem significativa. Revista Interdisciplinaridade, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-26, out. 2013.
- [12] Silva, M. Um estudo interdisciplinar de aspectos do sistema solo/planta a partir de uma abordagem investigativa no ensino de química. Revista Interdisciplinaridade, v. 1, n. 10, p. 59-80, abr. 2017.

Capítulo 5

Estudo sobre a evolução da produção científica Brasileira.

Rogério Erbereli

Daniel Augusto Borges Pavani

Resumo: A abertura de novas vagas para cursos superiores no Brasil tem acarretado em um aumento da produção científica brasileira, isso tem ocorrido principalmente nas últimas décadas, em especial nos últimos anos, muito em função de políticas governamentais. Uma das consequências desse aumento de vagas é a evolução do Brasil em rankings de produção científica mundial, tem-se verificado, entretanto, que esse aumento não significa melhorias na qualidade dos artigos. Esse artigo visa descrever e mostrar através de gráficos e tabelas essa evolução qualitativa e produtiva.

Palavras chave: produção científica, educação, Brasil.

1. INTRODUÇÃO

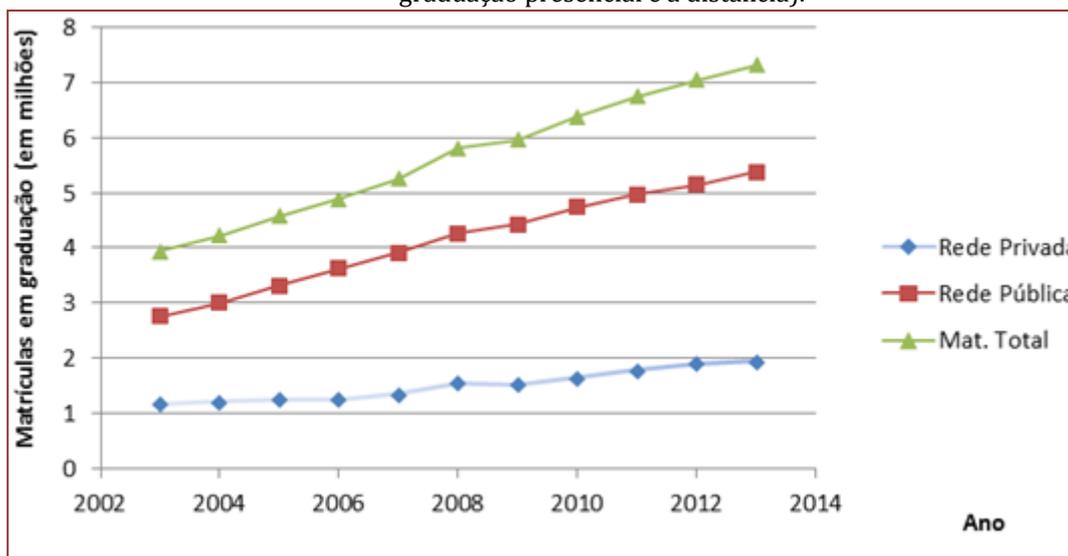
A história recente do ensino superior no Brasil pode se dividir em três etapas. A primeira etapa é compreendida entre as décadas de 1960 e 1990, quando o acesso à educação superior era somente limitado ao sistema de vagas via vestibular.

Uma segunda etapa está limitada ao período entre 1994 e 2002, onde ocorreu um significativo aumento no número de vagas, mas estas se concentram exclusivamente no setor privado, enquanto nesse período o setor público federal apresentou uma redução nas verbas (RIGOTTO; SOUZA, 2005).

O terceiro período fica então compreendido a partir de 2003 até os dias atuais, nessa etapa é implementada a decisão política de ampliar o acesso ao ensino superior e com isso uma forma de minimizar as desigualdades sociais. Nesse contexto surgem programas tais como o ProUni (Programa Universidade para todos) que preenche vagas que até então não eram preenchidas no ensino privado, oferecendo bolsas. Paralelamente a esse programa outras duas iniciativas de retorno mais lento são iniciadas, são elas: o programa de expansão e interiorização (levar cursos superiores a cidades onde antes sem ofertas de vagas); e o programa de reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras (REUNI) que visa aumentar vagas em universidades já existentes, além de novos cursos de ensino superior.

Esse processo de expansão de vagas acaba por incorrer na geração de novas vagas (tanto públicas, quanto privadas), como é possível verificar através da figura 1 a seguir.

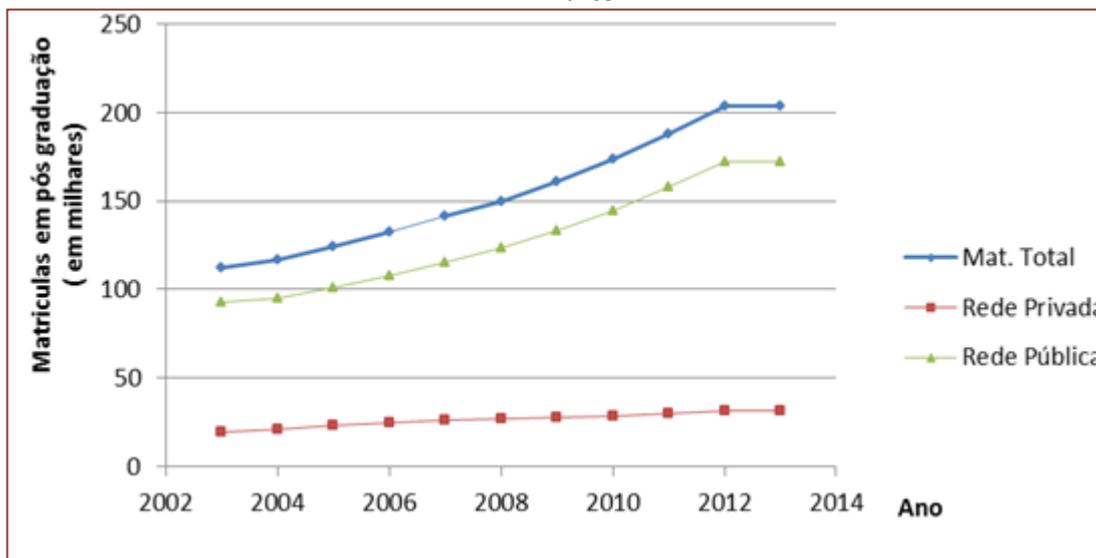
Figura 1 - Número de matrículas nas universidades brasileiras em graduação em milhões. (Inclui graduação presencial e à distância).



Fonte: Adaptado de: INEP/MEC (BRASIL, 2014).

Nesse mesmo período (2003-2013) é possível notar o aumento de 81,4% nas matrículas de mestrado e doutorado nas universidades brasileiras, tal fato é bastante claro na figura 2, tal fato pode ter ocorrido em função da não atualização dos dados até a apresentação do gráfico.

Figura 2 - Evolução das matrículas em cursos de mestrado e doutorado nas universidades brasileiras, em milhares.

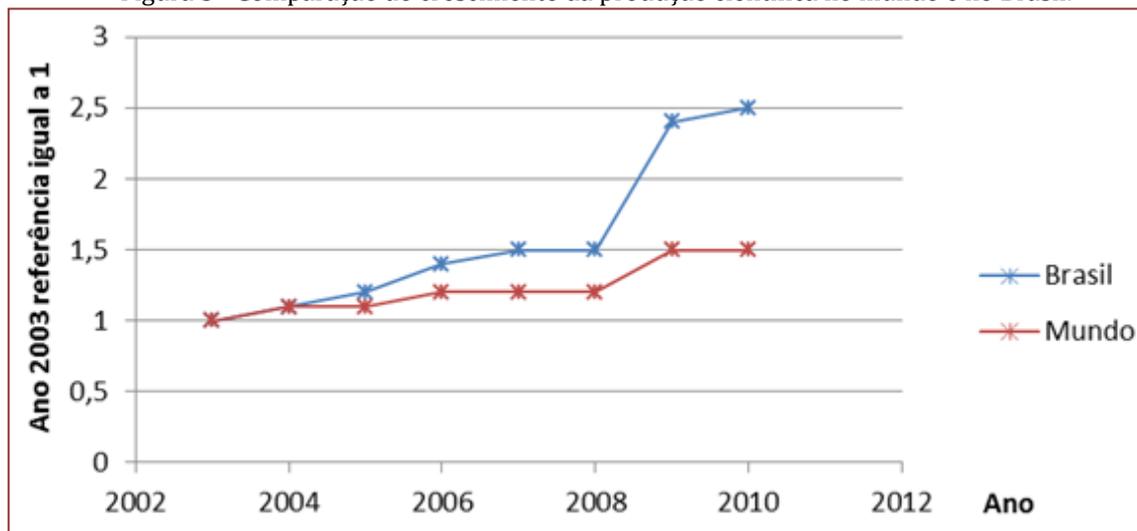


Fonte: Adaptado de: INEP/MEC (BRASIL, 2014).

Nesse contexto de aumento de vagas e cursos é que se tem a base desse estudo onde o foco é a produção científica no Brasil.

Segundo GUIMARÃES 2011, um indicador importante a ser acompanhado na área de pesquisa e pós-graduação é a produção acadêmica do sistema de educação superior do Brasil. A figura 3 mostra a comparação do crescimento da produção acadêmica brasileira em relação aos demais países do mundo, baseada no número de artigos publicados em periódicos científicos indexados. Essa comparação tem como referência o ano de 2003 e a fonte é o ISI - Institute for Scientific Information. National Science Indicators, USA. Base deluxe - SCI (2009).

Figura 3 - Comparação do crescimento da produção científica no mundo e no Brasil.



Fonte: Adaptado de: CAPES/MEC (GUIMARÃES, 2011).

Os dados do gráfico acima refletem o quadro a seguir onde é possível notar a evolução na publicação de artigos científicos em periódicos indexados. Destaque para o Brasil que apresenta a segunda maior taxa de crescimento no período de 2003 a 2009.

Tabela 1 - Evolução dos países na publicação de periódicos científicos indexados.

País	2003	2009	Variação %
China	40612	125372	209
Brasil	14319	31639	121
Turquia	10794	22163	105
Índia	21518	40905	90
Coréia do Sul	21111	39843	89
Taiwan	13158	23834	81
Espanha	27428	44688	63
Austrália	25204	39559	57
Polônia	12964	19512	51
Holanda	22165	30948	40

Fonte: Adaptado de: CAPES/MEC (GUIMARÃES, 2011).

A seguir é apresentada a tabela 2 com a sequência dos países com maior participação em relação ao total mundial de artigos publicados em periódicos científicos indexados pela Thomson Reuters (2010). O Brasil aparece na 13ª posição, o que evidencia um importante avanço. No entanto, se for levado em consideração o fato de atualmente o Brasil ser a 7ª maior economia mundial, tem-se ainda muito que avançar para que a posição da produção científica fique em correspondência com aquela que o país tem na participação da economia mundial.

Tabela 2 - Relação dos 20 países com maior participação percentual em relação ao total mundial de publicação em periódicos científicos indexados.

País	2010	Participação % em relação ao mundo
1 - Estados Unidos	338784	28,7
2 - China	125372	10,6
3 - Alemanha	88420	7,5
4 - Inglaterra	80135	6,8
5 - Japão	77882	6,6
6 - França	63601	5,4
7 - Canadá	54756	4,6
8 - Itália	51453	4,4
9 - Espanha	44688	3,8
10 - Índia	40905	3,5
11 - Coréia	39843	3,4
12 - Austrália	39559	3,4
13 - Brasil	31639	2,7
14 - Holanda	30948	2,6
15 - Rússia	26836	2,3
16 - Taiwan	23843	2,0
17 - Suíça	22239	1,9
18 - Turquia	22163	1,9
19 - Suécia	19976	1,7
20 - Polônia	19512	1,7

Fonte: Adaptado de: CAPES/MEC (GUIMARÃES, 2011)

Importante nesse ponto salientar que apesar de ocupar a 13ª posição em participação percentual mundial em publicações o Brasil apresenta uma pequena participação nas revistas mais exigentes quanto à qualidade de ciência, selecionada como excelência pelo periódico e nesse aspecto os brasileiros representam apenas 1% das publicações.

2.OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Demonstrar através de gráficos, quadros e tabelas a evolução da escrita científica brasileira.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar levantamento de referências bibliográficas;
- Realização de comparações com a produção científica entre diversos países;
- Levantamento histórico das relações entre alunos matriculados e produção científica.

3.METODOLOGIA

Esse artigo teve como metodologia uma revisão de literatura, onde a primeira etapa foi a realização de uma pesquisa para identificar artigos que possuísem relevância ao assunto; uma vez selecionado, tal material passou a ser estudado e avaliado em função da agregação de valor ao trabalho.

Foram então desenvolvidos gráficos; tabelas e quadros que facilitam a leitura e também auxiliam na compreensão do tema abordado. Ao concluir essa etapa foi então possível discutir de forma consistente os valores encontrados e conseqüentemente realizar uma conclusão sólida de como é a produção científica no Brasil.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

É notório que a publicação de trabalhos acadêmicos realizados por autores brasileiros está em plena ascensão como pode ser verificado na comparação do crescimento da produção científica no mundo e no Brasil (figura 03). Em 2001 o Brasil ocupava o 17º lugar mundial na quantidade de artigos publicados, já em 2011 essa posição passou a ser a 13ª.

Em contrapartida a qualidade desses trabalhos apresenta uma queda; tal fato pode ser observado pela quantidade no número de citações dos trabalhos científicos, e nesse quesito o Brasil que ocupava a 31ª posição caiu para o 40º lugar mundial. Tal fato pode ser verificado na tabela do ranking da quantidade de trabalhos científicos publicados e na tabela do ranking da qualidade dos trabalhos científicos.

Tabela 3 - Ranking da quantidade de trabalhos científicos publicados:

Países	Posição em 2001	Posição em 2011 (Nº de publicações)
Estados Unidos	1	1 (519573)
Japão	2	5 (115516)
Reino Unido	3	3 (145899)
Alemanha	4	4 (137519)
China	5	2 (373756)
França	6	6 (97343)
Itália	7	9 (77838)
Canadá	8	8 (80679)
Rússia	9	16 (não informado)
Espanha	10	10 (71155)
Brasil	17	13 (49664)

Fonte: Adaptado de: Scimago Journal & Country Ranking e Ranking Universitário Folha (2012).

Tabela 4 - Ranking da qualidade dos trabalhos científicos (medida pela quantidade de citações recebidas por cada artigo científico).

Países	2001	2011	Países
Suíça	1	1	Suíça
Dinamarca	2	2	Dinamarca
Estados Unidos	3	3	Holanda
Holanda	4	4	Bélgica
Suécia	5	5	Suécia
Israel	6	6	Israel
Finlândia	7	7	Áustria
Canadá	8	8	Cingapura
Reino Unido	9	9	Reino Unido
Noruega	10	10	Irlanda
Brasil*	31	40	Brasil*
Índia*	39	42	Índia*
China*	47	45	China*
Rússia*	49	48	Rússia*

* Países do BRICS - Grupo político de cooperação, composto por países com economia emergente.

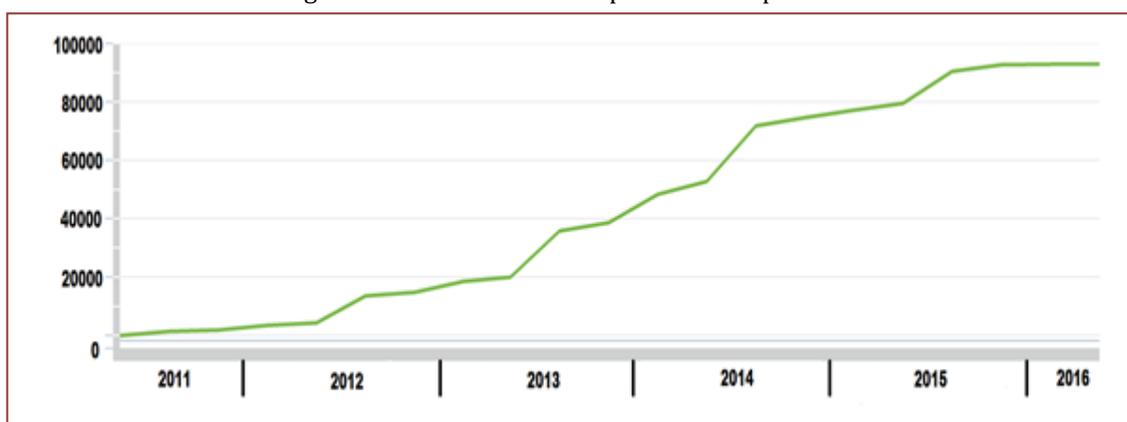
Fonte: Adaptado de: Scimago Journal & Country Ranking e Ranking Universitário Folha (2012).

Torna-se notório que o aumento da produção de artigos científicos não está relacionado com a influência dos docentes; mas sim com o aumento do número de vagas nas universidades.

Um dos fatores que também suporta o aumento da produção científica brasileira foi a abertura do programa governamental ciência sem fronteiras; que gerou a oportunidade de estudantes brasileiros desenvolverem suas pesquisas no exterior e conseqüentemente desenvolverem estudos em parcerias com outros países, que por sua vez, incide na geração de uma maior produção de artigos científicos. Tal projeto prevê a aplicação de até 101 mil bolsas de estudos distribuídas entre alunos de graduação e pós-graduação, com o intuito maior de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação a tecnologia e inovação; atualmente o programa possui 92880 bolsas. (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS-MEC, 2016).

O programa teve seu início no segundo semestre de 2011 e desde então o número de bolsas tem apresentado um significativo aumento, como mostra a figura 04.

Figura 4 – Total de bolsas implementadas por ano.



Fonte: Adaptado de: CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS/MEC (2016).

Por fim, outro aspecto importante está associado ao fato de que muitos trabalhos de grande impacto acabam sendo divididos em diversos outros, ocasionando sim um aumento produtivo em detrimento da qualidade desses trabalhos.

5. CONCLUSÕES

Pode-se concluir que apesar da produção científica brasileira ter aumentado nos últimos anos em virtude não só do aumento considerável de vagas nas universidades, mas também de programas governamentais como o programa ciência sem fronteiras; isso não ocasiona um aumento na qualidade produtiva de artigos; muito pelo contrário o que nota-se é uma produção considerada de baixa qualidade.

Muitas dessas publicações têm ocorrido em revistas não indexadas, e conseqüentemente é avaliada como "lixo" acadêmico (sem valor). Além disso, outro fator notado é o mau uso dos recursos aplicados à pesquisa; um exemplo citado pela revista Nature é que em uma pesquisa com 53 países o Brasil ocupa a quinquagésima posição, ficando a frente apenas de Egito, Turquia e Malásia.

Essa má qualidade da produção acadêmica no Brasil está também atrelada à política de ensino superior nacional que pressiona os pesquisadores a publicarem mais; uma consequência disso é que trabalhos que teriam um grande impacto são desmembrados em diversos trabalhos publicados separadamente com um impacto bastante inferior ao original.

É função do docente, desvincular-se dessa política nacional de valorização da quantidade produtiva, e valorizar a qualidade produtiva, sempre estando atento a novas linhas de pesquisa. Ao alterar sua postura, o docente influencia e motiva os seus alunos a produzirem artigos que sejam de grande impacto científico.

Torna-se bastante claro que não é somente importante aumentar a produção científica no Brasil, mas também melhorar a qualidade dos trabalhos produzidos.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Ministério da educação. Censo da educação superior 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acessado em: 27/05/2015.
- [2] Ciência Sem Fronteiras. Ministério da educação. Painel de controle do programa ciência sem fronteiras 2016. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home>. Acessado em 07/09/2016.
- [3] Guimarães, J. Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020. CAPES/MEC. Brasília, 2011. p.25. Disponível em: http://portal.emc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8759&Itemid=>. Acessado em: 27/05/2015.
- [4] Inep/Mec. Principais resultados do censo educacional 2013. Brasília, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/documentos/2014/principais_resultados_censo_2013.xls. Acessado em: 27/05/2015.
- [5] Inep/Mec. Resumo técnico do censo da educação superior 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acessado em 30/05/2015.
- [6] Leite, R. C. de C.; Produção científica e lixo acadêmico no Brasil. Disponível em: http://observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/_ed833_producao_cientifica_e_lixo_academico_no_brasil/. Acessado em 20/06/2015.
- [7] Righetti, S.; Brasil cresce em produção científica, mas índice de qualidade cai. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2013/04/1266521-brasil-cresce-em-producao-cientifica-mas-indice-de-qualidade-cai.shtml>. Acessado em 20/06/2015.
- [8] Rigotto, M. E.; Souza, N.J., Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. *Análise*. Porto Alegre v.16, n.2, pp. 351-375. ago/dez 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/view/278/2227> Acessado em 30/05/2015.
- [9] Zago, M. A.; Perfil da Produção Científica Brasileira. Disponível em: http://www.fapesp.br/eventos/2011/06/Marco_Antonio.pdf. Acessado em 30/05/2015.

Capítulo 6

O preconceito linguístico vai a escola: Reflexões sobre a prática docente

Jéssina Jussara De Freitas Felipe

Cynthia Maria Porfirio Das Neves

Diná Souza da Silva

Resumo: O presente trabalho foi desenvolvido buscando analisar e verificar o preconceito linguístico nas escolas e expor os atributos que o professor pode usar para a desconstrução do preconceito linguístico na sala de aula. O ensino da língua culta na escola não deve ter a finalidade de reprovar ou tirar a língua que falamos no nosso dia a dia com nossa família, nossos amigos, ou seja, a linguagem coloquial. Pelo contrário, o domínio da norma culta da língua, somado ao domínio de outras variedades linguísticas, tem a função de nos tornar mais preparados para nos comunicarmos. Saber usar e respeitar todas as variedades da língua é uma grande qualidade que equivale o mesmo que conseguir empregar a língua de modo adequado às mais diferentes situações sociais de que participamos. O preconceito linguístico ocorre quando, por exemplo, um sulista considera sua maneira de falar superior aos que vivem no norte ou nordeste do país, sem ter a consciência de que o nosso país possui dimensões continentais e embora todos falemos a língua portuguesa, ela apresenta diversas variações e particularidade regionais. Um dos grandes desafios dos professores é esclarecer para seus alunos que a língua escrita e a língua falada podem apresentar distinções e continuarem corretas em suas peculiaridades. O trabalho traz ainda algumas reflexões sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas e a importância de combatermos todo e qualquer preconceito no que se refere principalmente a questões sociais. Mostramos também como as variações linguísticas estão presentes o nosso dia a dia com as músicas e a internet. Segundo Biderman, “A língua é responsável por transmitir a herança cultural de um povo que carrega aspectos de vida, das crenças e de valores de uma sociedade.” O preconceito linguístico negligencia essa e outras definições do que é língua e suas variações que mudam de acordo com cada estado e as realidades culturais/sociais, além de ser prejudicial ao aprendizado e evolução dos nossos alunos, causando vergonha e constrangimento da parte de alguns e ignorância da outra parte. Visando esses fatos corriqueiros no convívio social, o presente trabalho busca, com a ajuda de Marcos Bagno, esclarecer alguns pontos desse fenômeno social e com isso buscar novas estratégias de ensino onde esses preconceitos parem de ser reproduzidos, além de ampliar o campo cultural do aluno, por isso foi selecionado também algumas músicas da psicodélia nordestina para exemplificar essas variações.

1. INTRODUÇÃO

Em todo o país existem diversas formas de falar, se você é do nordeste e vai pro sul do país vai perceber essa diferença linguística que é o que chamamos de variações, é muito comum o preconceito linguístico com nordestinos por conta de seu sotaque arrastado que é diferente do sotaque do sul, mas é importante que deixemos claro que todas as formas de falar estão certas, de acordo com sua realidade, com sua região e seus costumes.

Dando início com a significação do que seria um preconceito, para podermos compreender com clareza esse evento que ocorre não só na linguística, mas em outros âmbitos sociais, o preconceito segundo a visão do filósofo alemão Hans-Georg Gadamar¹ (1988) é, “preconceito significa um julgamento que é formado antes que todos os elementos que determinam uma situação tenham sido examinados”.

Há vários pontos que insistem em levar a grande maioria dos brasileiros, mesmo que involuntariamente, cometer preconceito linguístico de alguma forma. Uma dessas causas e aparentemente a principal é a gramática normativa aplicada nas escolas como verdade absoluta e a crença de que tudo diferente desse modelo é errado e grotesco. E é extremamente injusto viver essa realidade em um país que possui uma extensa variedade cultural nascida da miscigenação, onde há uma gritante diferença na fala e no comportamento desses diversos povos que se propagaram em cada estado brasileiro, mas isso não é nenhum pouco negativo, ao passo contrário da nossa grande preocupação contemporânea que é a forma como estão tratando –ou destratando- essas variações.

Com isso, a nossa pesquisa procura reforçar cada vez mais que nenhuma variação é inferior ou superior e busca esclarecer algumas dúvidas de porque isso acontece e como acontece e a maneira como ainda reflete nas escolas. Assim fazer com que as pessoas tomem conhecimento e entendam a constante evolução da língua e por fim acabar com a reprodução desse conceito prévio, como diz a definição acima o preconceito, que mesmo antiga, ainda se aplica nos dias atuais.

2. O PROBLEMA NAS DEFINIÇÕES DE VARIAÇÃO PADRÃO E NÃO PADRÃO

Para entendermos mais sobre algumas questões que vamos pontuar no decorrer do artigo, é importante dá início às discussões falando sobre a forma como é definida a linguagem padrão e não padrão, como uma é diferenciada da outra e como isso também carrega certa culpa no preconceito linguístico vigente em nossas escolas e sociedade.

Em linhas gerais, o que nos é passado desde cedo nas escolas e na vida é que a variação padrão é aquela que diz respeito à norma culta, a gramática tradicional, que tem o maior zelo ao pronunciar corretamente, usando todas as regrinhas aprendidas na matéria de português-gramática. Geralmente é essa variação que é utilizada dentro de meios sociais mais privilegiados politicamente, culturalmente e economicamente.

Do contrário, a titulada não padrão representa mais a linguagem coloquial, a espontaneidade, é aquela utilizada em momentos mais informais, onde há certa negligência para com o as normas gramaticais. Se pararmos para analisar, na maioria das vezes essa definição pode transmitir esse preconceito ao qual estamos evitando, quando, por exemplo, coloca em palavras o sotaque de alguma região e usam como exemplo de linguagem “não padrão” isso só porque não está nos trilhos da gramática normativa, como podemos ver no quadro abaixo, utilizado em página de português para exemplificar a pronuncia padrão e não padrão.

VARIEDADE PADRÃO	VARIEDADE NÃO PADRÃO
Maior preocupação com a pronúncia: <i>nós, vocês, está bom, não quer, não vou, para, está.</i>	Pronúncia simplificada de palavras e expressões: <i>nóis, oceis, tá bão, num vô, tá, pra.</i>

FONTE: <http://joanaguga.blogspot.com.br/2015/03/variedade-padrao-x-variedade-nao-padrao.html>

O problema nessas definições está em elas serem reproduzidas de forma linear, isto é, sem analisar que dentro dessas variações existem várias outras ramificações como a classe social do indivíduo, seu lugar no país e com isso todo desenvolvimento e cultura que existe em torno de determinada variação. Marcos Bagno nos mostra onde este preconceito pode estar inserida e como ele é reproduzido nas escolas, uma das muitas raízes desse preconceito para com as variações.

3. UM POUCO DA RAIZ DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Marcos Bagno produziu um livro teórico titulado “Preconceito linguístico, o que é, como se faz” publicado pela primeira vez em 1999. Apesar do ano em que ele foi produzido, podemos perceber que ainda continuamos com os mesmos problemas no que diz respeito ao uso da língua.

Bagno marca três pontos importantes que pode ser um dos motivos pelo qual o preconceito linguístico ainda existe que é a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos são considerados por ele a trindade que provoca tal evento.

Como é que se forma esse círculo? Assim: a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores — fechando o círculo — recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua.

Embora o crescimento das discussões sobre a língua e suas variações embora estejam cada vez mais em evidências, este ciclo apresentado pelo autor ainda é bastante atual. No ponto a seguir mostraremos um pouco da nossa vivência como bolsista de iniciação a docência, onde podemos ver que essas questões ainda são bastante recentes.

4. AS VIVÊNCIAS EM SALAS DE AULA PROPORCIONADAS PELO PIBID

As consequências dessa tríade apontada por Bagno no seu livro citado acima foram vivenciadas por nós bolsistas no programa de iniciação a docência, o PIBID. A turma que foi selecionada pela escola na qual iríamos trabalhar foi dividida em duas partes, uma com alunos da rede urbana e outra com alunos do município. A diferença entre esses dois grupos de alunos é que os alunos da zona rural apresentam bastante timidez e insegurança na hora de falar, eles não interagem na hora da aula e dificilmente dão sua opinião a respeito de algo que está sendo lecionado. Sem contar na enorme carência de leitura e escrita. Como o nosso projeto trabalha bastante com aulas mais dinâmicas, podemos observar isso de perto com as nossas avaliações diagnósticas e é notável a diferença, tanto na participação como na fala.

O que notamos nos livros didáticos é que eles ainda continuam não abordando essas questões e pior ainda, fortalecendo a ideia de que a linguagem correta tem que estar de acordo com a gramática normativa, negligenciando as variações e com isso, contribuindo para a ignorância da maioria perante culturas, sotaques e palavras que variam de região para região. Enquanto aulas, livros, plano de aula e professores não contribuírem para esse aprendizado, o preconceito linguístico ainda vai ser uma barreira onde alunos e cidadãos são constrangidos diariamente e vítimas de piadas em nome da sua maneira de se comunicar. Para acabar com isso, selecionamos algumas ideias que podem ajudar na sala de aula a romper com o preconceito e ainda expandir o campo cultural dos alunos.

5. O ENSINO DAS VARIAÇÕES COM DA PSICODELIA BRASILEIRA E OUTROS ESTILOS

É necessário que busquemos um ensino mais dinâmico que faça com que os alunos alcancem um melhor nível de aprendizado, como defende a professora Maria Teresa Mantoan.

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. (MANTOAN, 2004, p. 62)

Nas nossas reuniões de planejamentos referentes às intervenções que aplicamos nas escolas, nós, bolsistas do PIBID, com a ajuda do livro de Mario Sérgio Cortella “Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes” Onde ele faz diversas reflexões, procuramos a forma mais dinâmica de levar isso até os alunos,

usando músicas pra discutir sobre assunto com eles, uma das músicas usadas foi Ai que saudade de ocê de Vital Farias que ficou famosa na voz de artistas como Elba Ramalho e Geraldo Azevedo e faz essa ligação com a psicodelia nordestina.

Faz tempo que não te vejo
Ai que saudade d'ocê
Se um dia ocê se lembrar
Escreva uma carta pra mim

(VITAL FARIAS, AI QUE SAUDADE DE OCÊ, 1982)

Usando a psicodelia brasileira para exemplificar a variação linguística dentro do nordeste, além desse principal motivo que é incentivar a conscientização acerca do preconceito, também tem o benefício de ampliar o campo cultural do aluno tendo em vista que esse momento da musica brasileira não é tão popular mas é bastante representativo em todo o Brasil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando todos os pontos colocados nesse artigo, podemos concluir e nos avaliar. O fim, ou pelo menos a conscientização no que diz respeito ao preconceito linguístico deve partir de nós, futuros professores ou professores já graduados – pois mesmo depois da formação, o aprendizado e a busca por conhecimento é algo constante na vida de todos os docentes- esse desejo de mudança tem que está ligado não só nas teorias em textos e sim, na prática, no nosso plano de aula, no nosso planejamento de maneira resistente.

O lugar que mais podemos nos fortalecer para que essa mudança no ensino e, conseqüentemente, na sociedade, é em mais aulas dinâmicas e educativas e que fujam dos padrões de ensino, como foi colocado no tópico anterior. Músicas que possam expandir os campos de conhecimento dos alunos além de educá-los sobre as diversas variações e assim, ciclos viciosos como foi colocado por Bagno ou generalizações sobre variações formais e informais terão um fim, e toda variação será contemplada e, principalmente respeitada.

REFERÊNCIAS

- [1] Gadamer, Hans-Georg. *Truth And Method*. 2. Ed. New York: Continuum, 1988.
- [2] Biderman, M. T. C. *O Léxico, Testemunha De Uma Cultura*. Actas Do XIX Congresso Internacional De Linguística E Filoloxía Românicas. Universidade De Santiago De Compostela, 1989.
- [3] Mantoan, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- [4] Bagno, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é? Como se faz?* São Paulo: edições Loyola, 1999.
- [5] _____. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- [6] _____. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*, São Paulo: Contexto, 1997.
- [7] Cortella, Mário Sérgio. *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

Capítulo 7

O tecido do conhecimento no corpo transdisciplinar

Alice Maria Corrêa Medina

Resumo: O objetivo do trabalho foi verificar a construção do conhecimento pelos professores e estudantes baseada no livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” de Edgar Morin. Como metodologia utilizou-se atividades e dinâmicas variadas a partir de dois eixos temáticos - Ensinar a condição humana e Ensinar a identidade terrena, relacionando a educação e ao processo de construção do conhecimento. Nas pesquisas e estudos educacionais uma das temáticas mais discutidas é a religação dos saberes para aprendizagens significativas no campo teórico-prático. O estudo fomentou ambientes dialógicos em função das temáticas geradoras a partir de estudos relacionados à cultura, a ludicidade para a promoção das aprendizagens. As diferentes atividades possibilitaram uma articulação entre teoria e prática, favorecendo uma apropriação integrada de todos os participantes junto a atividades baseadas em processos corporais interativos e de forma lúdica. Foram abordados alguns pontos como a identidade comum e complexa, unidade e diversidade e o destino comum da humanidade para a sensibilização com apropriação expressiva e criativa do grupo. Os resultados apresentados foram por meio de relatos, além da produção de adereços corporais e cenários específicos, ou seja, em função das temáticas abordadas. O presente trabalho considerou as contribuições de pesquisadores e estudiosos sobre o homem, o corpo e a educação com o objetivo de elencar uma fundamentação dialógica sob a égide das relações humanas e, portanto, dotada de complexidade. Concluiu-se que a transdisciplinaridade possibilita a relação entre corpo e mente entre razão e emoção, que apartadas pela tradição filosófica positivista do dualismo cartesiano, ressurgem como uma necessidade e caminho para as relações e questões da humanidade e do próprio conhecimento.

Palavras-chave: Corpo. Conhecimento. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Cada indivíduo é um ser dotado de complexidade e individualidade tanto no que se refere aos componentes de ordem genética, como nas suas formas de construção de leitura e olhar, seus valores, atitudes e pensamentos frutos não apenas do seu contexto, mas principalmente pela maneira de entender e interagir com o mundo e com o ambiente que o cerca.

No paradigma cartesiano a separação entre corpo e alma é consolidada de maneira mais efetiva com Descartes (1596-1650) com uma diferenciação e de forma apartada. Para o pensamento cartesiano, o corpo, material opõe-se ao espírito e ao pensamento. O primeiro princípio da filosofia de Descartes era “penso, logo existo” (*Cogito, ergo sum*), entendendo segundo Japiassú e Marcondes (2006), que existência humana se dá pela presença do pensamento e não da presença do corpo no mundo. Tal segmentação vem sendo recorrentemente discutida figurando como tema de discussões, cuja justificativa encontra-se ancorada pela busca na época, de maior entendimento e conhecimento sobre o homem e a sobre vida.

Especificamente em relação ao corpo, Le Breton (2006, p. 29) relata que “... não é socialmente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia. É, em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais”. Descartes “prolonga historicamente a dissociação implícita do homem com o seu corpo...”. (LE BRETON, 2003, p.18), propagando a visão mecanicista e dissociada de um corpo como uma máquina para o revestimento humano. O homem sofre, portanto, uma fragmentação como *ser*, cujas partes são tratadas e valorizadas diferentemente na cisão entre o corpo e o espírito.

A realidade social está baseada na disciplina corporal segundo Foucault (2008), que silencia o corpo e sua livre expressão e relação com o mundo em suas mais diferentes formas. E muitas escolas o corpo deve ser dócil e obediente, para não ser punido muitas vezes no mínimo com uma exposição, controlando o tempo e o corpo dos alunos no cotidiano.

[...] A ordenação por fileira, no século XVII. Começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; [...] determinando lugares individuais (a organização de um espaço serial) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1987, p. 126).

O homem deve ser entendido e reconhecido no ambiente que o legitima e o constitui como ser humano. Como seres únicos tendo uma humanidade comum, são também diferentes pelas diversidades ditadas pela pulsação cultural e social, existindo como elemento edificado e edificador diante de sua sensibilidade, consciência e posição no mundo.

Sobre a complexidade humanidade:

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. Morin, (2000, p.55)

2. CORPO E CULTURA: CONDICIONADORES E CONDICIONADOS

A cultura que constitui o corpo e que influencia diretamente na sua objetividade e subjetividade tece juntamente com o indivíduo, as teias relacionais que estruturam e edificam toda a arquitetura social com acesso de duplo sentido, pois à medida que a cultura imprime seu simbolismo no indivíduo, também tem a impressão em si, do simbolismo e características do indivíduo que a constituiu. Pois, segundo Morin “O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária”. (2000 p.52)

A Cultura Corporal não está relacionada apenas aos sentidos e significados esculpidos culturalmente nos corpos, mas constituem interfaces com o comportamento, as atitudes e emoções, sendo expressa pela maneira com que o homem vive e relaciona-se com o mundo. Estudos sobre a inteligência apontam que as rotinas e repetições paralisam o pensamento e que para que se desenvolva são necessárias situações desafiadoras e diversificadas, pois é alimentada pelos desafios encontrados em situações novas

favorecendo novas formas de pensar e agir diante do inesperado. Cada indivíduo é produto e produtor de sua cultura retratando marcas culturais interiorizadas e exteriorizadas ao longo da vida.

As referências contextuais são fundamentais para um ser. A partir delas inicia todo o seu processo de construção identitária como ser e como viver no mundo. As composições e orientações curriculares devem ser fundamentadas na vida, no cotidiano conjuntamente com os desafios que os diferentes ambientes proporcionam. Não há receitas, há reflexão para ação, há habilidades desenvolvidas para adquirir competências na solução de novos problemas que surgem pela dinâmica da vida.

A construção do conhecimento só acontece quando há intervenção e interação no processo de quem recebe a informação. Ao propiciar-se um ambiente no qual exista a requisição do corpo, da mente e da emoção unidos, o todo será solicitado e ativado, havendo uma construção mais forte e ampliada e não de forma segmentada, quando há uma solicitação de apenas uma das áreas.

O conhecimento não se encontra apenas no objeto de estudo, mas é construído de forma interativa pelo homem. O homem é constituído por um corpo integrado representado por uma massa corporal, por uma área cognitiva, emocional e subjetiva configurando-se em um ser humano único e complexo.

O indivíduo age no mundo por meio do seu corpo e do seu movimento. A expressão corporal possibilita a comunicação entre as pessoas que podem trabalhar, aprender, sentir e serem sentidas de acordo com Strazzacapa (2001a).

Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão. (STRAZZACAPPA, 2001b, p. 79).

A noção de corporalidade é fundamental para compreender-se a vida, que é edificada no homem em campos de energias internas e externas que circulam entre e por meio desse corpo, sendo ao mesmo tempo origem e destino da própria vida.

[...] a cultura científica ocidental requer que tornemos nossos corpos simultaneamente como estruturas físicas e como estruturas experienciais vividas – em suma, tanto como *externos* e como *internos*, biológicos e fenomenológicos. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p.16)

É necessário perceber e entender o corpo como uma representação do ser com capacidade de comunicação e expressão, carregado de sentimentos, afetos e buscas, muitas vezes contidas, reconhecendo o homem como um Ser de razão, emoção e imaginação. O corpo na educação em alguns casos tornou-se estilizado, com uma linguagem modelada, normatizada, onde se permite um tempo para a primazia do verbal, da escrita e da gestualidade socializada, emudecendo, no entanto, os ritmos naturais e internos neutralizando desta forma o acesso às infinitas possibilidades de construção segundo Schwart (1997).

O antropólogo Mauss (2003) em estudos sobre as técnicas corporais reconhece o homem como um *ser* humano, biológico, psicológico e social desqualificando a concepção reducionista de um corpo que embora não instrumental, seja constantemente instrumentalizado.

O corpo expressa elementos específicos da sociedade na qual está integrado com o qual vai assimilando e se apropriando de normas, costumes, atitudes e valores, num processo de incorporação. É um conteúdo cultural, que se instala e se manifesta em um corpo dialógico que representa o próprio indivíduo. Segundo Merleau Ponty (1999) a percepção emerge da motricidade e a corporeidade define-se como unidade mente-corpo em movimento e instância privilegiada da percepção, sendo uma unidade perceptiva para a leitura do mundo.

A proposta baseou-se no reconhecimento de que o corpo é a legitimação espaço-temporal do homem no mundo e que os processos de aprendizagens, são desenvolvidos por conexões dinâmicas de trocas entre estruturas internas e externas ao indivíduo, que tem sua representação corporal humana como um ser vivente na terra.

O objetivo do trabalho foi verificar a construção do conhecimento pelos professores e estudantes baseada no livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” de Edgar Morin a partir de dois eixos temáticos - Ensinar a condição humana e Ensinar a identidade terrena.

3. METODOLOGIA

As atividades e oficinas foram baseadas no livro de Edgar Morin “Os Sete Saberes da Educação do Futuro” durante a Conferência Internacional sobre os Setes Saberes.

Participaram professores e estudantes do ensino médio e fundamental. A proposta contextual foi realizada a partir de dois eixos norteadores que integram os setes saberes que são o “Ensino da condição humana” e o “Ensino da Identidade Terrena”, em dois dias de atividades. Foram confeccionados elementos cênicos e para as atividades, que favoreceram os processos de debates e reflexões sobre os eixos com a elaboração posteriormente, de sequências de movimentos corporais. Cerca de 40 pessoas participaram, homens e mulheres em diferentes faixas etárias. Promoveu-se a criação de um ambiente interativo, dialógico e lúdico integrando e articulando de forma consciente todos os participantes, assim como os elementos constituintes na direção da construção e apropriação do conhecimento humano sobre si e sobre o mundo.

EIXOS TEMÁTICOS:

SABER III – Ensinar a condição humana

1. A consciência da complexidade humana;
2. Educação e o triângulo da vida;
3. Educação corporal e educação emocional: reflexões, propostas e experiências;
4. Pedagogia da ternura e da sensibilidade: reflexões e experiências.
5. Educação, complexidade e valores humanos;
6. Mulher e educação: a invisibilidade das mulheres e a negação de valores.

SABER IV – Ensinar a identidade terrena

1. Educação, cidadania e democracia: Propostas e experiências;
2. Consciência antropológica: a unidade na diversidade;
3. Educação ambiental, consciência ecológica, educação para a sustentabilidade: experiências;
4. Educação para a solidariedade, a cooperação e a cidadania: propostas e

EXPERIÊNCIAS;

5. As patologias sociais e a responsabilidades institucionais e de seus agentes;
6. Educação, não violência e cultura de paz.

Além do objetivo geral, outros objetivos foram definidos em função do objetivo principal do trabalho relacionado à verificação sobre a construção do conhecimento. Tais como:

- Debater em grupo sobre o conteúdo do eixo temático;
- Compreender a dinâmica do conhecimento partindo de pressupostos teóricos para vivências corporais;
- Produzir elementos para composição estética individual e dos grupos a partir de recursos materiais disponibilizados para a dinâmica corporal;
- Participar de maneira cooperativa e interativa na discussão e construção do grupo;
- Elaborar com o grupo sequências de movimentos corporais de forma lúdica e que representem a dinâmica do eixo temático;
- Apresentar sequências de movimento corporais.

Entre outras, a intencionalidade do trabalho foi também a de favorecer a criação de um ambiente interativo, dialógico e lúdico integrando e articulando de forma consciente todos os elementos constituintes do homem que implementa sua busca em direção ao conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Atividades realizadas:

ATIVIDADE Nº1

Apresentação da proposta aos participantes:

- a) Dinâmica da palavra;

c) Atividades corporais para integração.

ATIVIDADE Nº 2

Distribuição dos participantes em grupos cooperativos:

b) Sorteio dos Eixos Temáticos;

c) Produção individual e em grupo de elementos e/ou adereços cênicos identificadores para uma composição da estética pessoal e grupal, utilizando os recursos materiais disponibilizados.

ATIVIDADE Nº 3

Produção de um elemento cênico corporal e um elemento cênico grupal, baseados no eixo temático sorteado, favorecendo-se a criação de uma identificação corporal individual e grupal na composição cênica contextual com utilização de músicas no ambiente durante as atividades.

a) Utilização de tiras de papel com informações sobre o eixo temático, para reflexões e debates dos grupos;

ATIVIDADE Nº 4

Distribuição de tiras de papel para os grupos com informações relacionadas aos eixos temáticos para discussão dos grupos.

a) Utilização de tiras de papel com questões a serem discutidas, respondidas e/ou com a apresentação de sugestões.

ATIVIDADE Nº 5

Distribuição de tiras de papel para os grupos com questões sobre os eixos temáticos a fim de serem discutidas pelos grupos.

Solicitação de apresentação das respostas e/ou sugestões dos grupos.

a) Composição de sequências de movimentos corporais baseados:

- Contexto do eixo temático;
- Perguntas relacionadas ao eixo;
- Respostas e/ou sugestões para as questões.

ATIVIDADE Nº 6

a) Apresentação das composições corporais dos grupos.

DESCRIÇÃO DAS DINÂMICAS CORPORAIS

O primeiro dia, como uma programação de tempo de 50 minutos, foi iniciado com alongamento e atividades corporais de integração. Após distribuí-se os participantes em grupos cooperativos para desenvolverem a dinâmica de interpretação e expressão da palavra.

Posteriormente, foi proposta a interpretação corporal individual e dos grupos, dos movimentos dos elementos da natureza, a partir de como esses elementos encontram-se e manifestam-se no contexto e ambientes atualmente.

No segundo dia, com uma programação de 2 horas, deu-se início as atividades com os participantes em grupos cooperativos para os debates, considerando-se como referência os dois eixos temáticos "*Ensinar a condição humana*" e "*Ensinar a identidade terrena*", indicados que foram sorteados pelos grupos. Para iniciar-se o fluxo de debates foram distribuídos textos informativos (recortes) do livro "Os sete saberes necessários à educação do futuro", e Edgar Morin, para leitura e debate dos grupos com a elaboração de textos de cada grupo com as suas considerações sobre o que foi discutido e apreendido por cada grupo.

DEBATES – Recortes do livro de Edgar Morin para debate dos grupos

GRUPO A: Ensinar a condição humana

"Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano". (Morin, 2000, p.47)

"Estamos simultaneamente dentro e fora da natureza". (Morin, 2000, p.48)

“Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, a nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos...”. “O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele. Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste ‘além’ que tem lugar a plenitude da humanidade”. (Morin, 2000, p.51)

“O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária”. (Morin, 2000, p.52)

“A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. (Morin, 2000, p.55)

“É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. (Morin, 2000, p.55)

DEBATES - Recortes do livro de Edgar Morin para debate dos grupos

GRUPO B: Ensinar a identidade terrena

“É preciso que compreendam tanto a condição humana no mundo como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da *era planetária*”. (Morin, 2000, p.63)

“A história humana começou por uma diáspora planetária que afetou todos os continentes, em seguida entrou, nos tempos modernos, na era planetária da comunicação entre os diversos fragmentos da diáspora humana”. (Morin, 2000, p.65)

“A riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está em sua unidade geradora”. (Morin, 2000, p.65)

“... a partir de 1492, são estas jovens e pequenas nações (Madri, Lisboa, Paris e Londres) que se lançam à conquista do Globo e, por meio de aventuras, guerra e morte, engendram a era planetária que, desde então, leva os cinco continentes à comunicação para o melhor e o pior. A dominação do ocidente europeu sobre o resto do mundo provoca catástrofes... conduz a escravidão terrível”. (Morin 2000, p.66)

“Desde os anos 70, descobrimos que os dejetos, as emanações, as exalações do nosso desenvolvimento técnico-industrial urbano degradam a biosfera e ameaçam envenenar irremediavelmente o meio vivo ao qual pertencemos: a dominação desenfreada da natureza pela técnica conduz a humanidade ao suicídio”. (Morin, 2000, p.71)

“... é necessário aprender a ‘estar aqui’, no planeta”. (Morin, 2000, p.76)

Os grupos a partir dos materiais disponibilizados como jornais, fitas, pincéis, cartolinas, papel crepom e outros, confeccionaram elementos cênicos identificadores de maneira individual e em grupo, para a composição cênica e contextual a partir do eixo temático do grupo.

Baseando-se nos referências como os textos, informações, produções de textos, cenários e etc., os grupos compuseram sequências de movimentos corporais, realizando posteriormente a apresentação das composições.

Após a apresentação de todos os grupos ocorreu a finalização das atividades em uma roda de conversa para avaliação e escuta dos participantes sobre o que foi proposto e construído pela turma como um todo.

Foram utilizadas músicas variadas no ambiente durante as atividades e dinâmicas e para a composição das sequências corporais.

4.RESULTADOS

a) Apresentação da sequência coreográfica:

Cada grupo apresentou a sequência corporal desenvolvida baseada no tema gerador, nos textos disponibilizados, nas considerações elaboradas pelos integrantes dos grupos a partir de reflexões e debates e na estética e nos elementos identificadores individuais e cênicos.

b) Alguns relatos dos grupos sobre o Minicurso:

- “É interessante integrar a informação em ambientes de debates, que contemplem o corpo com sua linguagem criativa e expressiva”;
- “Podemos utilizar essas dinâmicas nas escolas para que o aluno de maneira interativa e corporalmente construa o seu conhecimento”;
- “Com certeza vou utilizar em minhas aulas”;
- “Com essa proposta podemos integrar o físico, o emocional e o cognitivo, ou seja, o corpo com um todo, integral”.

5.RELATO DE UMA PARTICULARIDADE:

No primeiro encontro entre os inscritos havia uma participante com necessidade educacional especial (utilizava muletas). Para a inscrição no minicurso não havia nenhum tipo de restrição motora ou mental. As atividades para o primeiro encontro contemplava dinâmicas corporais, porém no início da proposta a pessoa retirou-se do minicurso. Após o término das atividades do primeiro encontro o ocorrido suscitou momentos de reflexão para todo o grupo.

Diante do acontecido vários questionamentos surgiram como:

- “Será que ela não se sentiu acolhida”?
- “Será que a professora deveria ter interferido não a deixando sair”?

Após alguns momentos de conversa, a decisão de não interferir em sua saída foi pelo fato de que, a proposta estava no início, a saída deu-se durante uma atividade e a decisão foi respeitar o tempo e o espaço da participante.

No segundo dia a integrante do grupo com necessidade educacional especial, compareceu e desejou externar sobre o acontecido. Desculpou-se por ter saído no início do minicurso, justificando-se ao grupo com dificuldades pessoais em relação a vivências e dinâmicas corporais com pessoas diferentes, sendo uma questão íntima e pessoal que precisava resolver. Reconheceu que não devia ter se ausentado daquela forma, retirando-se do minicurso na fase inicial. Esclarecimentos realizados, o segundo dia foi desenvolvido de maneira satisfatória para todos, segundo os relatos dos participantes.

As atividades buscaram a sensibilização, a promoção e o reconhecimento sobre a condição humana e do que é e pode vir a ser esse homem sempre em processo, dotado de complexidade e vida, sendo constituído e constituinte de um universo do qual é parte e todo ao mesmo tempo. A proposta contribuiu para um ambiente cujo pensamento policêntrico, promoveu o entendimento e o reconhecimento da necessidade e valor das culturas e do respeito à diversidade humana na educação. A avaliação da proposta ocorreu ao longo de todo o processo de desenvolvimento das atividades e ao final pelos participantes e professora/orientadora.

6.DISSCUSSÃO

Em relação a participante com necessidade educacional especial, algumas considerações em relação à interferência ou não diante de uma decisão, favorecem reflexões sobre algumas questões. A preservação do outro deve ser algo permanentemente propagado, embora muitas vezes acabe-se por julgar-se como uma atitude indiferente. A participante reconheceu-se acolhida pelo grupo, porém não o acolheu por receio segundo relato, mas como conhecer sem permitir-se?

O respeito ao tempo e ao espaço do outro é algo discutido e defendido na concepção transdisciplinar, pois se outro é diferente, compreende-se que também de forma diferenciada age e reage diante do mundo. Em que tempo e espaço se dá o momento de interferir?

O presente trabalho considerou ao longo das apresentações, as contribuições de pesquisadores e estudiosos sobre o homem, o corpo e a educação com o objetivo de elencar uma fundamentação dialógica sob a vertente das relações humanas e, portanto dotada de complexidade. Essa experiência poderá corroborar como referência para o contexto escolar, dotado de singularidade social e cultural como ambiente diversificado e com os sujeitos que constroem sua rede.

A cultura é definida por Geertz (1989) como um padrão histórico diferenciado com significados simbólicos, transmitido e herdado pelos homens com seus símbolos e códigos para a perpetuação e

desenvolvimento do seu conhecimento sobre a vida. Tal caracterização permite constatar, que os elementos constitutivos traduzidos e representados pela ética e atitudes de cada indivíduo entre outros, perpassa por uma escrita que nasce no seio cultural. Não há, portanto, como ignorar ou apartar algo que se constitui como raiz de um elo que liga cada indivíduo aquilo que verdadeiramente é e representa.

Discutir e estudar o complexo, não é impossível, mas é fundamentalmente tratar e articular os elementos com desapego epistemológico aos processos que acabam por alienar trajetórias e discursos.

A transdisciplinaridade reata a união entre corpo e mente entre razão e emoção, que apartadas pela tradição filosófica positivista do dualismo cartesiano, ressurgem como uma necessidade e caminho para as relações e questões da humanidade.

O conhecimento legítimo é pautado nas vivências e relações do corpo íntegro e integral, nos contextos culturais e sociais e nos tempos e espaços das diversidades. O conhecimento prático legitimado na cotidianidade pode extrapolar a linha de transposição epistemológica, passando do empirismo para o comprovado e científico na produção do conhecimento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XXI caminha rumo ao desenvolvimento de um conhecimento teórico-prático liberto da contenção e separação das linhas disciplinares a partir da ética, dos valores e das verdades para que sem a perda de identidade, possam transitar por diferentes campos do conhecimento em um processo dinâmico, contínuo e sempre renovado. As informações ou conteúdos constituem-se como elementos fundantes juntamente com os contextuais que se apropriam do que emerge no tempo e no espaço. Os projetos de aprendizagens com interatividades culturais e humanísticas, baseados e referenciados na realidade, contemplarão respostas e resultados diferenciados e próprios para as questões e demandas sociais.

A composição da trama desse artigo pode ser orientada por três tipos de fios que por meio de reflexões e ações tecem toda a rede. São apresentados os fios, da Ciência representada pela investigação, da Arte representada pela estética e da Educação representada pela cidadania. Cada fio, lançado no espaço, envolve e convida um representante, que referencia cada uma dessas áreas em sua forma, constituição e representação.

O primeiro fio é o de Einstein que com a Teoria da Relatividade preconiza que diferentes ângulos de observação, apresentam diferentes percepções e interpretações. Os fenômenos sociais assim como cada parte do todo, são também condicionados pelo tempo e espaço, ou seja, quando e onde acontecem nos seus respectivos contextos históricos, não coexistindo para ambos, análises para compreensão de seus fenômenos, por meio do absoluto.

O segundo fio é tecido pelas artes traçado segundo alguns, de forma paralela ao anterior e que com Picasso, ultrapassa a rigidez da perspectiva clássica e aponta e registra uma nova maneira de interpretar a realidade. Picasso observava e estudava formas e imagens vistas ao mesmo tempo de ângulos diferentes.

Ciência, Arte e Educação elementos constitutivos da teia da vida, orientam os trajetos e rumos decididos pelo homem, que tem na investigação a ciência, na estética a arte e na cidadania a educação reunidas numa só semente.

Algumas vezes culpabiliza-se a janela pelo cenário apresentado desejando-se a parede da ignorância ou da indiferença que pudesse ocultar, muitos assistem como espectadores a uma história que é e será sempre escrita e descrita pelos pincéis da responsabilização diante das cenas da vida que segue ao futuro.

Nas três áreas apontadas, o tempo, o espaço e o contexto, encontram-se como elementos dinamizadores e intercessores, convergindo para a construção de um campo de unidade, de conhecimento e de vida sobre a teia da humanidade.

Concluiu-se que a transdisciplinaridade possibilita a relação entre corpo e mente e entre razão e emoção, e que embora apartadas pela tradição filosófica positivista do dualismo cartesiano, ressurgem como uma necessidade e caminho para as relações e questões da humanidade e do próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

- [1] Foucault, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, p. 126, 1987.
- [2] Foucault, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- [3] Geertz, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- [4] Japiassú, Hilton; Marcondes, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 4ª ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- [5] Le Breton, David. Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003.
- [6] _____. A sociologia do Corpo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- [7] Mauss, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Casac & Naify, 2003.
- [8] Merleau-Ponty, Maurice. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- [9] Morin, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro: tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard Assis Carvalho. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.
- [10] Schwart, Gisele Maria. Linguagem corporal de expressão da criatividade e seu des (envolvimento) na educação física. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação Física - Unesp- Rio Claro. Revista Motriz, v.3, n.2, dezem., p. 104-107, 1997.
- [11] Strazzacapa, Márcia. Técnicas Corporais – à procura do outro que somos nós mesmos. In: Revista do Lume, Unicamp, São Paulo, p.45-51, 2001 a.
- [12] _____. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Caderno Cedes. Campinas, nº 53, p. 69-83, abril, 2001b.
- [13] Varela, Francisco; Thompson, Evan; Rosch, Eleanor. A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana. Trad. Joaquim Nogueira Gil e Jorge de Sousa. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

Capítulo 8

Legado da escola monástica na educação

Danielly A. Medeiros Rios

Juliana Medeiros Morgado

Resumo: Na história do monaquismo ocidental destaca-se São Bento de Núrsia, cuja Regra tornou-se um dos mais importantes regulamentos da vida monástica. Sua relevância transcende o universo religioso, o que se pode afirmar diante da contribuição dos monges beneditinos para o desenvolvimento da civilização ocidental, seja mediante relevantes inovações na agricultura, na pecuária e na indústria, seja por sua contribuição na preservação e no desenvolvimento da cultura e da educação. No Brasil, o primeiro mosteiro beneditino - também o primeiro das Américas -, foi fundado em 1582 na cidade de Salvador, Bahia. Considerando que a Ordem de São Bento teve destacada influência na formação moral e intelectual de várias gerações de indivíduos, alicerçada em seus três pilares: a oração (ora), o estudo (legere) e o trabalho (et labora), buscou-se, no presente trabalho, mediante uma abordagem metodológica qualitativa, descritiva e explicativa, investigar a contribuição das escolas monásticas para o desenvolvimento científico e educacional no Brasil. O cenário da pesquisa foi composto pelos mosteiros beneditinos de Fortaleza (priorado) e Salvador, bem como as escolas e as faculdades vinculadas aos mesmos.

Palavras-chave: São Bento; monaquismo; educação monástica; regra beneditina;

1. INTRODUÇÃO

A história da educação compreende uma série de tendências que contribuíram para o desenvolvimento da prática educacional. A base inicial da educação remota das clássicas escolas religiosas, antes local apenas dos religiosos, depois dos grandes estudiosos e filósofos. A Escola Monástica teve um papel importante no desenvolvimento da praxi educativa na idade média e deixou um legado no intelecto humano que a ciência não pode refutar.

A educação é o resultado de complexas relações sociais presentes nas relações humanas, e como um todo a instituição da ordem monástica apresenta participação ativa nesse processo. Baseado nessa premissa, o presente estudo propõe uma investigação, pautada no método científico, da história da educação com fulcro na retratação da real contribuição monástica nessa área.

Na história do monaquismo ocidental destaca-se São Bento da Núrsia, o qual, por volta do ano de 529 compôs a famosa Regra de São Bento, adotada posteriormente em toda a Europa Ocidental. A Regra de São Bento é um dos mais importantes regulamentos da vida monástica, tendo sido fonte de inspiração para muitas outras ordens religiosas. Sua importância, todavia, transcende a questão religiosa, diante do notório impacto dos monges beneditinos, no desenvolvimento da civilização ocidental.

No campo educacional destaca-se o trabalho dos copistas, em sintonia com a preocupação na preservação de livros e documentos da civilização antiga. Sem esse trabalho provavelmente muito dessa cultura tivesse se perdido na história. Destaca-se, ainda, os centros de ensino nos quais se transformaram os mosteiros. Segundo Flick (1909), na Idade Média, os monges não apenas estabeleceram as escolas e foram seus próprios professores, como também lançaram as bases para a criação das universidades. Os monges foram os filósofos da época, e moldaram o pensamento político e religioso de então. A eles deve se creditar a transmissão do conhecimento do mundo antigo para a Idade Média e para o período moderno.

Esse artigo propõe uma investigação da contribuição das escolas monásticas no desenvolvimento educacional e científico na história da civilização ocidental. O resgate da origem e da trajetória educativa monástica, considerando os aspectos sociais, políticos e religiosos em seu tempo, sem dúvida é um grande desafio. Elucidar a autoria da escola monástica nos primórdios do desenvolvimento científico e da estrutura organizacional da educação é uma ousadia intelectual, a qual poderá desmistificar o contexto da histórica de que a fé tem relação antagônica com a ciência.

2. METODOLOGIA

A forma de abordagem metodológica desenvolvida no estudo foi do tipo qualitativa, e a forma de objeto descritiva e explicativa. Foram utilizadas como técnicas a pesquisa bibliográfica documental e a pesquisa de campo, cuja coleta de dados foi observação e entrevista semiestruturada.

A pesquisa foi desenvolvida em estudo bibliográfico nas congregações Beneditinas da Abadia de São Sebastião, de Salvador-BA e do Priorado de São Bento em Fortaleza-CE, tendo sido realizado neste último o estudo in loco. O trabalho teve como sujeitos de estudo os leigos, religiosos, padres e oblatos congregados aos mosteiros beneditinos do cenário da pesquisa.

Os objetos norteadores do estudo foram os questionamentos acerca da didática pedagógica, da estrutura educativa e da contribuição científica dos monges e sujeitos da pesquisa. Depoimentos acerca da vivência da prática educativa e da relação ciências-cultura foram registrados como material em anexo ao caráter metodológico da entrevista. Minayo (2001) confere que a história de vida de um relato fornece rico material para análise do objeto, onde pode-se encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisar o aspecto educacional e científico de uma comunidade religiosa exige, inicialmente, uma investigação a respeito de sua origem, dos valores pela mesma cultuado, de sua história e de sua filosofia. Assim, no presente trabalho foi realizado um levantamento inicial sobre a vida monástica para depois ingressar em sua estrutura e influência educacional.

Vida Monástica

A vida monástica é uma opção de vida. Sua origem data do século III, tendo o monaquismo oriental como inspiração. Dom Gregório Paixão OSB (2011) descreve a origem da vida monástica ocidental, citando os primeiros movimentos ascéticos que professavam castidade sagrada e vida em profundo recolhimento.

O monaquismo ocidental nasce no império romano. Suas características surgem como um impulso dado pela hierarquia, tornando a vida monástica similar à vida clerical. A partir do século IV importantes propagadores do monaquismo foram destacados: Santo Agostinho, São Martinho de Tours, João Cassiano, Santo Honorato, e Santo Hilares de Arles. Eles influenciaram toda a igreja com seus escritos e suas inovações pastorais.

No século V, os mosteiros se espalharam pela Espanha e por vários lugares da Europa. Em 529 Bento de Núrsia (480-547) fundou a Ordem Beneditina. Nascido em Núrsia, na Itália Central, Bento deu ao monaquismo ocidental uma configuração cenobítica mais sólida e programática e, por isso, tornou-se venerado como “Patriarca dos monges Ocidentais e Padroeiro da Europa”, com grande impacto na devoção popular.

São Bento marcou sua história deixando uma relevante contribuição espiritual, a Regula Benedicti. A Regra Beneditina, inspiradora no seguimento dos ensinamentos cristãos, encantou e dominou a Europa, principalmente com a máxima “Ora et labora” – Reza e trabalha. Para São Bento a vida comunitária facilitaria a vivência da Regra, pois dela depende o total equilíbrio psicológico. Assim, os inúmeros mosteiros que enriqueceram o Cristianismo no Ocidente se tornaram instrumentos de evangelização, de educação e de desenvolvimento e de propagação da ciência.

Escolas Monásticas e Educação

As escolas monásticas realizaram uma importante função civilizatória na sociedade medieval. As Regras Monásticas expressivas e o estilo de vida monacal orientavam a vida e a educação do clero nessas instituições. Nunes (2001) descreveu os mosteiros como focos de espiritualidade e refúgio das letras. Monroe (1979) no manual sobre História e Educação define “Os mosteiros como depositários da literatura e do saber.”

Os monges foram os mestres responsáveis pela formação humana nas escolas e, por este motivo, não há como escrever sobre a história da educação medieval sem considerar o estudo da cultura monástica. A preservação dos clássicos greco-latinos e os ensinamentos patrísticos deram condições para que a escola se constituísse como o lugar de externalização do pensamento próprio do período medieval.

As escolas monacais e as escolas catedrais apresentavam sincronia no ensino, ocorrendo em geral, um intercâmbio de alunos para complementarem sua formação intelectual e contemplativa (Leclercq, 1989). Todavia, a partir do século XII as diferenças foram marcantes entre essas duas instituições: a primeira marcada pelo exercício da contemplação e a segunda pelo estudo das artes liberais.

Jean Leclercq (1989) em sua obra Humanismo e Cultura Monástica descreveu que a formação do monge era realizada em duas partes. A primeira, a lógica, filosofia e dialética, era constituída por ensinamentos da antiguidade clássica compilados por autores cristãos como Gregório Magno e Isidoro de Sevilha. Somente depois davam início ao estudo das Sagradas

Escrituras e as obras Patrísticas.

A díade conhecimento e contemplação era a base para o desenvolvimento monástico. A prática da lectio comprova essa tese, pois sendo uma atividade complexa requer do monge não apenas a memorização da Sagrada Escritura, mas o conhecimento da gramática para o exercício da leitura e da interpretação adequada para o desempenho da meditação.

A gramática, a retórica e a dialética eram as colunas mestras do ensino monástico, com conteúdo voltado à aprendizagem de discursos e réplicas, além da redação de cartas, documentos e escritos literários. As matérias ensinadas nas escolas medievais eram representadas pelas chamadas artes liberais, divididas em Trivium – Gramática, Retórica, Dialética – e Quadrivium – Aritmética, Geometria, Astronomia, Música (Mongelli, 1999).

A escola monástica apresentou características que serviram de base para a educação vigente. Alves (2002), em seu estudo sobre a transição do ensino individual para o ensino de classe, observou que mesmo no ensino de classe preservou-se a característica monástica do acompanhamento singular do formando, ou seja, mesmo em face de um coletivo de estudantes organizado como classe, a atenção do mestre se concentrava em um único discípulo.

A consistente progressão do número de estudantes foi a condição que, num certo estágio, colocou em crise o ensino individual e determinou a emergência de uma nova qualidade: a relação educativa que incorporava o atendimento coletivo. Dentro desse contexto, foi desenvolvida a estrutura do trabalho em classe. Essa forma de organização foi reproduzida nas escolas catedrais e perpetuada na educação ora vigente.

Considerando os autores da época medieval, é consenso que a práxis da educação seguia um modelo convencional sempre voltado para o conhecimento e para a espiritualidade do homem. Isso se contrapõe à ideia moderna segundo a qual a educação monástica não passou de uma educação individual, repetitiva e voltada apenas para os ensinamentos religiosos.

Educação Monástica na Ciência

A relação entre o cristianismo e o desenvolvimento da ciência sempre foi conflituosa. As razões para essa concepção é o pensamento de que as duas apresentam vertentes antagônicas e caminhos que divergem, nunca encontrando um ponto intersectável. Esse pensamento hostil entre fé e ciência não tem raiz na conjuntura histórica do passado, mas sim, no pensamento moderno.

Os primeiros cientistas não viam incompatibilidade entre a devoção religiosa e a investigação científica, eles consideravam uma motivação para a outra. Culturas chinesas e árabes produziram padrão de erudição e tecnologia superiores até ao da Europa medieval. Mas, foi nas instituições cristãs do ocidente que método científico empírico foi sistematizado (Woods Jr., 2008)

A contribuição da igreja com a ciência foi muito além do conhecido. A educação monástica formou o clero, muitos filósofos e pesquisadores. Diversos padres tiveram contribuição significativa com a ciência (Tabela 1).

Tabela 1. Contribuição de sacerdotes e monges na Ciência (Woods Jr., 2008).

CLÉRICO	CONTRIBUIÇÃO CIENTÍFICA
Pe. Athanasius Kircher	Descobriu que os hieróglifos tinham valor fonético.
Pe. Giambattista Riccioli	Foi a primeira pessoa a medir a taxa de aceleração de um corpo em queda livre.
Pe. Rudjer Bosovich	Versado em teoria atômica, matemática, ótica e astronomia.
Jesuítas	Contribuíram com a física experimental no século XVIII e estudaram a sismologia.
Monge Roger Bacon	Precursor do método científico moderno, fez importantes descobertas sobre a ótica com estudo sobre refração, aberração esférica e reflexão.
Bispo Robert Grosseteste	Chanceler da Escola Oxford, escreveu tratados de ótica, som, astronomia, geometria e aritmética.
Pe. Nicolau Steno	Estabeleceu os princípios básicos da geologia moderna
Monge Alberto Magno	Explicou o objetivo da ciência natural em sua obra <i>De Mirabilis</i> .

A instituição das universidades foi uma realização que contribuiu para o despertar do desenvolvimento científico. A origem das Universidades está no século IX com as escolas monásticas da Europa. No século XI surgiram as escolas episcopais, fundadas pelos bispos e os Centros de Educação nas cidades, perto das Catedrais. No século XII, surgiram centros docentes debaixo da proteção dos Papas e Reis católicos, onde frequentavam jovens de toda Europa.

As universidades medievais foram centros de intensa vida intelectual, tendo como linguagem o latim todos se entendiam e compartilhavam conhecimentos, onde a fé era o eixo norteador da cultura e da ciência. Por fim deve ser ressaltado, que a estrutura do sistema universitário atual com cursos de graduação, pós-graduação, faculdades, exames e graus foi uma contribuição direta do mundo medieval.

As escolas monásticas e a formação da igreja católica forneceram as primeiras bases para o progresso científico. Os pensadores e pesquisadores medievais ditaram os primeiros princípios da ciência moderna. Tendo em vista esses conhecimentos não pode existir por parte dos estudiosos modernos qualquer devaneio que venha a repetir a história da educação e da ciência com a alusão de que a igreja e a fé trilham caminhos opostos.

Mosteiros Beneditinos Brasileiros

A Comunidade dos Mosteiros de São Bento no Brasil segue a Regra de São Bento como mestra de vida monástica. O lema de São Bento pode ser resumido pelo “ora et labora” – ora e trabalha. Acrescenta-se a esse lema “et legere” - e leia, uma vez que, para São Bento, a leitura tem um espaço privilegiado na vida do

monge, em especial a leitura das Sagradas Escrituras. Foi com o mesmo rigor monástico que o mosteiro se instalou no Brasil.

Os monges beneditinos portugueses foram enviados às terras brasileiras no ano de 1575 para avaliar a possibilidade da fundação de um mosteiro. Em 1580, a Congregação Lusitana da Ordem de São Bento aprovou a fundação de um Mosteiro de São Bento na Bahia, o qual viria a ser o primeiro de todo o Novo Mundo e um dos primeiros fora da Europa (Lose, AD., et al., Telles, CM., 2009). No ano de 1584, o Mosteiro foi elevado à condição de Abadia com a designação de São Sebastião da Bahia. Após a consolidação do mosteiro baiano, os monges partiram para fundar novos mosteiros nas cidades de Olinda (1586), Rio de Janeiro (1590) e São Paulo (1598).

O Mosteiro de São Bento da Bahia destaca-se como instituição inserida no desenvolvimento local e regional através da promoção e preservação das artes, da cultura e do saber. Possui um rico acervo constituído por documentos manuscritos que datam desde o séc. XVI. Desde a sua fundação, os monges beneditinos são guardiões da história e da tradição de São Bento.

Em 1596, com a criação da Província Brasileira da Congregação Lusitana, tem início um novo período para os trabalhos intelectuais dos monges brasileiros. A tradicional formação religiosa, humanística, científica e artística dos monges podia ser ministrada no Brasil, notadamente no mosteiro da Bahia, onde foram instalados os Cursos de Filosofia e Teologia.

O mosteiro da Bahia, no ano de 1889, desenvolveu novas propostas educacionais, dentre elas o colégio e a Faculdade São Bento, sendo a faculdade credenciada em 2004 pelo MEC, autorizando os Cursos de Licenciatura em Filosofia de Bacharelado em Teologia. Os Cursos de pós-graduação foram iniciados no ano de 2005.

O Colégio São Bento, mantido pelo Mosteiro de São Bento, foi fundado em 1905, com a finalidade de se dedicar à formação moral e intelectual de seus educandos, disponibiliza do ensino infantil ao ensino médio, tendo tempo integral do infantil ao fundamental I. A Faculdade São Bento atualmente oferta os cursos de graduação História, Filosofia, Teologia e Psicologia, com vários cursos de pós-graduação. Trabalha também com extensão e grupos de pesquisa, onde destaca-se o projeto de restauração de livros raros do século XVI ao XI.

O Mosteiro de São Bento em Fortaleza, estado do Ceará, foi proveniente do Mosteiro de São Bento de Olinda no ano 1993. A Igreja de Nossa Senhora de Guadalupe é um priorado vinculado à arquidiocese da cidade de Fortaleza. A tradição monástica beneditina é mantida pelos monges sob o influxo dos movimentos monásticos da Igreja Antiga. Apesar de não existir escola claustral, o priorado oferece formação litúrgica para os monges, oblatos e para a comunidade que reside no entorno. Os monges noviços frequentam a Faculdade de Filosofia e Teologia no Seminário da Prainha, onde funciona a Faculdade Católica de Fortaleza.

Os mosteiros beneditinos brasileiros contribuem nos dias de hoje na formação educacional, a qual engloba os ensinamentos intelectuais e morais, continuam sua evangelização e seus princípios tendo em mente a funcionalidade da mente humana a partir da inspiração que os rege, contemplação e estudo.

4. CONCLUSÕES

As escolas monásticas e os mosteiros católicos cumpriram uma importante função civilizatória no interior da sociedade medieval. A educação regrada pelo comportamento de seus membros com as regras monásticas os mosteiros propuseram refinar as atitudes também dos homens leigos. A dedicação dos ensinamentos monásticos em ler e editar manuscritos foi de fundamental importância para preservar a cultura e o saber da época até os dias atuais. O sistema universitário também foi uma contribuição monástica no século IX e a contribuição na ciência foi de suma relevância para a modernidade científica.

As congregações beneditinas no Brasil hoje apresentam ordens de clausuras, como a ordem dos monges beneditinos, como também formaram instituições independentes educacionais, cujo lema confere com a ordem beneditina. Sua formação é baseada no estudo curricular e na formação moral dos educandos. Com base nessas premissas pode-se aferir que a fé confirma a ciência e prepara o homem no âmbito formal e intelectual.

REFERÊNCIAS

- [1] Alves, Gilberto Luiz. 2002. Escola Moderna e Organização do Trabalho Didático até o Início do Século XIX. II Congresso Brasileiro de História da Educação. História e Memória da Educação Brasileira. Natal, RN.
- [2] A Regra de São Bento. 2003. Tradução de D. João Evangelista Enout, OSB. 3 ed. Editora Lumen Christi. Rio de Janeiro.
- [3] Flick, Alexander, C. 1909. The rise of the medieval church and its influence on the civilization of western Europe from the first to the thirteenth century. Burt Franklin: New York.
- [4] Leclercq, Jean. 1989. Umanesimo e cultura monástica. Jaca Book: Milano.
- [5] Lose, AD., et al. 2009. Dietário do Mosteiro de São Bento da Bahia: edição diplomática. Salvador: EDUFBA.
- [6] Minayo, M. C, Deslandes, S, Neto, O. C. F, Gomes R. C. 2001. Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade. Ed. Vozes. 19 ed. Petrópolis.
- [7] Mongelli, Lênia Márcia. 1999. Trivium e Quadrivium - As Artes Liberais na Idade Média. São Paulo: Íbis.
- [8] Monroe, Paul. 1979. História da educação. São Paulo: Editora Nacional. Apud Butina Jiménez, Julia, e Costa, Ricardo da (coord.). 2009. Mirabilia 9. Aristocracia e nobreza no mundo antigo e medieval. Dezembro.
- [9] Nunes, Ruy Afonso da Costa. Evolução da Instituição Escolar. In: Meneses, João Gualberto de Carvalho; Martelli, Anita Fávoro. 2001. Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: leituras. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. p.36-58.
- [10] Paixão, Dom Gregório, OSB org. 2011. O Mosteiro de São Bento da Bahia. Ed. Odebrecht.
- [11] Woods JR, Thomas, E. 2008. Como a Igreja Católica Construiu a Civilização Ocidental. Ed. Quadrante, 8 ed., São Paulo.

Capítulo 9

Amélia revela o horizonte escondido na proposta de formação de professores do estado Paulista

Vanessa Alves do Prado

Dagoberto Buim Arena

Resumo: Este artigo analisa discursos de Amélia, atuante Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ciclo 1, de uma escola estadual paulista, e duas Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico (PCNP) pertencentes à mesma Diretoria Regional de Ensino da professora Amélia. O objetivo é compreender como Amélia, professora de crianças dos anos iniciais, pode desvelar para as PCNPs, responsáveis pela formação de professores pelo programa Ler e Escrever, um horizonte desconhecido por elas. Os dados foram analisados com base na perspectiva bakhtiniana de exotopia e por meio dos sentidos de dialogia, escuta e responsividade. As conclusões indicam que as forças de resistência servem ao desvelamento de visões de mundo não compreendidas por aqueles que exercem forças centralizadoras e que esses podem enxergar, pelos olhares do outro, para além do horizonte à mostra, em busca de mudanças.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores pelo programa Ler e Escrever. Exotopia. Relação dialógica.

1. INTRODUÇÃO

Neste texto, apresentamos dados de entrevista realizada com três professoras atuantes em uma Diretoria de Ensino do centro oeste paulista. Os dados são referentes aos anos de 2013 e de 2014, e foram gerados para a realização da pesquisa de doutorado da autora deste texto, concluída em 2017.

Os enunciados que aqui divulgamos são de Rosilene e de Maria Eduarda, Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico (PCNP) de uma Diretoria de Ensino, responsável pela formação continuada proposta pelo Programa *Ler e Escrever*, e da professora Amélia, que nos anos citados, atuava como professora dos anos iniciais em uma escola estadual e recebia formação continuada em ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) pela Professora Coordenadora da escola onde era docente. A Professora Coordenadora (PC), por sua vez, recebia formação continuada das PCNPs Rosilene e Maria Eduarda. O nome dado às autoras do discurso foi criado pela autora deste texto, com base no que ela explica em sua tese de doutorado (PRADO, 2017).

Os enunciados das professoras serão compreendidos a partir do sentido bakhtiniano de excedente de visão/exotopia (BAKHTIN, 2003). A dinâmica escolhida para este texto é a de apresentar o discurso de Rosilene e de Maria Eduarda, formadoras do *Ler e Escrever*, para compreendermos em que momento as formadoras saem do lugar ocupado comumente e veem o horizonte escondido na formação de professores. Na sequência da fala de ambas coordenadoras, apresentamos trechos de falas da professora Amélia, para que a escuta nos traga esclarecimentos das posições e posturas tomadas pelas formadoras na formação continuada de professores no estado de São Paulo.

Esclarecemos que a formação continuada no estado de São Paulo foi realizada de 2007 a 2016 como efeito “Cascata”. A formação tinha início com um grupo de formadoras na chamada “Instância Central”, composta de uma equipe de professoras selecionadas e pagas pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE), sob a coordenação e orientação de Telma Weisz¹. Este grupo reunia-se todas as segundas-feiras para definir e organizar as propostas de atividades que as professoras formadoras levariam para a formação de professores na instância inferior “Pólo” (ou núcleo). Ora essa instância tinha como objetivo orientar e capacitar as Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino e as Professoras Coordenadoras que atuassem nas escolas estaduais das diferentes Diretorias de Ensino do estado de São Paulo, ora somente as primeiras.

Após a instância média, a formação continuada encontrava sua continuidade na Diretoria de Ensino com a “Formação Regional”, na qual as PCNPs ministravam encontros de formação com as PCs.

O efeito cascata terminava na escola, última instância de formação. Com o objetivo de transmitir as orientações recebidas mediante instâncias superiores, as professoras coordenadoras realizavam a formação “Local” dentro do prédio da própria escola e com os professores atuantes no Ensino Fundamental, ciclo 1.

Diante dessa organização de formação, é possível dizer que o professor foi, ao longo desses anos, o maior afetado pela subordinação às formações e cobranças dos formadores das instâncias superiores e, especialmente, o maior afetado no que diz respeito aos valores e visões de mundo empregados pelos membros da instância central.

Apesar dos discursos da PCNP Rosilene e de Maria Eduarda (que atuavam como formadora na instância Regional) e da professora Amélia não se cruzarem na corrente da comunicação verbal real e imediata, a perspectiva bakhtiniana de exotopia ou “extraencontrabilidade” nos ajuda a compreender o encontro de palavras virtuais que, mesmo ditas à pesquisadora como forma de resposta em entrevista, foram criadas para os ouvidos dos seus destinatários reais: a formadora fala para a pesquisadora que, na época, também era professora do ciclo 1 em escolas do estado de São Paulo e que já foi parceira de trabalho na Diretoria de Ensino, e a professora Amélia fala olhando para a pesquisadora querendo que os ouvidos das PCNPs escutassem. É a escuta das palavras alheias que constitui o *eu* diferente dele mesmo, que o altera, o renova e o faz não coincidir consigo mesmo. É desse encontro com o diferente que a “extraencontrabilidade” tem lugar; é um encontro de um sujeito com o outro, mas também de um sujeito com ele mesmo como outro.

Tomemos a fala de Bakhtin (2003) para compreendermos a *exotopia* ou, como ele escreve aqui, o *excedente de visão*:

1 Telma Weisz é professora e coordenadora de um Programa de Pós-Graduação em Educação. É pesquisadora e autora de livros, artigos em revistas e em jornais. É consultora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e foi assessora de diversos projetos de educação no Brasil, dentre eles, o programa Ler e Escrever.

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. [...] Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse - *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo - é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2003, p. 21, grifo do autor).

O excedente de visão é uma vivência estética e ética. Estética porque apesar do sujeito buscar pela completude e compreensão do seu eu, da sua forma, a exotopia o faz entender que o acabamento de si é irreal e que o possível acabamento só pode se dar pela existência alheia, pelo outro que o vê “inteiro”. Com a ética, o sujeito exotópico age responsabilmente porque ocupa um lugar único no mundo e dele pode responder. Segundo Bakhtin (2010a), o dever ético é um *agir-ato*. Somente *eu* do lugar que ocupo posso agir e ser responsável pelos meus atos. A responsabilidade é a resposta em forma de ato que somente *eu* posso dar para um evento da vida ou para um *tu*, e sem desculpas.

Entre eu e o outro há dois diferentes mundos com horizontes que não se coincidem porque cada sujeito da vida vê o mundo de ângulos diferentes. Como afirma Bakhtin (2003), o excedente de visão é para o sujeito que se vê e vê o mundo sem o outro, um ponto cego. Para ver-se completo e, portanto, o que excede, é preciso olhar-se pelas pupilas do outro, em posição axiológica diferenciada, para que seja possível ver-se de fora e inteiro.

Ponzio (2013, p. 20) explica que nos escritos de 1920-24 “[...] já ali se encontra empregado o conceito de “extraencontrabilidade”, ou “encontrar-se fora”, ou “exotopia” [...]”. É pelo “encontrar-se fora” que Bakhtin (2003) fala da importância do outro, da escuta, do acabamento (estético), da ética e da responsabilidade, do discurso em mudança e da mudança do discurso, por isso ele fala do dialogismo. Uma relação dialógica e um pensamento dialógico só encontram lugar quando são movidos pelo excedente de visão, quando duas ou mais vozes ganham vida e quando a voz de “dentro” encontra a voz de “fora”. Assim, a forma vista de dentro como discurso estético ou objeto estético sempre se torna forma irreal. O acabamento sempre vem de “fora”. É o outro-eu quem vai me desconstruir e me construir. É o outro quem me faz ver quem sou.

Nesse contexto, entendemos que a exotopia para Bakhtin (2003) é uma forma outra, diferente, múltipla e participativa de viver e criar o mundo. E mais, a diferença sempre traz consigo a ideia de pluralismo e de novas oportunidades, essas são revolucionárias porque transformam o mundo e os homens. Portanto, enriquecer-se com o outro é a forma mais original de formação humana e ocupar outra posição axiológica para além da comum, pode transformar formador em professor e professor em aluno como pode transformar a cada um ainda dentro de suas posições. O enriquecimento teórico, prático, profissional ou pessoal pode acontecer em qualquer espaço e tempo, desde que redes sociais sejam formadas sem o objetivo de centralizar ou descentralizar o pensamento e o saber, mas com o objetivo de promover contatos sociais para compartilhamento de saberes e de experiências. Tudo isso depende do excedente de visão, da escuta, da alteridade, da ética e da responsabilidade.

A seguir, nos colocamos em posição de compreensão dos enunciados criados pelas professoras mediante entrevista.

2. O OUTRO E A ESCUTA COMO CAMINHOS PARA VER-SE DE “FORA”

Como anunciado anteriormente, selecionamos episódios de entrevista com Amélia, com o intuito de afirmar como as vozes dos professores, que ocuparam, por anos, a última instância de formação, poderiam direcionar os olhares dos formadores das instâncias superiores a uma formação mais dialógica. Desse modo, buscamos criar neste texto, com os enunciados gerados pelas entrevistadas, um diálogo em tempo real entre Amélia, Rosilene e Maria Eduarda.

Ao ser questionada acerca das falhas e quais falhas há nas orientações técnicas de formação continuada que chegam por meio das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), Amélia afirma:

Amélia: Éh:: por exemplo...eles deveriam nos escutar mais...éh:: saber da gente o que nós éh:: estamos trabaLHANDo e que a gente não conCORDa, por exemplo, e que tem que trabalhar porque é uma determinação...né...então, eles não escutam o professor.

O discurso de Amélia clama pela escuta de vozes. Incomodados com a fala da professora, buscamos em Bakhtin (2010a), o sentido de plurilinguismo. Para ele, o plurilinguismo pode ser observado na vida

quando vozes falam, se opõem, contrariam e inventam algo novo; quando a língua composta por várias vozes pode ser ouvida. Quando Amélia diz “eles deveriam nos escutar mais” e “ eles não escutam o professor”, ela faz uma denúncia: ela não quer a imposição de um método, de uma forma, de um passo, de um material, de uma única voz e de uma concepção do mundo, ela quer espaço para o diálogo, para dizer e para escutar. Aquele que só diz nunca terá tempo para a escuta. É pela escuta que a palavra se movimenta, como afirma Vološinov (2010, p. 137), “ela é o meio, o mais puro e o mais sensível da troca social” porque ela nasce como signo nas interações verbais. O encontro de palavras é capaz de produzir grandes mudanças, para o indivíduo e para a sociedade, porque nele as vozes sociais fazem eclodir compreensões do mundo. É o plurilinguismo que torna a palavra viva, móvel, transformadora, porque se vale de uma multiplicidade de vozes para aclarar o mundo e compreendê-lo melhor e de outro modo. As diferentes visões de mundo fazem os sujeitos falantes saírem de seus limites ideológicos, darem e encontrarem novas respostas pelos signos que se constituem dialogicamente (Bakhtin, 2010b). Sem voz não há escuta, e sem escuta, não há troca verbal. Dar tempo à palavra do outro significa promover encontros de palavras, estar aberto ao outro, olhar nos olhos do outro, ver horizontes escondidos, colocar-se em outro lugar, ter tempo para a criatividade e para a renovação. Sobre a possibilidade de escuta, Bakhtin (2016, p. 106, grifos do autor) afirma:

A audibilidade como tal já é uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo, cujo sentido é infindo (mas que pode ser fisicamente interrompido para esse ou aquele participante).

Com as palavras do autor, é possível entender as relações dialógicas desejadas por Amélia e, possivelmente, por suas amigas de profissão. Como sujeitos falantes e vivos, elas desejam dizer e também escutar, e com isso, demonstram entender uma teoria da linguagem mais humana, cuja compreensão, a resposta à resposta, é sua característica fundamental.

Petrilli (2013, p. 125) preconiza que:

A escuta não é exterior à palavra, uma iniciativa por parte de quem a recebe, uma livre escolha, um ato de respeito em relação a si e a quem a profere. Pelo contrário: a escuta influencia a própria palavra amplificando a sua dialogicidade e determinando a sua forma.

Desse modo, o enunciado da professora revela que o *tempo de escuta* (PONZIO, 2010b) supera os limites impostos pelo tempo centrado nas forças que monologizam o discurso porque se ocupa de valores alteritários, do inacabamento, da criação de novos sentidos e da renovação das formas de viver no mundo pela posição extralocalizada dos sujeitos. O tempo de escuta é então o tempo do inacabamento no tempo do acontecimento da vida, e é também o tempo das possibilidades de completude que o *outro* proporciona ao *eu* pelo excedente de visão.

Bakhtin (2003) afirma que a compreensão ativamente responsiva, respostas às perguntas e perguntas às respostas, não tem sentido lógico porque não obedece um tempo e um espaço limitados. Em relação de alteridade, na qual a presença do outro se faz insubstituível, a distância entre o *eu* e o *outro*, a exotopia, é primordial para que o outro possa enxergar o horizonte traçado ao fundo do *eu*, inacessível a este, para completá-lo.

Amélia propõe com seu discurso um tempo para a escuta porque compreende o *outro* como parte do movimento dialógico de perguntas e respostas.

Em contrapartida à perspectiva de Amélia e ao grupo que essa pertence, Rosilene fala acerca da obrigatoriedade dos professores trabalharem com os guias *Ler e Escrever*:

Rosilene: Eu acho assim:: você aceita trabalhar numa instituição...porque quando você vai dar aula em uma escola particular e você é obriGAda a seguir este ou aquele sistema de ensino: você não questiona? ((pausa)) Você não questiOna...certo? Então: por que você quer questioNAR:: agora:: eu digo o seguinte para os professores:: para eu poder falar: eu gosto ou não...eu preciso desenvolver...eu preciso conhecer o material e eu preciso ter uma boa argumentação...para falar:: não...eu não gosto por causa disso: disso: disso:...eu aqui...faria dessa forma...dessa maneira...de outra forma...e a gente vê isso:: simplesmente:: não olha para o materiAL...não esTUda...e não tem argumento:: para falar não:: esse material não serve...

As palavras de Rosilene tecem um jogo de opostos, porque ao mesmo tempo em que transmite a obrigatoriedade em desempenhar as ações do programa estadual, justificam atitudes de descumprimento por parte de alguns professores. Se as ações são obrigatórias, como é possível decidir pelo não cumprimento? Bakhtin (2010b, p. 82) defende que “Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação [...]”. As forças centrípetas que querem instaurar uma única voz pela obrigatoriedade não anulam as criações e as recriações do sujeito que age centrifugamente. Ao colocar em comparação o ensino em escolas privadas e públicas, Rosilene quer igualar as relações estabelecidas nesses dois tipos de ensino. Sabemos, entretanto, que no ensino público, a estabilidade no trabalho proporciona ao professor um ato mais livre e autêntico, pouco previsto no professor do ensino privado, cujo impacto da subversão poderia levá-lo ao desemprego.

O enunciado “por que você quer questionar” expressa o quanto a formação, o acompanhamento e os guias *Ler e Escrever* mantêm distância de uma proposta dialógica. A formadora Rosilene revela não desejar o tempo de escuta que pode revelar novos horizontes, e se firma na ideia de compreender o professor como objeto mudo, que deve apenas “receber”, como dirá a formadora parceira de Rosilene, Maria Eduarda, daqui a pouco. Baseados nas palavras de Bakhtin (2015) acerca do romance de Dostoiévski, a tarefa das ações do programa, para alcançar o dialogismo, precisaria estar fundamentada na construção de trocas verbais nas quais vozes diversas pudessem e deveriam fazer ecoar diferentes visões, apreciações, valores e pontos de vista sobre o ensino e a aprendizagem, na tentativa de destruir palavras únicas, insensíveis e autoritárias já consolidadas. A permissão dada à palavra do *outro* de ser pronunciada, estaria fundada, segundo Rosilene, em uma “boa argumentação”. Ao dizer “eu digo o seguinte para os professores:: para eu poder falar: eu gosto ou não...eu preciso desenvolver...eu preciso conhecer o material”, o enunciado pressupõe que os julgamentos e as entonações dadas aos guias penetram o discurso oficial, mas não são expressão de influência modificadora desse discurso, porque o discurso extra-oficial é considerado de baixa argumentatividade. A avaliação dos argumentos é a forma que a PCNP encontra para não aceitar o discurso do outro.

O enunciado seguinte da PCNP Maria Eduarda, que trata da formação, reitera o discurso de Rosilene sobre os guias e, portanto, a compreensão realizada de suas palavras.

Pesquisador: E você acha que fica claro para eles (contrapalavra à resposta dada pela PCNP sobre o fato de as formações serem resultado das indagações e das necessidades dos professores)?

Maria Eduarda: Eu acho que f: eu acho que assim:: vai se constituindo...eu não posso afirmar para você que todos os professores têm isso CLARo...mas eu acho que a coisa vai se constituindo...eu acho que aos poucos eles vão éh:: ((pausa)) recebendo...eu acho isso: recebendo...é receber mesmo:: porque não é algo de falar de aceitar...não é aceitação:: é receber aquilo que VEM:: éh:: e não assim: eu vou só fazer:: Não:: eu estou recebendo...e estou:: está fazendo parte de mim [...] é envolver com uma certa consciência [...] eu estou envolvido nisso porque eu sei que quero isso e isso vai me dando:: as condições para chegar...

A formação como processo de constituição da consciência ocorre quando uma multiplicidade de vozes cria possibilidades de produção e de construção do objeto a conhecer. E daí, o guia também é uma espécie de formação. Uma formação preocupada com a transmissão, de um lado, e o “recebimento”, de outro, parece ser uma formação que ensina o sujeito a compreender que é submisso à palavra centralizadora dos que ocupam posições superiores e que produzem apenas uma versão do conhecimento. Com Freire (1996, p. 25), entendemos que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, num jogo de refrações do conhecimento. Maria Eduarda, formadora representante de uma diretoria de ensino do interior paulista, acredita na imposição das orientações didáticas (das formações, e é possível dizer, dos guias) ao dizer que o professor não tem autoridade para não aceitar, sugerindo que ao “receber aquilo que VEM”, de cima e com força, a verdade unilateral domina a consciência do sujeito e o faz agir tal qual a força poderosa almeja. Ainda com

Freire (1996, p. 25, grifos do autor), entendemos que a consciência do professor desejada pela formadora Maria Eduarda, reduz o sujeito falante a objeto mudo do conhecimento.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. [...]. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo e alma a um corpo indeciso e acomodado.

A palavra “receber”, saída da boca de Maria Eduarda e discutida por Freire (1996), põe em questão a comunicabilidade da palavra. A linguagem é considerada apenas do ponto de vista da formadora, sem a necessária relação com o *outro*, o professor. O *outro*, considerado apenas sujeito ouvinte e passivo, não ocupa uma *ativa posição responsiva* (BAKHTIN, 2003), reservada aos falantes, descaracterizando a comunicação discursiva inerente aos sujeitos com vida. Diferentemente do que Bakhtin (2003) apresenta para pensar a comunicação discursiva, Maria Eduarda não encontra palavras para descrever a apreciação dos professores em relação aos guias:

Pesquisadora: Você acha que o professor coordenador e os demais professores se sentem obrigados a usar os guias?

Maria Eduarda: Do *Ler (e Escrever)*? ((Grande pausa))

Pesquisadora: Você acha que eles se sentem obrigados a trabalhar com o guia...e com a coletânea do aluno?

Maria Eduarda: Então:: eu não sei como está essa palavra obrigado:: eu não sei até que ponto seria O-BRI-GA-DO..

Pesquisadora: Obrigado no sentido de imposição...seria...

Maria Eduarda: De imposição...ah:: Sim:

Pesquisadora: Eles se sentem?

Maria Eduarda: Eu não sei como eles se SENTem:: eu acho que assim:: eu PENso: que: ele já tem a consciência que é um Programa:: do Estado:: que eles podem usar todo o material...está AÍ...tem que usar TUDO o suPORte:: entendeu?

Com o discurso da PCNP, relembramos o discurso de Amélia, sobre o seu desejo pelo tempo de escuta no acompanhamento institucional, que pouco ou nenhum tempo é dedicado à escuta do professor, tendo em vista o enunciado “eu não sei como eles se SENTem”, que diz respeito a como os professores valoram a imposição do material. Maria Eduarda põe relevância na tomada de consciência do professor das ações obrigatórias e impositivas do programa por parte dos formadores, todavia, a “[...] *consciência só pode se realizar e se tornar um fato real no material de sua encarnação semiótica.*” (VOLOŠINOV, 2010, p. 133, tradução minha). O signo só pode ser compreendido na relação com outras consciências.

Como forma de *contrapalavrear* a resposta da PCNP Maria Eduarda, a pesquisadora se adianta ao jogo das enunciações e pergunta à Amélia:

Pesquisadora: Você sente que seus conhecimentos e suas inquietações são contemplados pelo Programa *Ler e Escrever*?

Amélia: Não.

Pesquisadora: Você quer comentar alguma coisa?

Amélia: Ah:: não tem como ele movimentar nada...porque ele (o guia) vem TÃO pronto que eu tenho que cumPRIR. Igual eu penso...se as PCNPs olhassem os cadernos e NOS chamassem, para NOS perguntar, era o momento para eu falar, OLHA essa atividade contempla determinado [...].

Pesquisadora: Em sua opinião, qual é o papel das PCNPs da Diretoria?

Amélia: Olha, o que é visível é ver se o *Ler e Escrever* está sendo:: trabalhado na sala de AULA. CObrar da coordenadora esse trabalho.

Pesquisadora: Você tem contato com elas?

Amélia: NUNca ((balança a cabeça negativamente)). Sempre o que a gente sabe é que elas estão na escola e vieram pegar os cadernos...então, aí a gente seleciona um caderno de cada disciPLIna, todo seu material e leva (para a coordenadora para a coordenadora entregar às PCNPs). Elas vão, a gente sabe que elas olham e que elas pontuam algumas coisas.

Pesquisadora: Isso faz você se sentir pressionada?

Amélia: Com certeza...porque eu sei que:: o que ((suspende a sobrancelha)) não estiver certo lá, a coordenadora vai chamar a minha atenÇÃO. Só que tudo o que elas pontuam, elas não aNOTam, fica só no verbal, a coordenadora vem ((faz movimento de ponte com o braço)) também no verbal pra gente no coletivo dizendo “você não estão fazendo tal, tais e tais coisas”.

O destacado “NOS” no discurso de Amélia sugere que alguma mudança poderia acontecer se os professores fossem ouvidos, se o ponto de vista dos professores valesse algo para aqueles que preparam a formação e os materiais e pedem a eles apenas o cumprimento. Todavia, é sabido que os índices sociais de valor resultantes do plurilinguismo, no tempo das interações, não representam avanço para as forças centrípetas, ao contrário, as vozes diversas escutadas num espaço plurilíngue tendem a proporcionar ao sujeito liberdade de decisão e escolha, o que muda o curso esperado pela força controladora. O tempo de perguntas e de respostas, almejado por Amélia, não é o tempo de mudez no qual apenas uma voz pode ser ouvida de cima para baixo, como portadora de uma única verdade, monologicamente fechada e não suscetível à resposta. O tempo de escuta “momento para eu falar” é o tempo da responsividade motivado pela interação entre sujeitos históricos de vidas inacabadas e de consciências que se transformam porque não esgotam os sentidos das palavras no encontro dialógico. Portanto, entendo que o tempo dialógico, o tempo de escuta de consciências, é o tempo para falar *com* o outro. Bakhtin afirma (2015), a partir do romance de Dostoiévski, que em uma relação dialógica, a palavra é sempre orientada ao *outro* presente, que escuta e que pode responder.

Amélia, ao se manifestar sobre a pressão sofrida em momentos de acompanhamento institucional das PCNPs, demonstra um sentimento de medo e de insegurança com as palavras: “Sempre o que a gente sabe é que elas estão na escola e vieram pegar os cadernos”, “porque eu sei que:: o que ((suspende a sobrancelha)) não estiver certo lá, a coordenadora vai chamar a minha atenção”. Ao afirmar “O medo é a expressão extrema de uma seriedade unilateral [...]”, Bakhtin (2010c, p. 41) elucida o matiz que constitui uma forma única de expressar a verdade que aniquila a liberdade absoluta. A sobrancelha suspendida de Amélia cria uma expressão axiológica séria capaz de dizer da submissão da palavra alheia que se mostra autoritária.

O encontro oficial de acompanhamento que se dava entre PCNPs e formadora de polo macrorregional na escola e ainda se dá com as PCNPs, a PC e os cadernos de alunos, aparece nas palavras de Amélia com tom de perpetuação, aperfeiçoamento e regulamentação das ações do professor a partir da visão oficial (BAKHTIN, 2010c), isto é, a voz oficial parece querer consagrar estabilidade aos modos de pensar e de agir no ensino da linguagem mediante as propostas do governo e os registros escritos nos cadernos dos alunos, que podem atestar a perenidade das regras estabelecidas.

A visão dominante do mundo “alto”, expressa nas palavras de Amélia “você não estão fazendo tal, tais e tais coisas”, contrapõe-se à visão não oficial do mundo “baixo”, constituindo-se essa como força regeneradora avessa às forças dogmáticas. Segundo Bakhtin (2010c, p. 10), “A segunda vida, o segundo mundo da cultura popular constrói-se de certa forma como paródia da vida ordinária, como um ‘mundo ao revés’”. O *mundo ao revés* é outra forma de ver o mundo para além da forma predominante e, na implementação do programa oficial *Ler e Escrever*, pode ser lido nos enunciados da professora como força oposta criada por uma situação que impediu o cumprimento tal e qual dito para ser feito.

Mediante as palavras de Amélia, verificamos que as formadoras Rosilene e Maria Eduarda não olham para si como outro, olham apenas o horizonte que está diante dos seus olhos, exposto e à mostra. Elas olham os cadernos como forma de verificar se o conteúdo dos guias está sendo assegurado, mas não olham para as professoras e não sabem o que elas pensam das propostas de atividades contidas nos guias. Isso confirma que as PCNPs não têm um olhar exotópico, desconhecendo o que Amélia diz sobre a postura delas quando vão à escola estabelecer relação com cadernos. É possível dizer que esse, talvez, seja o motivo das PCNPs

não conseguirem sair de si. Para ver-se e ver o mundo de modo diferente, é preciso, primeiro, olhar o horizonte visto pelo outro. Acerca disso, Bakhtin (2003, p. 23) afirma:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Com Bakhtin (2003), compreendemos a necessidade do deslocamento, da descentralização do *eu* e da valorização do *outro*.

Abaixo, ao negar a possível perfeição do material, a PCNP Rosilene fala da reformulação pela qual os guias de alguns anos escolares passaram e aí, é possível encontrar faíscas tímidas da *extraencontrabilidade*:

Rosilene: [...] na verdade, não tem material perfeito... nosso material tem problemas também...tanto que passou por uma reformulação...né? Está passando ainda... então:: primeiro, segundo e terceiro:: já passou:: agora...quarto e quinto ainda vão passar por essa reformulação...porque não tem né?

Pesquisadora: E esta reformulação é feita com base em quê?

Rosilene: Olha:: quem fez foram os próprios PCNPs... né? Foram...assim:: tinha...eu fiz parte do grupo de referência DE mateMÁTica:: ah:: do nosso pólo...tinha:: duas? Não...[...] então:: assim:: do grupo de referência de:: língua portuguesa...então:: de cada pólo...eles pegaram um PCNP...entendeu? E esse pessoal Todo, lá em São Paulo...sob o comando da:: Telma...sob as orientaÇÕES:: realiZaram essa reformulação...

Pesquisadora: Esses PCNPs escutaram os professores e as reclamações dos professores para realizarem as reformulações?

Rosilene: Ah:: Sim... foi...isso...

O verbo reformular nos diz muito quando pensamos em exotopia. Alguém reformula algo que precisa de melhora, de transformação, de mudança e que não é perfeito. E como é possível perceber a necessidade de mudança mediante a reformulação? Sempre tem alguém que diz, que aponta, que denuncia, que critica aquilo que precisa ser reformulado, mas para que a reformulação aconteça, sempre é preciso ouvidos para escutar os apontamentos, as denúncias e as críticas. Ainda que a PCNP diga timidamente um “sim” ao questionamento da pesquisadora apresentado no último trecho, é possível afirmar que não foram os PCNPs quem decidiram o que reformular porque não são eles que estão trabalhando nas salas de aula com os alunos e os guias. De alguma maneira e por alguma boca, provavelmente, por meio das Professoras Coordenadoras das escolas estaduais, as palavras de crítica, de reclamação e de mudança chegaram aos ouvidos das PCNPs que participaram da reformulação e foram consideradas palavras revolucionárias. É disso que Amélia fala: da necessidade da escuta.

Apesar disso, o comportamento de Rosilene e de Maria Eduarda na escola e a atitude da Professora Coordenadora sob a pressão das PCNPs, que gera medo e insegurança, conforme Amélia, nos leva a dizer que ambas PCNPs não reconhecem a potencialidade da palavra do professor, que é o sujeito que estabelece as relações verbais com os alunos, e não reconhecem a maestria da palavra em atravessar o tempo e o espaço e produzir palavras próprias.

No episódio seguinte, notamos a dificuldade de Rosilene em ser vista pelo outro e, portanto, em colocar-se no lugar do outro para se ver.

Pesquisadora: E você acha que os PCs e os professores do ciclo 1 gostam dessa forma de organização da formação?

Rosilene: Gostam...porque assim:: quando não tem OT:: ou vamos supor...a Secretaria:: não...bloqueou:: aí parou:: não pode convocar mais ninguém...então...eles acham:: FALta...né? Muitas vezes eles reclamam ah:: a gente não consegue...porque são oito horas de formação semanal para a gente passar duas:: mas o tempo do professor coordenaDOR:: não é só naquele momento...não é somente no ATPC que ele está atuando...ele está ali na escola:

oito horas por DIA...acompanhando...então: ele tem que ter um conhecimento a mais...e olhar para aquilo e falar assim:: “olha:: aqui você poderia fazer assim...e fazer assado”...não é? Ô:: “vamos olhar para o seu...” a gente tem uma dificuldade enorme...por exemplo:: do professor aceitar filmar uma Aula...e depois olhar para ela:: a gente também tem... você viu? (risos) [a PCNP se refere aqui ao bloqueio da filmagem na entrevista]...“Não...não QUERO Câmera”...então:: a gente precisava romper com isso...mas é complicado...né? [...] a gente tem o hábito de olhar SÓ:: os defeitos né? Mas quando ele está olHANDo para aQUILo que ele está fazendo:: ele percebe uma série de coisa que ele não percebe normalmente...no dia a dia...tá?

Reconhecer as próprias limitações, como Rosilene fez nesta parte da entrevista, já é um grande passo para a mudança. Ela sabe que o olhar do outro que comanda uma câmera e produz uma filmagem pode levar o sujeito observado/filmado a ver o horizonte que se esconde dos seus olhos e a ver sua *imagem externa* (BAKHTIN, 2003). Encontramos em Bakhtin (2003, p. 33) uma citação que pode ilustrar a fala final da formadora: “[...] pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro [...]”, isto é, Rosilene percebe a necessidade da imagem externa pelo outro na formação dos professores, para que esses possam aprender mais e exercerem o ato de ensinar cada vez melhor. Apesar de compreender a importância do olhar exotópico, a formadora diz ser “complicado” romper as barreiras do absoluto e único com a escuta e a alteridade de modo ativamente responsável.

O impedimento das câmeras criado por Rosilene pode ser explicado por Jobim e Souza (2007) e explica a problemática da exotopia. De acordo com a autora (2007), as imagens são signos e, portanto, carregam sentidos que podem ser transformados em textos. Considerada linguagem, as imagens produzidas por meio de uma câmera são mais um modo de compreender o sujeito, o que pode despertar insegurança naquele que é filmado. A insegurança parece surgir porque a lente da câmera pode captar qualquer imagem e não apenas a autorizada pelo sujeito filmado, e o corpo parece expressar bem mais a assinatura de sua linguagem do que a voz gravada por um áudio, como em um retrato artístico. Nas palavras de Amorim (2007, p. 14), “[...] entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele faz de si mesmo, há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores.” Portanto, tanto o signo visual quanto o verbal forneceram elementos para compreender o outro. E a câmera pode se constituir uma ameaça ao acabamento do *eu*.

Entre o estranhamento e a ambivalência que a videogravação pode causar, (JOBIM e SOUZA, 2007) está a refração do homem pelo olhar de um novo sujeito que se esconde por detrás da câmera e pode sugerir infinitas compreensões para o discurso do falante que também pode ser visto. Nesse caso, o olho do pesquisador ou a lente da câmera podem alterar o discurso do sujeito, porque o outro o olha com atenção e ouve o que ele tem a dizer, e isso faz o pesquisador participar da vida do pesquisado e alterar, de alguma maneira, o evento em que os sujeitos falam. Essa alteração é gerada porque as interações entre os sujeitos são movidas por uma linguagem que não tem neutralidade.

A compreensão das diferentes visões de mundo encontra lugar após a escuta. Com base nas palavras de Ponzio (2010b), entendemos que o *tempo de escuta* rompe com a voz centrípeta, divulgadora de uma verdade única, e possibilita abertura para outras vozes, plurilíngues, mediante trocas dialógicas. O tempo dedicado à palavra do outro é um tempo para a compreensão responsiva do *outro* e para a escuta, constituindo sujeitos em relação de alteridade. O *tempo de escuta* é também o *tempo dialógico*, porque em ambos os tempos o *outro* é sujeito falante não indiferente.

3.CONCLUSÃO

Para concluir o que neste texto é apenas uma pequena parte de como a dialogia afeta a vida de cada um e muda, no sujeito, a forma de ver o mundo, afirmamos, fundamentados nos dados apresentados, que a linguagem determinada pelos formadores em Orientações Técnicas aos professores coordenadores e desses aos professores em reuniões de ATPCs constitui uma comunicação de natureza discursiva, na qual os professores em posição de ouvintes-falantes dão respostas responsáveis (tardias) no seu ambiente de trabalho, por palavras que demarcam acentos axiológicos ou por atitudes, e ambas refratam e recriam, de modo singular, a linguagem dos transmissores e dos documentos oficiais.

Apesar das formações perpetuadas pelos formadores que querem definir as palavras e as atitudes do professor, a voz plural na sala de aula conduz ao caminho escolhido a trilhar. Assim, apesar da hierarquia

social definir e cobrar um discurso, o monolinguismo não dá conta da situação extraverbal e da posição centrífuga do homem.

Diante do exposto, finalizamos este texto com uma visão bastante positiva, no cenário dado, de que as diferentes vozes movem ações transgressoras frente às direções unilaterais e centralizadoras constitutivas do programa de formação dos professores paulistas.

REFERÊNCIAS

- [1] Amorim, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: Freitas, Maria Teresa; Jobim e Souza, Solange; Kramer, Sonia. (Org.). Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.
- [2] Bakhtin, Mikhail. A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010c.
- [3] _____. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- [4] _____. Os gêneros do discurso. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- [5] _____. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro e João, 2010a.
- [6] _____. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- [7] _____. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.
- [8] Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [9] Jobim E Souza, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: Freitas, Maria Teresa de Assunção; Jobim e Souza, Solange; Kramer, Sonia. (Orgs). Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77-94.
- [10] Petrilli, Susan. Em outro lugar e de outro modo: filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em terno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João, 2013.
- [11] Ponzio, Augusto. No círculo com Mikhail Bakhtin. São Carlos: Pedro e João, 2013.
- [12] _____. Procurando uma palavra outra. São Carlos: Pedro e João, 2010b.
- [13] Prado, Vanessa Alves do. Ações do programa paulista *Ler e Escrever* sob os sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas. 2017. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.
- [14] Vološinov, Valentin Nikolaevic. Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Tradução: Patrick Sériot e Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

Capítulo 10

Docência jurídica: A relevância da formação docente no contexto institucional

*Jozimeire Angélica Stocco de Camargo Neves da Silva
Marina Graziela Feldmann*

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo compartilhar algumas das reflexões oriundas de nossa tese de doutorado, entre outras, a importância da formação docente no contexto institucional para os professores dos cursos de Direito, discussão que se faz necessária, uma vez que eles atuam nesta área sem formação didática relacionada à atuação no Magistério Superior. Em nossa pesquisa intitulada O Profissional Docente do Ensino do Direito: o processo de construção de identidade e saberes docentes durante as trajetórias de vida, realizamos uma investigação com os docentes que lecionam nos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu de Faculdade Pública do ABC Paulista. Uma de nossas abordagens foi sobre a formação contínua no local de trabalho, uma vez que a atuação destes profissionais é influenciada fundamentalmente pela prática jurídica, que não é suficiente para um ensino que se deseja significativo. O estudo foi realizado a partir dos pressupostos da dimensão qualitativa, envolvendo análise documental e investigação reflexiva por meio de diversos procedimentos. Para conseguirmos desenvolver estas considerações, buscamos aporte teórico a partir dos autores que abordam as temáticas: Formação Docente na Contemporaneidade, Profissão Docente e Professor do Ensino Superior e problematizamos questões relacionadas a estas. Concluímos que os professores participantes dessa investigação aprenderam a ser docentes e o “estão sendo” nas trajetórias que possibilitaram aquisição de conhecimento e na interação com o estudante e com a instituição em que trabalham, sendo que essa pode contribuir com a construção do processo identitário profissional deles e com sua formação.

Palavras-chave: docência, saberes docentes, formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

O interesse por essa temática surgiu há algum tempo, devido a nossa experiência docente na disciplina de Metodologia do Ensino, em faculdade pública do ABC Paulista, nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu. Nossa maior questão era a construção da identidade e prática docente daqueles que lecionam nos cursos de Direito sem formação didática para isso, mas pautados, sobretudo, na profissão jurídica que exercem no cotidiano.

Neste sentido, Masetto (2013, p.109) nos ajuda a ponderar e nos incita a refletir uma questão por demais relevante: “Grande parte do corpo docente dos cursos superiores é recrutada entre profissionais da área, e o valor que agrega aos cursos é indiscutível, mas trata-se de ‘especialistas’, não de profissionais cuja identidade é ser professor.” Essa situação não é exclusiva dos cursos de Direito. Todavia, por opção de investigação e pela nossa trajetória de vida pessoal e profissional, desenvolvemos nossos estudos nesta área.

Entendemos que a formação didático-pedagógica é essencial para o professor universitário, independente da instituição em que trabalha, da disciplina que leciona ou da formação técnica que possua, pois os saberes construídos durante sua formação profissional não são suficientes para uma atuação docente plena de sentido e, mesmo que possuísse formação didática, sabemos quão importante é a formação permanente para significarmos nossas práticas e refletirmos sobre ela quando atuamos na formação das pessoas.

Percebemos em nossa trajetória, inclusive como ex-discente desse curso, que em muitos momentos, o monólogo é uma prática, que a classe se assemelha aos escritórios, fóruns e tribunais no que concerne a quem protagoniza o contexto.

Feldmann (2009), afirma que as pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, na convivência com o outro, num processo complexo de humanização, de trocas de saberes, ideias, culturas e de apropriações das mais diversas relacionadas à formação dos sujeitos que cada instituição deseja formar e que tem estreita ligação com a sua missão, visão e valores.

Por meio desta reflexão objetivamos chamar a atenção sobre a relevância deste tema e ponderar sobre alguns aspectos principais: o professor de Direito, não tendo formação específica para a docência, aprende a ser professor, percorrendo quais caminhos? Qual o papel das instituições no que concerne a formação contínua deste profissional a fim de que sua atuação junto ao corpo discente dê conta de colaborar com a formação dos estudantes que a escolheram como órgão competente para a aprendizagem de conhecimentos necessários a inserção no mundo do trabalho.

Reconhecemos a perspectiva de Tardiff (2014, p. 239), quando comenta sobre a necessidade de desenvolvermos estudos sobre as pessoas e com as pessoas. Desse modo, este trabalho ultrapassa a dimensão de ser feita sobre o ensino jurídico e sobre os docentes dos cursos de Direito, mas, sobretudo, com as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, a fim de que possam apropriar-se dos conhecimentos construídos, numa dimensão que possibilite a circulação de saberes elaborados e que pretendemos, coletivizados e dignificar o trabalho docente em Direito.

Nesse sentido Gauthier (2006, p.28), nos alerta:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente

E acrescenta:

É muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.”

2.METODOLOGIA

Como técnica para desenvolver a pesquisa do doutorado, utilizamos de observações sobre os professores em momentos diferenciados, um questionário, leituras, estudos e análise de documentos.

No que diz respeito ao questionário, elaboramos 16 (dezesesseis) questões a fim de coletarmos dados e interpretarmos as “vozes” dos professores, para buscar os sentidos do que verificamos entre os sujeitos de nossa investigação quando abordaram aspectos de suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Cardoso, Del Pino & Dornelles (2012, p.6) afirmaram que há saberes necessários para quem deseja ensinar e que há um senso comum de que para ser professor tem que ser talentoso, seguir os instintos, “ter experiência e cultura” como se estes aspectos sejam suficientes para o exercício da docência.

Assim, presumíamos, quando investigávamos a Docência Jurídica, que esta pode ser uma das razões pelas quais nesta área “qualquer um pode ser professor” e, desse modo, qual a relevância de se estudar para atuar no Magistério Superior ou buscar formação docente se esta não é uma exigência institucional do empregador? Se a Instituição que admite o professor não promove cursos de formação e nem abre espaço para o diálogo e compartilhamento das práticas e saberes, por que o docente precisa buscar esta formação contínua?

Para nós, profissionais do ensino, que por sua vez, temos como objetivo a aprendizagem, aprender a ser professor é essencial e tal ofício se aprende na graduação para a docência, nos cursos e encontros que tem como foco a formação contínua, ou seja o ato de profissionalização e na prática diária.

Oportuno colocar que os freios de um aperfeiçoamento das práticas podem decorrer tanto da relevância que esta profissão tem para as faculdades de Direito, assim como da visão que os professores deste curso têm sobre “ser e estar professor”.

García in Sacristán (2013, p. 489-490) afirma que:

A pesquisa educacional nos exige um complexo equilíbrio entre o compromisso e distanciamento. O distanciamento nos permite ver o que temos perante nós, relacionar-nos com a pesquisa sem nos fundirmos com ela, sem nos confundirmos, assim como o compromisso necessário para nos envolvermos, deixar-nos afetar por aquilo que investigamos.

Nesse sentido, durante a pesquisa, coletamos os dados e os interpretamos, descrevendo-os e relacionando-os com as teorias que fundamentam as práticas destes docentes investigados, sem a generalização de resultados.

Lemos e releemos o material coletado diversas vezes, como orienta Giffoni Marsiglia (2006, p. 9-12) e, por esta razão, elencamos seis categorias de análise, a seguir dispostas:

Categorias de Análise	Descrição
Formação acadêmica	Cursos realizados e titularidade
Motivo de escolha pela docência	O que motivou a escolha
Ocupação profissional	Além da docência qual (is) outra (s) atividade (s) profissional (is) exerce
Cursos específicos para a formação docente	Mesmo sem a exigência legal fez algum curso específico para o exercício da docência
Saberes da prática	Como constrói saberes para exercer a docência
Autorias das práticas	Tem liberdade de planejar as aulas e decidir o que é feito (ou será feito) em sala de aula

Das categorias derivaram as questões que constituíram o questionário já mencionado.

Analisamos as respostas dadas a ele e destacamos para este trabalho, as que têm maior relação com a formação do professor: cursos específicos para a formação docente e a importância da Didática para a ação de ensinar.

3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neves da Silva (2016, p. 43) afirma

Entendemos que o profissional que adentra a sala de aula é aquele que se constituiu por meio do conhecimento acumulado ao longo de suas experiências, que não se despe do sujeito que é, pessoal ou profissional, que independente de preparo ou formação específica para a docência está ali para lecionar o que sabe, do jeito que sabe, mesmo que para o outro que escuta e tem contato com o seu saber não consiga compreender o conhecimento que ele procura compartilhar.

Entretanto, o compartilhamento não assegura que os saberes se tornem válidos num outro contexto ou que devam ser seguidos como uma diretriz e, ainda, praticados por outros. Este derramar-se pode ser instigador de novas práticas, validar as que estão sendo empregadas e suscitar uma teorização destas, articulando-as no sentido de dar-se uma razão para movimentar-se de um jeito e não de outro, perpassando as ações rotineiras ou internalizadas como atos mecânicos e possibilitando as autorias docentes de acordo com o contexto da sala de aula.

Os docentes participantes da pesquisa comentaram sobre a relevância da Didática para a profissão professor quando questionamos: “A ausência da formação didática é irrelevante para os Cursos de Direito?”

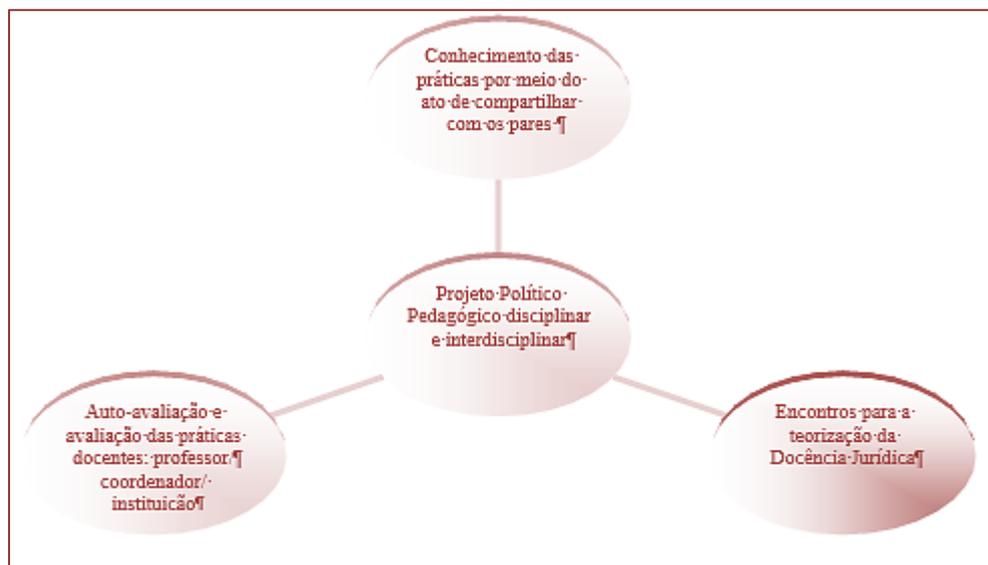
Verificamos, por meio das respostas, que eles reconhecem a importância de aprender a dar aula e, desse modo, desejamos saber como cada um procura atualizar-se para continuar em permanente formação enquanto atua. Nosso questionamento foi: “Como construiu/constrói saberes docentes durante sua trajetória profissional e acadêmica?” Quando analisamos as respostas, notamos o movimento de querer aprender por parte deles. Constatamos ações isoladas destes e verificamos que neste espaço onde realizamos nossos estudos não há um programa de formação contínua para os docentes.

A instituição tem como objetivo principal formar bacharéis que possam atuar nos mais diversos campos do Direito, que consigam aprovação em exames da OAB, e concursos públicos, entre outros, sendo que para isto as práticas a serem reconhecidas como de suma importância são as que os juristas têm para compartilhar com os futuros profissionais do Direito. Os resultados que estes bacharéis obtêm comprovam ou não o sucesso da instituição.

Assim, neste trabalho, queremos instigar uma outra reflexão: se as instituições fomentassem a formação contínua, todos os professores seriam envolvidos na profissionalização docente mesmo sem ter formação de graduação para a docência e que as práticas, os saberes e os fazeres poderiam ser mais significativos para quem está ensinando e para quem está aprendendo, pois seriam derivados de práticas e teorias construídas por si e pelo outro, conforme afirmam Cardoso, Del Pino & Dornelles (2012, p.10): “Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.”

Daí, a formação docente ser tão importante, pois ela é um dos aspectos que determina a formação dos sujeitos aprendizes, que é a razão de existir de uma instituição educacional, independentemente do nível de ensino, no caso de nossa pesquisa, nível superior.

Entendemos que a proposta de formação contínua pode ser trabalhada em qualquer instituição de Direito que queira oportunizar espaços de diálogo, de formação e de troca de saberes e práticas entre seus professores, com o objetivo de proporcionar um ensino superior de qualidade. Daí, elegemos quatro ações considerando a cultura institucional, o contexto em que as aulas acontecerão e os participantes do processo ensino-aprendizagem, entre outros aspectos que interferem e modificam o dia a dia numa fluidez que não pode ser desconsiderada. Para nós, o mais importante é que sejam criados espaços de formação em que estejam presentes:



Nossa perspectiva é de que a Docência em Direito vá além da perpetuação dos saberes jurídicos e que veja na Educação a possibilidade de um diálogo possível, um campo do saber que tem muito a contribuir e do qual ele precisa se aproximar.

REFERÊNCIAS

- [1] Cardoso, Aliana Anghinoni; Del Pino, Mauro Augusto; Dorneles, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. IX Anped Sul 2012.
- [2] Feldmann, Marina Graziela (org.). Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. São Paulo. Editora Senac, 2009.
- [3] García, Nieves Blanco. A Pesquisa no Âmbito do Currículo e como Método para seu desenvolvimento. In: Sacristán, José Gimeno. Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Editora Penso. Porto Alegre, 2013.
- [4] Gauthier, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- [5] Giffoni Marsiglia, Regina Maria. Orientações Básicas para a Pesquisa. In: Mota, A. E. et al. (Orgs.). Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Opas, Oms, Ministério da Saúde, 2006.
- [6] Masetto, Marcos Tarciso. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003.
- [7] Neves da Silva, Jozimeire Angélica Stocco de Camargo. O Profissional Docente do Ensino de Direito: o processo de Cnstrução de identidade e saberes docentes nas trajetórias de vida. 2016. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP.
- [8] Tardif, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- [9] Tardif, Maurice. Lessard, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Capítulo 11

Oficina temática: A experimentação na formação docente

Vanessa Fernandes Soares

Chryslane Barbosa da Silva

Kelly Barbosa da Silva

Viviane Patrícia Pereira Félix

Resumo: As aulas experimentais auxiliam no processo de ensino-aprendizagem em biologia, adquirindo uma grande relevância para o meio educacional. Apesar da importância da experimentação no ensino de biologia, essas são minimamente usadas, decorrente da falta de tempo por parte dos docentes, indisponibilidade de material, carência de estrutura e organização dos experimentos a serem realizados. Diante disso, o trabalho visou promover uma oficina temática com materiais de baixo custo como ferramenta pedagógica para o ensino de biologia. Na oficina, inicialmente foi ministrada uma introdução sobre a influência da experimentação para instrução/conhecimento de discentes e/ou docentes, na qual foram abordados conteúdos de biologia pelas bolsistas PIBID do curso de Ciências Biológicas da UNEAL para alunos de graduação. Em seguida, ocorreu à realização dos experimentos com materiais de baixo custo e fácil aquisição. Os inscritos na oficina foram divididos em grupos por bancada que continham protocolos experimentais e sempre que necessário podiam contar com a supervisão das bolsistas. Pode-se dizer que os participantes ficaram bem satisfeitos com a oficina, pois puderam conciliar de forma simples conteúdos-chave de biologia com experimentação. Portanto, notou-se que a promoção de aulas experimentais como ferramenta pedagógica para o ensino e aprendizagem através de oficinas temáticas tem se tornado uma proposta promissora para o processo de formação de docentes.

Palavras-chave: Aprendizagem, Ferramentas pedagógicas, Ensino de biologia.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Araújo (2011), nos dias atuais o processo de formação de professores tem buscado minimizar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, ocasionado em parte pela carência estrutural do ambiente de ensino e falta de entusiasmo dos alunos com os conteúdos disciplinares.

O fato dos graduandos dos cursos de licenciatura terem pouca vivência com aulas experimentais em sala de aula, acaba provocando algumas lacunas na sua formação acadêmica, o que acarreta na baixa rentabilidade em determinadas disciplinas como Biologia e Química, dentre outras, que podem fazer uso de um processo metodológico de ensino que insira a teoria ao experimental para proporcionar uma aula diversificada (ARAÚJO, 2011).

O processo de ensino tem sido alvo de mudanças em seus conteúdos curriculares e nas abordagens recomendadas, proporcionando a articulação de ideias e propostas para organização do trabalho escolar. De tal modo, que formar professores com habilidades e competências para exercer o trabalho com a experimentação em sala de aula e/ou laboratório na escola, tem sido uma das prioridades para uma qualificação dos graduandos dos cursos de licenciatura plena e do corpo docentes das escolas de educação básica (JACOBUCCI et al., 2009, p. 132).

A realização de oficinas temáticas voltadas para a experimentação no ensino tem sido adotada, no sentido de organizar as diversas linhas de pensamentos e estratégias a serem executadas no espaço escolar, tendo em vista, as condições da mesma que vão desde a estrutura, a disponibilidade de material, a organização dos experimentos, até mesmo a insegurança dos docentes (ASSIS, 2011).

Assim, o docente passa por um processo contínuo de auto-formação na prática cotidiana em sala de aula, visto que, o docente precisa ser um observador crítico e reflexivo de sua prática e estágio, no decorrer de sua jornada no meio educacional. Com isso abordar oficinas temáticas voltadas para a capacitação de tais profissionais da área da educação, bem como das licenciaturas, tem sido uma das atividades que tem motivado o exercício da prática docente (GONÇALVES e SANTOS, 2005).

Diante da necessidade de aperfeiçoamento e capacitação de profissionais docentes e graduandos através de ferramentas pedagógicas, a fim de melhorar a qualidade do ensino e refletir sobre o seu papel no meio educacional. O presente trabalho visou promover uma oficina temática sobre aulas experimentais de execução simples como ferramenta pedagógica para o ensino de biologia com materiais de baixo custo e fácil aquisição.

2. METODOLOGIA

A oficina foi conduzida no laboratório multidisciplinar de química da Universidade Estadual de Alagoas, sendo dividida em dois momentos, onde inicialmente foi ministrada uma introdução sobre a importância da experimentação no ensino de biologia pelas bolsistas PIBID do curso de Ciências Biológicas da requerida instituição, com enfoque maior para as estratégias de ensino inovador, organização do trabalho escolar, contextualização e interdisciplinaridade. Durante a oficina foi ressaltada também a reutilização das garrafas PET, bem como a importância dos materiais mais simples e tecnológicos como o retroprojetor. Em conseqüente, ocorreu à realização dos experimentos em grupos por bancada, que continham protocolos dos experimentos a serem executados, tais como permeabilidade seletiva com a beterraba, clorofila e absorção de luz, catalase, entre outros, a execução destes experimentos ocorreu com a supervisão das bolsistas do PIBID, utilizando alguns materiais de baixo custo e fácil aquisição. No final da experimentação cada grupo discutiu sobre seu respectivo experimento realizado, levantando informações acerca do que foi possível observar em cada um e sua relação com o conteúdo de biologia de forma interdisciplinar e contextualizada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível perceber que no decorrer da parte introdutória da oficina, os participantes tiveram a oportunidade de discutir determinados temas vinculados à organização do trabalho escolar, bem como formas metodológicas para proporcionar um melhor ensino-aprendizagem. Tais iniciativas proporcionaram aos envolvidos mais que uma forma de ensinar conteúdos, mas abordagens que instigam

formação e aprendizado com auxílio da experimentação, que nem sempre precisa ser realizada no laboratório para ter êxito.

Durante a realização dos experimentos foi enfatizado o uso de materiais de baixo custo (Figura 1), visto que, a maioria dos experimentos foram organizados de acordo com as necessidades e carências que o público alvo pode vir a ser condicionado. Foi possibilitado aos docentes diversificadas ferramentas experimentais para auxiliar ao ensino e ampliar sua visão sobre fenômenos que ocorrem a sua volta.

Figura 1. Bolsistas PIBID – Biologia ministrando oficina.



Fonte: Dados do autor.

Logo, é importante ressaltar que é possível realizar atividades experimentais demonstrativas ou interativas de forma simples e efetiva em sala de aula.

4. CONCLUSÃO

De acordo com o que foi vivenciado, pode-se dizer que a oficina como proposta na formação de professores para o ensino experimental foi desafiadora e ao mesmo tempo de fundamental relevância, sendo aceita de forma positiva pelos participantes. Ficou notório que a promoção de oficinas e o trabalho contínuo com os docentes e graduandos voltado para a experimentação é uma proposta que proporciona um ensino e formação que pode agregar conhecimento e qualidade nas aulas, bem como no processo educacional.

REFERÊNCIAS

- [1] Araújo, D. C. U. Oficinas pedagógicas de ciências: formação de docentes para o ensino experimental. Trabalho de Conclusão - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Curitiba, 2011.
- [2] Assis, M.S. Experimentação como estratégia didática para o ensino de química na educação de jovens e adultos. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre, 2011.
- [3] Gonçalves, T. V. O.; Santos, A. P. E. Formação inicial de professores: trajetória de um processo de formação social. Revista em Educação Ciências e Matemática. v. 1, n. 1, jul/dez, 2005.
- [4] Jacobucci, D. F. C.; Jacobucci, G. B.; Neto, J. M. Experiências de formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. v. 8, n. 1, 2009.

Capítulo 12

Psicologia escolar educacional e atualização de docentes

Clara Raíssa Fernandes de Melo
Mônica de Fátima Batista Correia

Resumo: O presente estudo descreverá o trabalho de atualização da formação de docentes, locados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de João Pessoa, desenvolvida durante o Estágio obrigatório do curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB e na área de Psicologia Escolar Educacional.

1. INTRODUÇÃO

Em sua origem a Psicologia Escolar Educacional (PEE) caracterizava-se essencialmente pela atuação voltada ao indivíduo e de maneira a focalizar muito mais “faltas” do que potencialidades. Dessa maneira, focalizava na elaboração de diagnósticos e intervenções voltadas aos chamados problemas emocionais, de aprendizagem e/ou de comportamento (Barreto, Calafange & Lima, 2009). Apesar destas ações serem legítimas ao Psicólogo Escolar Educacional, várias mudanças e principalmente ampliações foram inseridas nas últimas décadas quando se trata da discussão a respeito das relações entre Psicologia e Educação, assim como sobre a postura de ação deste profissional.

Por volta da década de 80, emergiu o debate ou análise crítica daquele modelo de atuação, especialmente no que se refere ao descompasso com as demandas sociais, à inadequação da postura de culpabilização do aluno pelo insucesso escolar e pelo enfoque baseado no modelo médico de atendimento e enfoque em apenas uma dimensão do processo de aprendizagem, afetivo emocional e, assim, estritamente psicológico (Martinez, 2010; Meira, 2003; Andaló, 1984). Discussões esta que impulsionaram os primeiros passos para avanços na discussão teórica acerca da atuação do psicólogo escolar educacional, das relações entre Psicologia e Educação, sugerindo novos focos de ações para esta área (Correia & Rodrigues, 2015; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Neves, 2007; Neves, 2007; Novaes, 2001; Correia & Campos, 2000).

Existem pontos consensuais nas citadas produções, apesar, inclusive, da distância temporal, como por exemplo, a incitação de uma atuação da PEE contextualizada, abrangendo toda a instituição e comunidade educacional, e comprometida com a promoção do desenvolvimento humano (Correia & Rodrigues, 2015). De maneira a não perder de vista a complexidade do ambiente educacional, o intrincado processo de construção de significados que ali se estabelece, gestando ambientes de aprendizagem, e, ainda, os diferentes níveis de relações interpessoais que marcam este cotidiano institucional peculiar.

Nessa mesma direção, encontra-se outro ponto consensual entre as discussões das últimas décadas, *o papel mediador do PEE*; de relações, mas, sobretudo, o papel de mediador entre o conhecimento psicológico, a partir de várias vertentes, como aprendizagem, desenvolvimento, relacional, e contextos que se propõem a promover aprendizagem. O PEE como mediador de processos de ressignificação que possibilitem aos indivíduos se reconhecerem como sujeitos históricos, assumindo suas responsabilidades no processo educacional (Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Carvalho & Marinho-Araújo, 2010).

Neste contexto histórico especialmente, o profissional da psicologia tem como requisito básico para contribuição no cenário escolar, a mediação daqueles conhecimentos da Psicologia que oferecem suporte para o trabalho da sala de aula, ou seja, o trabalho junto aos professores e às professoras. De maneira a fornecer assistência principalmente em atualizações ampliem o raio de ação de docentes frente à complexidade, à especificidade e à singularidade dos processos subjetivos implicados na aprendizagem e no desenvolvimento em suas mais variadas formas de expressão (Martínez, 2005; Correia, Brito & Araújo, 2001).

O presente estudo, nesse sentido, descreverá o trabalho de atualização da formação de docentes, locados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de João Pessoa, desenvolvida durante o Estágio obrigatório do curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB e na área de Psicologia Escolar Educacional.

2. METODOLOGIA

A atualização dos docentes coordenada no estágio em psicologia escolar educacional foi desenvolvida a partir de um *Mapeamento Institucional*, o qual, segundo Carvalho e Marinho-Araújo (2010), refere-se a ações que auxiliam a compreender e intervir no ambiente escolar. Desta forma, o mapeamento baseou-se em observações de sala de aula, em momentos de atividades; observação dos intervalos, geralmente no pátio; participação em reuniões pedagógicas; eventos à família; conversas informais com os professores e demais funcionários; e, por fim, em um questionário aplicado a todos os profissionais da escola (**Instrumentos**). Este último instrumento, mais especificamente, teve como objetivo levantar as principais dificuldades que os mesmos enfrentavam no cotidiano escolar e os principais interesses em torno de temas relacionados a aprendizagem e desenvolvimento que gostariam que fossem discutidos.

O planejamento da atualização junto aos docentes (Participantes), construído a partir do referido levantamento de dados, está em consonância também com a afirmação de Guzzo (2002) de que o Psicólogo Escolar deve atuar a partir de observações, conversas informais e pesquisas formais para

detectar demandas explícitas e implícitas e propor formas de intervir que possam beneficiar a todos os envolvidos de forma ativa ou passiva no processo e conscientizar os papéis, funções e responsabilidades de cada autor do processo escolar.

Entre as demandas de intervenção levantadas foram selecionadas três prioridades: (1) dificuldade de relacionamento das profissionais entre si; (2) dificuldades de relacionamento destas com as crianças e pais; e (3) necessidade de melhor embasamento teórico das professoras, inferida através do discurso das docentes e da didática apresentada em sala de aula. A partir de então, foram selecionados dois temas para nortear o trabalho com as docentes em direção às demandas emergentes na *Análise Institucional* (Correia & Campos, 2004): relações entre teoria e prática, a partir da discussão das correntes filosóficas inatista, empirista e interacionista, e a importância das Habilidades Sociais no dia a dia escolar e com vistas à eficiência do processo ensino aprendizagem.

A partir disso foram planejados e, posteriormente, realizados quatro encontros com as 20 professoras e 20 tutoras dos anos iniciais do segmento Fundamental I da referida escola municipal. Cada um dos quatro encontros, sendo dois com as professoras e dois com as tutoras, aconteceram em momentos distintos e com duração média de 40 minutos. É importante assinalar que a escola funcionava em regime de sistema integral, de maneira que no turno da manhã os alunos participavam de aulas com as professoras e no turno da tarde realizavam exercícios e atividades de casa com as tutoras. Nos dias agendados para os encontros com as professoras, estas deixavam as salas de aula mais cedo e as tutoras as substituíam; e nos dias reservados aos encontros com as tutoras, por sua vez, as professoras permaneciam mais tempo em sala de aula.

3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro encontro foi explicado às participantes que o objetivo dos encontros não seria realizar palestras, apontar erros ou informar como deveriam proceder em sala de aula, mas trocar experiências e auxiliá-las a partir dos conhecimentos da psicologia.

Em um segundo momento, foi realizada uma dinâmica, na qual as professoras receberam uma bexiga e não poderiam deixá-las cair no chão enquanto estivesse tocando uma música. Em seguida foi solicitado que fizessem esta mesma atividade em dupla e informassem qual situação teria sido a mais difícil. Elas afirmaram ter sido o segundo momento, pois às vezes as bexigas seguiam direções opostas e elas não conseguiam mantê-las no alto. Ao final do encontro foi explicado que o objetivo da dinâmica era discutir a importância do trabalho em equipe. As bolas representavam alguns problemas enfrentados por elas no dia a dia, a exemplo da ausência da família dos alunos, ou a falta de comprometimento do estado e de órgãos públicos, ou salários baixos ou, ainda, as más condições de trabalho.

A partir disso, discutiu-se sobre a importância de não apenas reclamar dos obstáculos ou utilizá-los como justificativa para não conseguir realizar um trabalho eficiente, mas de buscar alternativas a partir de um trabalho em equipe, o qual está perpassado pelas concepções de homem/mulher, de mundo e de desenvolvimento e aprendizagem, as quais podem se constituir em barreiras ainda maiores para uma prática pedagógica eficaz.

Para discutir sobre a importância do embasamento teórico e da necessidade de uma atuação consciente e crítica foram colados dois cartazes na parede da sala com as seguintes frases: *“pau que nasce torto, morre torto”* e *“diga com quem anda que te direi quem és”*. As professoras foram solicitadas a formarem dois grupos de acordo com a ideia que concordavam, entre as expostas, e em seguida a justificarem o motivo da escolha.

Após o debate foi esclarecido o propósito da atividade, qual seja, representar as correntes filosóficas *inatista* e *empirista* através de ditados populares. Logo após, foi realizada uma discussão acerca de uma terceira corrente filosófica entre as que fundamentaram as várias abordagens do processo ensino aprendizagem disponíveis: a interacionista. Esta pode, ainda, ser subdividida em interacionista, melhor representada por Piaget, e a sociointeracionista, mais identificada com Vygotsky, mais utilizado nas discussões posteriores com as educadoras (1984, 1991, 2001, 2005). Em seguida foi apresentada a concepção de pessoa (homem/mulher), de mundo e de desenvolvimento e aprendizagem assumida por cada uma das três correntes filosóficas apresentadas, as implicações da assunção da prática pedagógica em cada uma delas e a importância de uma atuação consciente e refletida.

Ressalta-se que o presente estudo assume a perspectiva Vygotskyana por entender que a mesma oferece alternativas para uma atuação pedagógica que responde a realidade socioeducacional condicionada pelo atual momento histórico.

Para Vygotsky (2005), o homem nasce como ser biológico e através da interação dialética com o meio cultural se constitui como um ser sócio-histórico, autônomo e responsável pelo seu processo de individuação, ou seja, este autor enfatiza o caráter social da constituição humana.

Esta teoria possui diversas implicações para a educação, entretanto, não apresenta uma explicação estruturada do desenvolvimento humano e uma descrição previamente elaborada de práticas pedagógicas como o faz Piaget, por exemplo, e por razões que não cabem ser discutidas neste momento, mas fornece subsídios para a reflexão sobre o processo de aprendizagem e educacional, uma vez que sua principal implicação é a ideia de *práxis* como imbricamento dialético entre a teoria e a prática (Oliveira, 1995; Pino, 2005).

No segundo encontro, objetivou-se discutir o conceito de Habilidades Sociais de acordo com Del Prette e Del Prette (2005) e sua implicação nas relações entre profissionais e destes com os alunos. Em seguida, foram apresentados vídeos com pessoas famosas que ficaram conhecidos nas redes sociais pelas suas reações e foi solicitado às professoras que classificassem os comportamentos daquelas pessoas em assertivo, agressivo ou passivo; se concordavam com a atitude delas; e se não, como acreditavam que elas deveriam ter agido. Por fim, foi realizada esta mesma atividade, mas com situações do cotidiano das professoras na escola, como indisciplina dos alunos, postura agressiva de alguns pais, discordância de opinião de outros profissionais no ambiente escolar questionado, entre outras questões.

Apesar de alguns obstáculos encontrados para a execução da intervenção, como, por exemplo, o pouco tempo disponibilizado para as ações com e das participantes, o resultado foi positivo, pois os encontros se constituíram em espaços de escuta do professor, de suas práticas e concepções, de mediação dos processos de apropriação e reflexão crítica sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, às quais mediam a prática pedagógica e de criação de estratégias de enfrentamento em relação às dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. E avaliadas, invariavelmente, pelas participantes como muito positivas e produtivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e a partir dessa experiência, defende-se a importância do trabalho do (a) Psicólogo(a) Escolar Educacional como agente de transformação que deve contribuir para modificar cenários educacionais, a partir de um trabalho coletivo e de formação continuada que envolva todos os envolvidos no ato de educar. Uma atuação que deve se pautar especialmente na criação de espaços de análise, discussão e redimensionamento das concepções que orientam suas práticas, ou de ajustes de rotas de atuação, por entender que a formação do profissional da Psicologia possui impacto nas estratégias pedagógicas implementadas pelos docentes, bem como nas percepções de agentes educacionais (Carvalho & Marinho-Araújo, 2010).

Destaca-se, em tempo, a importância do trabalho do psicólogo e da psicóloga está articulado com a atuação dos demais profissionais da escola e deste profissional da Psicologia estar inserido na instituição como membro efetivo das chamadas equipe de técnicos ou equipe pedagógica, caminho que possibilita uma atuação produtiva e eficiente. Os resultados deste estudo, ademais, contribuem para o requerimento de maior articulação entre teoria e prática profissional, e para fortalecer a necessária parceria entre estagiários na área, psicólogos(as) em ação e comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- [1] Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, ciência e profissão*, 1, 43-47.
- [2] Barreto, M. da A.; Calafange, P. A. F. R. D.; Lima, Z. P. de. Estudo com Psicólogos Escolares: Ações e Desafios. *Psicologia Argumento*, v. 27, n. 58, p. 261-269, 2009.
- [3] Carvalho, T. O. & Marinho- Araújo, C. M. Psicologia Escolar e Orientação Profissional: Fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 2, 2010.
- [4] Correia, M. F. B. (2004). O cenário escolar como um desafio para o psicólogo e a psicóloga: o que se pode fazer e por onde começar? Em M. F. B. Correia. (Org.). *Psicologia e Escola: Uma Parceria Necessária ...* Átomo & Alínea: Campinas, SP.

- [5] Correia, M. F. B. & Campos, H. (2000/2004). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. Em O. H. Yamamoto e A. Cabral Neto (Org.s). O psicólogo e a escola. (pp. 59-97) Natal: Edufrn. (1ª e 2ª edição)
- [6] Correia, M. F. B., Brito, A. P.; Araújo, C. R. (2001). As contribuições da Psicologia Cognitiva e a atuação do psicólogo no contexto escolar. Psicologia Reflexão e Crítica, Rio Grande do Sul, v. 14, n.2, p. 553-561.
- [7] Correia, M. F. B., Rodrigues, L. F. (2015). As ações do Psicólogo em seus relacionamentos com demandas educacionais. In: Bezerra, H. J. S.. (Org.). Psicologia Escolar e Educacional: Reflexões no contexto da educação básica. 1ed.Maceió: Edufal, v. 1, p. 13-38.
- [8] Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- [9] Guzzo, R. (org). Psicologia Escolar: LDB e educação hoje. São Paulo: Alínea, 2002.
- [10] Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- [11] Marinho- Araújo, C. M., & Neves, M. M. B. da J. Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In: Campos, H. R. (Org.). Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas. (pp. 69-87) Campinas: Editora Alínea, 2007.
- [12] Martínez, A. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In Martínez, A. M. Psicologia escolar e compromisso social. (pp. 95-114) São Paulo: Alínea, 2005.
- [13] Neves, M. M. B. da J. Formação inicial em psicologia escolar: questões apontadas por alunos de graduação. In: Campos, H. R. (Org.). Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- [14] Novaes, M. H. Formação e padrões éticos do psicólogo escolar. In Abrapee/Puccamp (orgs), 1992.
- [15] Oliveira, M. K. Pensar a educação: Contribuições de Vygotsky. Em Castorina, J.A. & Baquero, R. Dialética e psicologia do desenvolvimento: o pensamento de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- [16] Pino, A. Em Placco, V. M. N de S, (Org.). Psicologia e Educação: Revendo contribuições. São Paulo: FAPESP-Educ, 2005.
- [17] Vygotsky, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fonte, 1984.
- [18] _____. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, Moraes, 1991.
- [19] _____. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- [20] _____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

Capítulo 13

Contribuições do Pibid na formação inicial docente

Marciely Martins de Lima

Sannyele Rodrigues de Souza

Resumo: O presente artigo apresenta algumas contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial docente de licenciandos da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB - CampusIII-Guarabira. Participaram da pesquisa 29 bolsistas e licenciandos dos cursos de Pedagogia, História, Geografia e Letras. Os dados foram analisados a partir das respostas destes bolsistas a um questionário padrão que foi aplicado. Subsequentemente foram separadas as questões que seriam, respectivamente, analisadas de forma quantitativa e qualitativa, onde os bolsistas entrevistados indicaram as principais contribuições do PIBID à formação inicial: oportunidade de conhecer o ambiente e a realidade escolar, de forma que possam interagir e vivenciar práticas docentes; no currículo; formação/construção da identidade docente; desenvolvimento da reflexividade docente, visão crítica/profissional e formação do professor pesquisador. Chegamos a conclusão que o PIBID contribui para formação de docentes dentro do contexto escolar que atuarão; profissionais com postura investigativa e reflexiva acerca da própria prática docente, com olhar crítico e diferenciado com relação aos diversos temas relacionados à educação.

Palavras-Chave: PIBID; Formação inicial docente; Relação teoria e prática.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID é um projeto que proporciona aos acadêmicos de cursos de Licenciatura estabelecer um vínculo antecipado entre os futuros docentes e a sala de aula, tendo uma visão diagnóstica de diversas dimensões culturais na escola e na sociedade em que a escola está inserida.

Segundo Freitas (2007), o desestímulo dos jovens na escolha do magistério como profissão e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequências, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira.

Nesse contexto, a universidade pública tem papel fundamental na formação de educadores. Santos et al. (2006) afirmam que “as universidades públicas tem grande importância na formação de educadores para a Educação Básica tendo em vista que o profissional, conhecido como “professor”, tem um papel fundamental na contribuição da formação de cidadãos”.

A sensação de formação limitada, o choque de realidade e a complexidade das relações são aspectos marcantes no processo inicial do profissional docente. Diante dessa realidade complexa, muitas vezes o professor duvida de sua competência, sente-se um estranho no ambiente escolar, e muitos acabam desistindo de sua profissão. Essa desistência acaba sendo fruto de uma formação inicial onde o licenciando nunca teve a oportunidade de vivenciar e conhecer o ambiente escolar.

A fase de formação inicial docente é muito importante no processo da construção da identidade profissional e na constituição da carreira de professor, é um período marcado por muitas experiências, questionamentos, aprendizagens, dúvidas e dificuldades. De acordo com essas experiências, durante esta fase, o acadêmico vai se moldando para se tornar professor.

Tendo em vista as discussões em relação ao tema “Formação Inicial Docente”, o governo federal, em 2010, viu a necessidade da implementação de políticas públicas de incentivo à formação inicial do professor. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES subsidia o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID que é realizado em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino possibilitando aos acadêmicos participarem da comunidade escolar, realizar atividades didático-pedagógicas visando melhorar a formação inicial docente do bolsista (CAPES, 2014).

Este trabalho tem como objetivo socializar as contribuições que o PIBID possibilita em relação ao processo de formação inicial docente dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEPB – *Campus* III. Nesse sentido, analisaram-se alguns aspectos das contribuições do Programa Institucional de acordo às percepções e experiências obtidas pelos participantes.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa onde foi aplicado um questionário para 29 alunos ou ex-alunos dos cursos de Pedagogia, História, Geografia e Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) que participaram como bolsistas de Iniciação à Docência/PIBID, entre os anos de 2012 a 2017.

Para Labes (1998), o questionário é um instrumento que pode ser aplicado em diversos tipos de pesquisa, constituindo uma das técnicas mais importante para a obtenção de dados em pesquisa sociais.

O questionário foi confeccionado através da ferramenta de formulários do Google Drive e disponibilizado para os participantes da pesquisa nos meses de outubro e novembro de 2017. Foi solicitado aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para elaborar o questionário, primeiramente foi realizado um pré-teste que teve como objetivo fazer uma avaliação das questões formuladas, o que proporcionou a confecção do questionário final.

O questionário final contou com 30 questões fechadas e abertas, divididas em blocos, que tiveram a seguinte composição: bloco A (dados pessoais); bloco B (em relação ao programa PIBID); bloco C (em relação às atividades do PIBID na escola); bloco D (em relação às atividades do PIBID na universidade) e bloco E (em relação à sua formação profissional). Neste trabalho, será analisado apenas o bloco E relacionado à formação profissional.

O procedimento metodológico utilizado para análise dos dados obtidos foi a “Análise de Conteúdo”. Segundo Bardin (2008), a análise de conteúdo compreende três fases: “a pré-análise; descrição analítica e a interpretação inferencial”.

A fase da pré-análise é caracterizada como fase da organização do material a fim de sistematizar as ideias iniciais. Esta primeira fase possui três incumbências: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2008).

Primeiramente, foi realizada uma leitura flutuante dos textos gerados pelas respostas ao questionário desta pesquisa. A partir dessa primeira leitura, foram elaboradas hipóteses a serem validadas ou não pelas etapas consecutivas. Com estas hipóteses formuladas, foram extraídos critérios para classificar os resultados obtidos em categorias de significação.

No segundo momento, foi realizada a descrição analítica. Nesta etapa, os documentos foram submetidos a um estudo aprofundado. Para Trivinos (1987), os procedimentos como codificação, classificação e a categorização são básicos nesta instância do estudo.

A terceira etapa consistiu na interpretação inferencial, onde os resultados foram interpretados e analisados de forma ampla, reflexiva e crítica.

Além do questionário, trazemos também nosso relato de experiência acerca do que vivemos enquanto bolsistas do PIBID.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O QUE É FORMAÇÃO INICIAL?

Desde o início dos anos 80 que começou a aflorar dentro e fora dos sistemas educativos, grande interesse e preocupação pela qualidade da formação dos/as professores/as. Não podemos falar de renovação, de inovação ou de mudanças na educação sem se pensar na formação do professor. Isto deve-se ao fato de atribuir-se a função que o professor desempenha, o nível e a qualidade do ensino bem como a melhoria da educação que se quer para o indivíduo.

Entretanto, a questão da formação de professores tem, frequentemente, sido percebida como a preparação do profissional para exercer a sua profissão em resposta às demandas sociais.

Assim, para responder às demandas sociais, o professor deve ser requalificado como profissional e como protagonista, o que significa, superar o papel do professor que apenas transmite passivamente a matéria e que é “o dono do saber”, transformando-o num orientador do aluno para ajudá-lo a chegar ao conhecimento, associando, criticando e desenvolvendo suas próprias habilidades.

Ao tratar da formação dos professores para a Educação Básica, Pimenta (2001, p. 39) constata uma distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas e chama a atenção para um problema que há tempo se instaura no processo de formação profissional de professores, que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas Universidades e a prática desenvolvida no ambiente profissional, entre a formação e o trabalho. Para ela, a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal (PIMENTA, 2002).

Partindo deste princípio, pode-se afirmar que os estágios supervisionados na grade curricular dos cursos de licenciatura ainda não dão um embasamento completo, deixando lacunas a serem preenchidas em relação à prática docente, como no depoimento abaixo:

"Até um ano atrás eu tinha certeza de que estava tendo uma boa formação. Agora, estou chocada com a realidade daquelas crianças, e nem sei por onde começar. Na prática a teoria é outra". (Depoimento de Nilce Conceição da Silva, Revista Sala de Aula, 1990:22:20)

Para contribuir com a modificação desta situação o PIBID, enquanto política pública de formação de formação de professores, vem oferecer oportunidade a futuros educadores entrarem em contato com o cotidiano escolar ao longo do curso de licenciatura. Dessa forma, eles passam por uma experiência teórico-prática ainda no processo de formação inicial.

3.2 O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

Aqui estão expostas narrativas e reflexões – desejos, reminiscências e memórias – acerca da docência e da formação, elaborados por licenciandos(as) do curso de Pedagogia que participam de um dos subprojetos que compõe o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Essas narrativas foram possibilitadas pelas vivências das bolsistas em participação efetiva nas atividades que compõe o subprojeto em questão. Essas atividades estão dispostas em um regime semanal, integrando uma agenda de reuniões de construção de materiais e de produção de aulas, além de plenárias de estudos e discussões de textos; ida à escola para observações e participação em aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de tempo de estudos individual on-line e off-line. Entende-se que esta dinâmica é favorecedora da postura investigativa sobre a própria prática em formação. Considerando que pensar as vivências no PIBID implica reconhecer as características e as condições para desenvolver a práxis educativa, vale destacar que sua concepção propõe que sejam desenvolvidas atividades que tenham como foco a transformação. Dessa forma, é de grande importância que educadores reflitam sobre sua prática e nesse processo encontrem formas de pensar e de fazer melhor a sua ação, dando mais significado às atividades pedagógicas e a sua inserção social.

A práxis, entendida como uma nova racionalidade manifestada através da forma como se vive e pensa a realidade, insere-se, principalmente, no contexto da educação. Trata-se do modo como os envolvidos nesta esfera (professores, alunos, funcionários) atuam no seu campo de militância (na escola). A práxis educativa relaciona-se com as concepções de currículo e de formação. Sua vivência na formação inicial possibilita a construção sistemática e científica da prática pedagógica. A sua repercussão impacta nas dinâmicas de desenvolvimento introduzidas pelas escolas. Torna-se necessário à práxis educativa valorizar a função social da escola de produzir e socializar os saberes. Dessa forma, depreende-se que a práxis não é inata ou exógena, ela é, especialmente relacional, por isso, ativa linguagens e subjetividades no contexto da cultura escolar e da comunidade.

3.3 ARTICULANDO RELATOS: UM POUCO DO MUITO VIVENCIADO NA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS, NA PERSPECTIVA DOS BOLSISTAS.

Os relatos dos bolsistas deste subprojeto do PIBID indicam uma busca de bases para a construção da profissão na docência, ou seja, busca de apropriação teórico-vivencial com vistas ao alcance de uma qualificação para o trabalho educativo eficaz para a aprendizagem dos educandos, como no depoimento a seguir:

Para atuar em sala, é necessário ter uma bagagem de conhecimento que possa atrair a atenção dos alunos. Nas experiências que vivenciamos, o PIBID nos motivou, ou me motivou a antes de tudo buscar conhecer a realidade cultural de cada um dos educandos, foi a partir daí, que de fato me senti desafiada a cada dia. (Bolsista 3).

A formação docente, no mundo contemporâneo, muito tem revelado uma preocupação com a constituição do professor reflexivo e com a sua auto formação. Isso em prol de conscientizar esse profissional a pesquisar a sua própria prática para buscar soluções de problemas encontrados no cotidiano escolar. Onde, especialmente ele, com um olhar investigativo têm condições de identificar e esclarecer as reais necessidades dos educandos, e de tudo que está ao seu entorno. Exigindo assim, a pesquisa como principal dispositivo. Conforme Alves (1999), no reencontro entre a teoria e a prática, a primeira é fertilizada e a segunda, enriquecida.

Por falar em desafios, não podemos esquecer-nos de uma aluna que marcou a nossa participação no PIBID, tanto como profissionais, quanto como seres humanos. A mesma se chamava Bruna, 12 anos de idade, aluna do 3º ano, com comportamento autoritário e rebelde. A referida estudante se negava a participar de toda e qualquer atividade. A princípio nos sentimos desmotivadas, achamos que as nossas aulas estivessem um fracasso, quando na verdade, o problema não estava de fato correlacionado a nós, mas sim, no histórico de sofrimento no seio familiar em que a mesma habitava. Inserida em uma das comunidades mais carentes da cidade de Guarabira-Pb, Bruna vinha de uma família totalmente desestruturada. Com pais altamente desconectados dos valores e princípios familiares, seria a única figura feminina, tendo dois irmãos, um mais velho, que ingressava a cada dia no mundo das drogas e da marginalidade e um mais novo, com CID de esquizofrenia.

Aos poucos, mesmo nos sentindo rejeitadas por determinada aluna, todos os dias tentávamos uma aproximação maior com ela tentando assim amenizar seu estado emocional de sofrimento. Foram várias

tentativas, mas conseguimos ao menos conversar com ela, e a mesma relatava: “Não era fácil viver em uma casa, onde vivo cheia de "amiguinhos do meu irmão" que dão em cima de mim direto, se bem que eu acho bom eles me olharem e me chamarem para andar de moto...”. “Não é fácil cuidar de um irmão que é "doido" e é "abestalhado" que só me faz passar vergonha...”.

Foi então que percebemos que o problema era mais sério do que imaginávamos e vimos que de fato, antes de sermos apenas bolsistas, nós teríamos que ganhar a confiança de Bruna para que assim a mesma pudesse sentir-se querida ao menos no ambiente escolar. Em todas as aulas fazíamos um momento de acolhida em que prevalecessem os valores morais e princípios éticos. Aos poucos aquela menina rebelde foi se transformando em uma menina meiga, que nos enchia de balas, pastilhas, pipocas, e que dizia que hoje seríamos melhores amigas. Que não conseguia imaginar o dia em que as aulas do PIBID fossem acabar. Neste quesito, pudemos entender que mais vale a empatia advinda de nós, do que seu acúmulo de conhecimento. Gostamos sempre de enaltecer a relação professor-aluno, como o amor entre mãe e filhos. Onde existe amor há poder de transformar vidas. Vidas estas, como a de Bruna, que precisava antes de tudo, de um abraço e de ouvidos bem abertos para ouvi-la. (Bolsistas Marciely Martins¹ e Sannyele Rodrigues²).

O PIBID além de ser um incentivo para a vida acadêmica proporciona grandes experiências, com embasamento teórico nos assuntos que tangem ao ambiente escolar. Neste caso, fica evidente que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) propicia uma prática educativa diferenciada, preenchendo as lacunas ainda existentes na grade curricular dos cursos de licenciatura. No entanto, a formação acadêmica advinda do PIBID, dá-se de maneira desafiadora e instigante, pois exigem do discente compromisso, dedicação e colaboração para executarem atividades progressistas no contexto escolar. (Bolsista 4).

Assim, os relatos das bolsistas indicam uma grande preocupação com a aprendizagem e a formação como um contínuo criativo e um investimento intencional e sistemático a favor da construção de trajetória profissional baseada na construção de percursos formativos humanizados.

3.4 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS

Com base nessas reflexões, é possível perceber um progresso na melhoria da formação docente por meio de programas como o PIBID (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que tem como proposta incentivar à carreira do magistério, com uma formação inicial docente de qualidade.

Sobre o processo de formação um bolsista afirmou:

Pude perceber que a docência era o caminho que eu deveria ter trilhado a mais tempo. Sendo assim, considero que o PIBID exerce em mim uma formação de qualidade, de credibilidade, de segurança, de perseverança e, acima de tudo, de crença em uma educação emancipadora através de uma educação que permite que os educandos tenham voz ativa no processo de ensino aprendizagem. (Bolsista 2).

O processo de formação de professores passa pela vivência da verdadeira práxis educativa. Neste sentido, a formação que contribui para a participação de vivência que envolve a pesquisa, possibilita que o formando desenvolva um sentimento de pertencimento no ambiente em que se desenvolve essa práxis. Esse sentimento colabora para o processo de motivação contribuindo em sua auto formação e na formação do outro.

O processo de leitura crítica aguça o olhar na construção de conceitos e tendências responsáveis por uma promoção de saberes que transformem o professor num profissional crítico e reflexivo visando uma docência significativa. Este pensamento encontra respaldo em Pimenta ao afirmar que:

[...] o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. [...] um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam

os seus saberes-fazer docente, num processo contínuo de construção de novos saberes. (PIMENTA, 2005, p. 528).

Portanto, os saberes docentes tem origem em diversas fontes. Tardif (2002) esclarece que os saberes docentes podem ser construídos tanto na formação acadêmica, como no processo formativo, nas práticas e na relação com seus pares, no fazer do cotidiano. Neste sentido, a formação docente no sentido da convivência com outros profissionais pressupõe relacionar-se com esse ambiente onde os saberes se encontram e se refazem. Assim, a bolsista 4 afirma que as atividades possibilitam ampliar os saberes.

Uma das bolsistas entrevistadas afirmou acerca da experiência no PIBID:

A cada atividade realizada por mim, que foram muitas, inclusive, fluíram positivamente durante a minha vivência enquanto graduanda. Logo, sinto-me bastante beneficiada por meio do PIBID devido às suas consideráveis contribuições. Portanto, quero deixar registrado a minha profunda admiração pelo mesmo e dizer que me sinto honrada e orgulhosa por ser uma bolsista, representante desse relevante programa... (Bolsista 5)

Em convergência com essas elaborações, Demo (2000) apud Ponte (2004, p. 39) traz a importância de educar um professor pesquisador:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso de fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa.

Portanto, a importância de formar um profissional da educação pela pesquisa influi, também, em uma visão mais ampla da sua prática educativa, onde ele terá subsídios necessários para identificar e solucionar, inteligentemente, os problemas encontrados no cotidiano escolar. Tudo isso está diretamente relacionado com a consciência que o profissional da educação tem, ao exercer a sua prática educativa. Franco (2008, p. 114) afirma que “A prática requer um constante vai e vem de um plano para outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa durante todo processo prático”.

As vozes das bolsistas do PIBID, sujeitos deste trabalho, portanto, revelam a importância dessa experiência como dispositivo fundante para o investimento na formação inicial docente de qualidade. Esse programa demonstra relevância e grande aceitação entre os participantes. Sendo assim, esse processo de formação docente possibilita a integração das aprendizagens acadêmicas com aquelas do contexto da prática profissional, contribuindo para o desenvolvimento de um ethos que se inicia em situações de imersão na escola. Com essas considerações, pode-se concluir que a vivência do PIBID é desafiadora, contundente e, sobretudo, criativa, permitindo aos participantes relacionar seus sonhos e possibilidades com o investimento intencional e investigativo em sua iniciação a docência. Trata-se de uma oportunidade de crescimento multilateral e profundo em expressiva convergência as demandas da sociedade contemporânea, marcada por complexidade e rupturas.

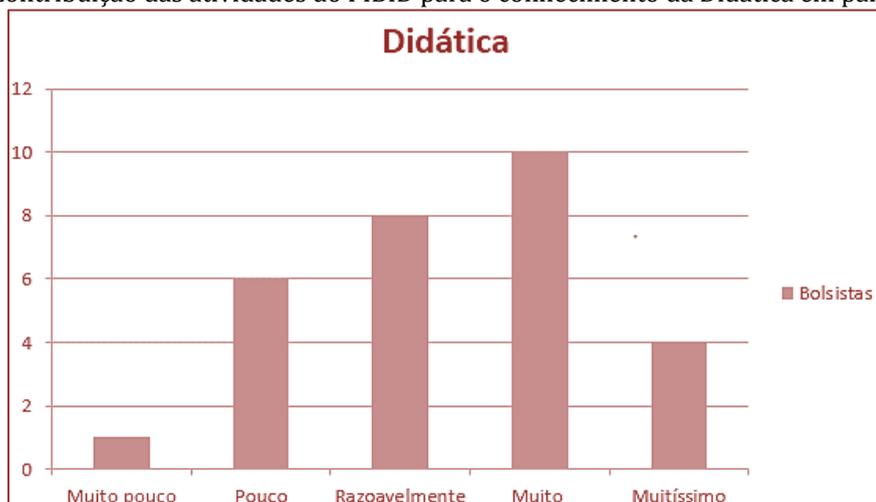
Em relação à formação profissional, o objetivo principal foi analisar a contribuição do PIBID na formação inicial e no futuro profissional dos graduandos dos cursos de Pedagogia, Geografia, História e Letras, segundo o entendimento dos participantes do PIBID. As figuras 1 e 2 mostram os resultados referentes à contribuição do PIBID para o conhecimento da Profissão docente e da didática.

Figura 1 – Contribuição das atividades do PIBID para o conhecimento da Profissão Docente.



O gráfico apresentado acima deixa em evidência que o PIBID contribui de forma progressista para o acúmulo de experiências positivas para o início da formação docente, pois para a maioria dos entrevistados a referida experiência foi muito importante.

Figura 2 – Contribuição das atividades do PIBID para o conhecimento da Didática em particular.



No gráfico acima podemos perceber a importância que as atividades realizadas no PIBID através dos bolsistas, incentivam a uma didática voltada para o estímulo do senso crítico dos alunos em cada disciplina.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se que o PIBID tem contribuído de forma significativa e positiva no processo de formação inicial docente, porque permite ao bolsista em formação conhecer a realidade escolar, interagir e vivenciar práticas docentes que são fundamentais no processo de construção da sua identidade profissional e docente, além de propiciar uma visão realista da docência, dos desafios impostos pela profissão. A participação ativa no PIBID contribui diretamente na formação do professor-pesquisador.

Nesse contexto o PIBID contribui para a formação de docentes cientes do contexto escolar que atuarão profissionais com postura investigativa e reflexiva acerca da própria prática docente com olhar crítico e diferenciado com relação aos diversos temas relacionados à educação.

REFERÊNCIAS

- [1] Capes. Formação de professores da educação básica. Disponível <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 05 de nov. de 2017.
- [2] Franco, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Universidade Católica de Santos. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 34, n 1, p. 109-126. Janeiro/Abril, 2008.
- [3] Freitas, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. In Educação e Sociedade: Revista de Ciência Educação/Cedes, v. 28, p.1203-1230, 2007.
- [4] Santos, W. L. P.; Gauche, R.; Mól, G. S.; Silva, R. R.; Baptista, J. A. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte – MG, v. 8, n.1, p. 1-14, 2006.
- [5] Labes, E. M. Questionário: do planejamento à aplicação na pesquisa. Chapecó: Grifos, 1998.
- [6] Bardin, L. Análise de conteúdo. 19. Ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.
- [7] Pimenta, S. G; Lima, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. ed. Revista
- [8] Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2006.
- [9] Ponte, João Pedro da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. Curitiba, PR: Ed. Ufpr, 2004 (n. 24, p. 37-42).
- [10] Tardif, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- [11] Trivinos, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- [12] Pimenta, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Capítulo 14

Estágio supervisionado: Formação de docente em debate

Klébia Ribeiro da Costa

Resumo: O estágio supervisionado se constitui como exigência para a conclusão dos cursos de licenciatura no Brasil e é um espaço importante para a formação dos futuros docentes. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo discutir o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia como um espaço de aprendizagens a ser conquistado pelos graduandos que se embrenham nos diversos espaços de atuação do egresso com o intuito de garantir a conclusão do Curso Superior. Em termos teóricos a discussão está fundamentada na concepção de formação docente como processo permanente e continuado (ANTUNES, 2003; OLIVEIRA, 2006; TARDIF, 2011, FREIRE, 1996) e do Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens (PIMENTA; LIMA, 2004, KENSKI, 1991, KULCSAR (1991)). Metodologicamente, segue a abordagem de pesquisa qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994), mais especificamente de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995; CANÇADO, 1994). O estudo em tela nos mostra que garantir uma formação inicial de excelência constitui-se como elemento ímpar no processo de formação docente. E, como atividade curricular obrigatória, o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia e nas licenciaturas, contribui sobremaneira para aproximar discentes e as vivências da escola o oferecer-lhes a oportunidade de desenvolver competências que lhe servirão de subsídio para práticas comprometidas como o seu fazer ao assumirem a responsabilidade de conduzir salas de aula ou outras atividades correlacionadas à docência. Essas primeiras análises evidenciam a relevância desse debate para a ressignificação dos campos de estágio como espaço de formação e de transformação da prática docente. Em se tratando de um estudo embrionário, consideramos que ainda há muito a ser interpretado e escrito acerca da questão ora discutida.

Palavras-chave: Formação Docente. Estágio Supervisionado. Docência.

1. INTRODUÇÃO

As concepções sobre educação, currículo, papel do professor e do aluno passaram por vários movimentos de acordo com o contexto social, histórico, econômico e político de cada tempo. Atualmente, essa preocupação tem ganhado espaços privilegiados de discussão em virtude da dinâmica que o acesso à informação tem assumido.

As redes mundiais de computadores permitem o acesso aos acontecimentos em tempo real, bombardeiam os internautas de informações, mas cabe à escola, por meio da relação entre docentes e discentes, transformar essas informações em conhecimentos.

Há muito se discute no Brasil acerca dos processos de ensinar e de aprender, nesse contexto, torna-se de grande relevância considerar os diversos aspectos que envolvem a formação docente, seja ela inicial ou em serviço.

Sobre essa temática, Oliveira (2006, p. 101), defende que “Discutir formação de professores pressupõe caminhar em duas direções diferenciadas e complementares. Uma delas diz respeito ao professor como aluno, a outra ao professor como docente [...]”

A assertiva se refere ao professor que ocupa *ethos* distintos e que são inerentes ao seu fazer como sujeito de aprendizagens.

Sobre essa discussão, Antunes (2003) assevera que a autonomia está diretamente relacionada ao conhecimento que o profissional docente tem sobre a sua participação no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, pesquisar a formação docente implica em reconhecer nessa atividade as ideias dos participantes acerca do seu fazer laboral são re (construídas) na interação consigo e com o outro num processo dialógico e alteritário (BAKHTIN, 2010).

Com base nessa compreensão, o presente trabalho tem como objetivo discutir o estágio supervisionado do Curso de Pedagogia como um espaço de aprendizagens a ser conquistado pelos graduandos que se embrenham nos diversos espaços formativos com o intuito de garantir a finalização do Curso Superior, bem como a ampliação dos diferentes saberes apreendidos na academia.

O Estágio Supervisionado Curricular é obrigatório por lei para todos os cursos de licenciatura no território nacional. No curso de Pedagogia da instituição formadora, exige-se a realização de cinco Estágios obrigatórios, a saber:

- ✓ Estágio Supervisionado em Docência de Educação Infantil;
- ✓ Estágio Supervisionado em Docência dos anos iniciais;
- ✓ Estágio Supervisionado em Docência das Disciplinas Pedagógicas e Educação Profissional;
- ✓ Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e
- ✓ Estágio Supervisionado em Gestão em Organização Não Escolar.

Os dispositivos legais sobre Estágio Supervisionado para os cursos de nível superior encontram-se na Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que traz em seu Art. 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Assim sendo, o Estágio Supervisionado trata-se de um momento importante na formação profissional do graduando, pois ele oportuniza a imersão desses acadêmicos com a relação cotidiana da profissão que foi escolhida e para a qual estão se preparando para exercer como atividade laboral. Nesse contexto, Kenski (1991), defende que

O estágio [...] e, a partir daí, a construção de nosso próprio modelo de ação docente em um processo complexo de interligações entre experiência e conhecimento teórico-prático, é um dos caminhos para se alcançar a nossa própria identidade e autonomia de ação (p. 49).

Essa atividade acadêmica também oferece a oportunidade de reflexão e de ação ancorados pelo arcabouço teórico-metodológico construído pelo acadêmico no desenvolvimento do curso.

Nesses termos “o estágio [...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...], ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Diante do exposto, causa-nos estranhamento os poucos espaços disponibilizado pelos profissionais que estão na docência como regentes para o desenvolvimento das competências dos acadêmicos.

A relevância desse trabalho reside na possibilidade de colocar o tema em discussão e, quiçá, oportunizar reflexões e posteriores mudanças de atitudes daqueles que recebem o estagiário em seus espaços laborais.

Para situar o leitor, o texto encontra-se organizado em quatro pequenos tópicos. O primeiro, de cunho introdutório, apresenta a temática a ser discutida, situa metodologicamente a pesquisa numa abordagem qualitativa, traz a sua relevância para área do conhecimento a qual se encontra vinculado e a forma como o texto está organizado. O segundo apresenta o percurso adotado para a geração dos dados e a produção desse trabalho. O terceiro traz algumas considerações acerca da formação docente e os subsídios que orientam a interpretações feitas e descritas, e o último apresenta uma análise embrionária dos dados gerados.

Por fim, apresentamos as nossas considerações preliminares acerca da temática em tela, uma vez que o presente estudo encontra-se em fase embrionária e, em seguida, as referências que subsidiaram as discussões aqui apresentadas.

2. METODOLOGIA

Esse trabalho segue o viés da abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo o que preconizam Bogdan e Biklen (1994), devem ser construídos por meio da observação dos fenômenos nas diversas esferas sociais/comunicativas onde eles se dão e, ainda, que mais importante do que o resultado, interessa ao pesquisador o processo percorrido no decurso da geração dos dados.

Torna-se relevante destacar que nessas ações estão envolvidos sujeitos situados histórico e culturalmente e, dessa forma, cabe ao pesquisador considerar esses aspectos para que esses “outros” se constituam, de fato, como objeto de pesquisa, conforme preconiza Bakhtin (2010).

Para a geração dos dados que subsidiam esse estudo, acompanhamos a inserção de cinquenta e quatro discentes do Curso de Pedagogia de uma instituição privada situada na cidade de Natal/RN por ocasião do cumprimento do Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

Analisamos os relatórios que foram elaborados como requisito parcial para a aprovação na disciplina ouvimos relatos em sala de aula acerca da chegada nos campos de estágio, as inquietações, as expectativas, as frustrações vivenciadas nesse percurso, Realizamos sessões reflexivas nas quais mediávamos as falas dos discentes no intuito de orientá-los em relação à dinâmica do trabalho do professor, as fragilidades que povoam o seu fazer e o receio da censura que, historicamente, marcaram os relatos de pesquisa em sala de aula.

Ademais, aplicamos questionários com questões abertas e fechadas dentre os quais analisamos vinte.

Os materiais gerados nesse decurso serviram de *córpus* para a presente análise.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A sociedade contemporânea vem exigindo cada vez mais o desenvolvimento de competências diversas para a inserção no mercado de trabalho que, dia após dia, se revela seletivo. Assim sendo, a formação de professores assume um espaço importante visto que são esses profissionais que conduzem, via de regra, os nortes pelos quais os processos de ensino e da aprendizagem enveredam.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior tornam-se protagonistas uma vez que são elas as responsáveis pela formação dos professores que assumem os diversos níveis de ensino no país, sejam eles pedagogos ou licenciados nas áreas específicas do conhecimento.

A esse respeito, torna-se válido destacar que

[...] a escolaridade tende a prolongar-se, a formação contínua parece cada vez mais necessária. Portanto, um número crescente de indivíduos deverá ensinar [...] é evidente que o principal centro de recursos para a formação inicial e para a formação recorrentes desses educadores continuará sendo o ensino superior como lugar de atualização do conhecimento (BLONDEL *apud* DELORS, 2005, p. 187-188).

Em se tratando de formação de professores, os cursos devem primar por uma formação teórica e prática que, a princípio, propiciem o desenvolvimento de competências mínimas necessária para a assunção de uma sala de aula.

De acordo com Nóvoa, as situações conflitantes que os professores enfrentam em seus espaços laborais apresentam especificidades que as fazem únicas. Nesse sentido, “O profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (1997, p.27).

Em virtude das muitas dificuldades, conflitos e ambiguidades enfrentadas pelo professor no seu fazer, Perrenoud (1993) diz ser a profissão docente uma “profissão impossível”.

Sobre essa questão, Tardif (2011), assevera que

O docente raramente atua sozinho, Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos atitudes, que são possíveis de interpretação e decisão. (TARDIF, 2011, p. 49).

O trabalho com a diversidade de sujeitos sociais que povoam o universo escolar com as suas ideologias, carências, comportamento e expectativas em relação ao funcionamento da escola e à ação do docente tornam a docência uma atividade ímpar, como defende Nóvoa.

A formação docente está diretamente atrelada à formação pessoal do sujeito, suas concepções de cidadania, de educação, de compromisso com a transformação e a equidade social.

Nesse interim, Freire (1996), defende que

Me movo como educador porque primeiro me movo como gente. A formação profissional do professor deve abster-se da concepção de mero reproduzidor do conhecimento e monitor de programas pré-estabelecidos, devendo estender-se as análises das práticas pedagógicas, didáticas e docentes tornando-se necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, sempre contextualizando a aprendizagem com a realidade social, tornando o saber uma prática contínua de experiências adquiridas ao longo da vivência cultural, socialmente acumulada com os conhecimentos e técnicas específicas. (FREIRE, 1996, p. 94).

Durante vinte e um encontros, tivemos a oportunidade de interagir com esses discentes, dando-lhe voz para que elas se ouvissem e refletissem acerca das suas vivências no decurso do estágio supervisionado por entender que:

Assumir a reflexão, a pesquisa e a crítica como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir a transformar a realidade educacional no âmbito dos seus projetos pessoais e coletivos, como membro de um grupo social e profissional (RAMALHO, NÚÑEZ, GAUTHIER, 2003, p. 5).

Seguindo a ideia dos autores, propusemos sessões reflexivas para discutir as conquistas e as fragilidades encontradas na efetivação dessa atividade curricular, enfatizando o papel do professor como agente de transformação de acordo com as posturas que assume diante da sua sala de aula e da capacidade que dispõe para contribuir com a formação dos seus pares.

Acerca dessa temática, Jodelet (2001), assevera que os saberes são construídos, de forma consciente ou inconsciente, com a finalidade de

Nortear os indivíduos no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, quanto ao modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, conseqüentemente, quanto à forma de posicionar-se diante deles (p. 17).

Nesse contexto, o processo de formação inicial do professor assume a responsabilidade de munir o graduando de saberes teóricos e práticos que subsidiem minimamente seu fazer em sala de aula como mediador dos saberes historicamente produzidos.

4. AS VOZES DOS DISCENTES: O QUE REVELAM OS DADOS

Os alunos estagiários cumpriram 66 (sessenta e seis) horas de atividades divididas em três etapas que se complementam: observação, coparticipação e regência em unidade de ensino nas quais há oferta de turmas de Educação Infantil. Dentre os cinquenta e quatro, nove não obtiveram êxito na busca por espaços para o estágio nas instituições escolhidas. Essa foi a primeira frustração enfrentada nesse percurso. Esse fato foi superado com a entrada em outras instituições contactadas.

Em virtude do tamanho da amostra, optamos por fazer um recorte e analisamos, para esse trabalho, as vozes e vivências de vinte discentes.

Quando questionados acerca da relevância do estágio para a formação docente, os discentes foram unânimes em dizer que o estágio é imprescindível, pois, para a maioria, esse é o primeiro contato com a dinâmica de uma unidade de ensino e suas problemáticas: horários e metodologia de planejamento, relacionamento entre professores, alunos, pais, funcionários e gestores.

Questionados sobre as atividades desenvolvidas, seis relataram que não tiveram a oportunidade de realizar o que foi planejado, considerando a realidade observada em cada turma. Nesse caso, os professores regentes solicitaram que os estagiários seguissem os planejamentos que já estavam feitos e as atividades xerografadas anteriormente.

Dois discentes afirmaram que assumiram a regência a partir do segundo dia de inserção na turma por motivo de doença dos professores regentes. Doze discentes declararam ter cumprido as três etapas propostas inicialmente, obtiveram o consentimento dos professores regentes para participarem dos planejamentos e, ainda, puderam realizar atividades planejadas por eles.

Sobre as dificuldades enfrentadas no campo de estágio, quatro elencaram a assunção da regência como maior dificuldade uma vez que não tinham experiência nenhuma de sala de aula e que o planejamento elaborado pelo professor regente, na opinião deles, desconsiderava as necessidades das crianças.

Oito destacaram a resistência dos professores regentes em considerar as suas sugestões e opiniões acerca de atividades que poderiam ser desenvolvidas para envolver as crianças, por exemplo. Ou, ainda, a possibilidade de realizar atividades diferentes considerando os níveis de maturidade/aprendizagem das crianças.

Solicitamos aos discentes que discorressem sobre o que mais chamou a atenção nesse percurso. Quatorze deles destacaram a pouca presença de atividades lúdicas e brincadeiras no desenvolvimento das aulas. A execução de atividade de memorização de letras e números com a utilização de cópias xerografadas, segundo eles, prevalece na rotina dos pequenos. Dois elencaram a interdisciplinaridade utilizada em sala de aula como ponto muito positivo para o avanço da aprendizagem das crianças e quatro declararam a presença da música e da arte cênica como recursos para o desenvolvimento dos diversos sentidos e da aprendizagem de forma brincante.

Questionados sobre as contribuições do estágio para a vida profissional deles, o grupo foi unânime em dizer que aprenderam muito mais do que pensavam e que o estágio deveria ter uma carga horária maior uma vez que nessas atividades eles podem fazer o diálogo entre as teorias discutidas na sala de aula e a realidade da sala de aula, da escola.

Nesse sentido, Kulcsar (1991), considera os “estágios supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade” (p. 63).

Pelas devolutivas recebidas, é possível perceber que o Estágio Supervisionado é, de fato, importante espaço de formação docente e que é valorizado sobremaneira pelos graduandos.

Consideramos, pelo exposto até aqui, é imprescindível que o espaço do Estágio Supervisionado se constitua como espaço de trocar de saberes nos quais todos os envolvidos: academia, professores regentes, estagiários e comunidades escolares se impliquem na formação dos futuros docentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Melhorar os índices de aprendizagem das crianças brasileiras é um desafio que se perpetua historicamente e que está nas pautas dos que se ocupam com os destinos da educação no país. Consideramos que um dos aspectos que pode mudar a real situação da educação é, de forma ímpar, o modo como as intervenções são realizadas em sala de aula pelos docentes.

Acerca dessa questão, Alarcão (1996), defende que as atividades desenvolvidas pela formação superior devem auxiliar “os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição” (p. 26).

Nesse sentido, garantir uma formação inicial de excelência constitui-se como elemento ímpar nesse processo. E, como atividade curricular obrigatória, o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia e nas licenciaturas, contribui sobremaneira para aproximar discentes e as vivências da escola o oferecer-lhes a oportunidade de desenvolver competências que lhe servirão de subsídio para práticas comprometidas como o seu fazer ao assumirem a responsabilidade de conduzir salas de aula ou outras atividades correlacionadas à docência.

Buscamos, nesse trabalho, discutir de forma breve a relevância do Estágio Supervisionado para a formação do acadêmico do Curso de Pedagogia e as possíveis implicações das aprendizagens construídas nessa atividade acadêmica para a constituição profissional desses discentes.

Em se tratando de um estudo embrionário e de grande relevância para a área do conhecimento a qual se encontra vinculado, consideramos que ainda há muito a ser interpretado e discutido acerca da temática em tela.

REFERÊNCIAS

- [1] Alarcão, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão. I. Alarcão et all. (p. 9-40). Porto: Porto Editora, 1996.
- [2] Bogdan, R; Biklen, S. Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.
- [3] Bakhtin, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.
- [4] _____. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.
- [5] Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [6] Jodelet, Denise (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 2001.
- [7] Kenski, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: Fazenda, Ivani Catarina Arantes [etall]; Piconez, Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas-SP: Papyrus, 1991.
- [8] Kulcsar, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. IN: Fazenda, Ivani Catarina Arantes [etall]; Piconez, Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas-SP: Papyrus, 1991.
- [9] Nóvoa, Antonio. Vidas de professores. Portugal: Porto Editora. 1997.
- [10] Perrenoud, Philliph. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- [11] Oliveira, Maria Bernadete Fernandes. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v.6, n. 1, p. 101-117, jan./abr.2006.
- [12] Ramalho, B. L.; Núñez, I. B.; Gauthier, C. Um quadro paradigmático para a mudança: o idealismo: Natal: UFRN, 2003.
- [13] Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Capítulo 15

Concepções discentes sobre o estágio curricular na Faculdade de Educação Física/ Bacharelado da Universidade Federal de Juiz de Fora

Gabriela Teixeira Paula

Selva Maria Guimarães Barreto

Resumo: Os Estágios Supervisionados na Formação do Bacharel devem promulgar a compreensão, a aplicação e a reflexão das teorias apresentadas em sala/quadra de aula em um contexto vivencial/prático. Tais situações devem proporcionar ao futuro profissional o domínio de conhecimentos e ações imprescindíveis às adequadas estruturação e aplicação de suas futuras atividades profissionais. Mediante o exposto o presente estudo teve o objetivo de explorar a opinião expressa por alunos do curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora em relação às experiências fornecidas nas atividades dos Estágios Supervisionados Obrigatórios. Os dados foram coletados através de um questionário composto por sete perguntas e respondidas por 20 alunos que já haviam finalizado todos os estágios. Sendo possível observar a insatisfação dos participantes com o atual desenvolvimento deste constituinte curricular assim como o desconhecimento exposto pela amostra populacional analisada com relação às imposições legais referentes à temática, apesar do reconhecimento de sua importância na formação. Destaca-se então a necessidade da constante atualização das questões não somente relacionadas ao estágio curricular obrigatório, mas também daquelas vinculadas à construção e vivência das propostas curriculares e seus conteúdos constituintes, de modo a atender de forma satisfatória às demandas profissionais e acadêmicas.

Palavras-chave: Educação Física, Estágio Curricular, Concepções Discentes.

1. INTRODUÇÃO

Do ponto de vista profissional, o Bacharel em Educação Física deve ser capaz de intervir de acordo com interesses expressos pela área do mercado em foco e também pelos anseios apregoados pela sociedade, ou seja, deve cumprir obrigações laborais relacionadas à (re)estruturação, aplicação e avaliação, programas de atividades físicas sistematizadas que venham a suprir demandas originárias de diferentes segmentos da população, com anseios, necessidades e potencialidades diferenciados e próprios da prática motora a ser executada (GHILARDI, 1998).

Esta realidade complexa é facilmente percebida em áreas de atuação profissional efetivadas em diferentes lócus como clubes, academias, empresas, condomínios, e também mediante a necessidade de efetivação de diferentes formas de intervenção, como nas ações vinculadas ao treinamento personalizado (GHILARDI, 1998).

Sendo assim, a formação a ser evidenciada nos cursos de Bacharelado em Educação Física deverá ser capaz de qualificar o futuro profissional a analisar criticamente a realidade social, de modo intervir adequadamente no contexto de organização, apresentação e organização da performance (aqui entendida como comportamento motor observável) das diversas manifestações da atividade física e esportiva cabíveis em sua atuação, tendo como objetivo a elevação do número de possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável no âmbito da educação não formal (JORGE, 2006).

Segundo Teixeira et al. (2017), a Resolução CNE/CES 07/2004, prevê que os cursos de Educação Física devem oferecer em seus currículos uma formação ampla, com conteúdos que incluam a perspectiva biológica do corpo humano, integração ser humano-sociedade e produção do conhecimento científico e tecnológico, além do aspecto específico, didático-pedagógico, cultural do movimento humano e técnico-instrumental.

De forma complementar, Ghilardi (1998) afirma que para o crescimento da área é extremamente importante a obtenção de uma grade curricular onde o conteúdo oferecido nas disciplinas seja composto de um agregado de conhecimento específico sobre a própria Educação Física. Para que isso aconteça é preciso que haja esclarecimentos sobre o que é de competência do aluno que se forma em Educação Física, para que sua formação atinja esses objetivos e, segundo o autor em foco, os cursos de formação profissional não preparam o profissional para o mercado de trabalho.

De modo a propiciar uma formação mais próxima da adequada, ferramentas de interação entre os conhecimentos teóricos alcançados na graduação e adquiridos também através da observação, interação e participação em ocasiões fidedignas as que ocorrem no campo de trabalho são essenciais para a formação inicial do bacharelado.

Os Estágios Curriculares devem atuar neste sentido, uma vez que objetivam favorecer a aproximação dos futuros profissionais com a realidade a ser potencialmente experimentada em um futuro próximo (ANTUNES, 2007).

Betti e Betti (1996) consideraram que a prática nos campos de trabalho deve ser entendida como um dos pontos principais da formação profissional, já que, durante a formação inicial, o aluno necessita “se ver de frente” com as inúmeras possíveis realidades próprias de suas práticas laborais, proporcionadas e vivenciadas nas academias e clubes, de forma a assimilar, negar ou afirmar, de forma ativa e reflexiva, a prática de profissionais que já apresentam uma práxis temporalmente mais ampla e, espera-se, profissionalmente mais coesa e organizada.

As aprendizagens procedentes das vivências nos estágios são normalmente entendidas como experiências de desenvolvimento pessoal, atuando como momento de estimulação ímpar para sua formação, já que devem estimular uma reflexão sobre a relação e utilização dos conhecimentos adquiridos, negados e firmados em sua formação inicial e aqueles exigidos em sua atuação profissional. O responsável que atua no local de estágio, aqui identificado como orientador externo (supervisor) é aquele que deverá se responsabilizar por alguns dos principais comportamentos direcionadores da adequada formação do futuro bacharel, aqui denominado de estagiário, de modo a estimular a promoção do desenvolvimento pessoal e acadêmico do mesmo (CAIRES; ALMEIDA, 2000, p. 225). Mediante o exposto, faz-se imprescindível um acompanhamento das sensações e vivências experimentadas pelo estagiário durante este segmento formativo.

Somado a tudo isto, uma vez que este componente curricular deve promulgar a compreensão, a aplicação e a reflexão das teorias apresentadas em sala/quadra de aula em um contexto vivencial/prático, de modo a promover o domínio de conhecimentos e ações imprescindíveis à estruturação e à aplicação de suas

futuras atividades profissionais, o presente estudo teve por objetivo desvelar as opiniões dos discentes do curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com relação às vivências por eles e elas experimentadas no âmbito dos Estágios Supervisionados Obrigatórios constituintes de sua matriz curricular.

2.0 ESTÁGIO NO BACHARELADO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFJF

Está previsto na proposta atual do estágio obrigatório em Educação Física Bacharelado, elaborado pela Coordenação do Curso de Graduação (PROGRAD, 2011) as seguintes atribuições:

Para devida realização dos estágios, o aluno deve ter sua situação regulamentada de acordo com a Coordenação de Estágio da Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD) /UFJF, sendo obrigatório o preenchimento do Termo de Compromisso de Estágio -TCE, e do Plano de Atividades de Estágio -PAE.

Para que o estágio seja autorizado, é necessário que professor orientador/supervisor do estágio (professor da instituição receptora) esteja regulamentado no Conselho de Educação Física e que a instituição receptora do estágio tenha o convênio necessário com a UFJF, que ocorre quando há o convênio entre as duas instituições, que é estabelecido via Pró-Reitoria de Extensão, como competência da Gerência de Convênios. Ou ainda há possibilidade da realização do estágio nas próprias instalações da Universidade.

Ainda de acordo com a Coordenação do Curso de Graduação (PROGRAD, 2011), os estágios (curriculares) obrigatórios são de 500 horas, distribuídas da seguinte forma:

- Estágio obrigatório I – acontece a partir do 5º período do Curso – com duração de 150 horas totais, sendo cada 50 horas referentes a um dos três departamentos da FAEFID (“Desportos”, “Fundamentos da Educação Física” e “Ginástica e Arte Corporal”), sendo que cada departamento oferece áreas específicas de estágio e o aluno elege uma delas, para a conclusão das 50 horas de estágio mencionadas. Isso acontece normalmente quando os alunos já adquiriram um embasamento teórico, tendo maiores capacidades e maturidade para elencar os conteúdos com as práticas nas áreas de trabalho.
- Estágio obrigatório II – a partir do 6º período do Curso – seguindo as mesmas normas do Estágio I, há o cumprimento de mais 150 horas dentre a carga horária total de 500 horas. O aluno deveria realizar o Estágio obrigatório II em áreas diferentes daquelas realizadas no Estágio I.

Cabe ressaltar que o estágio obrigatório I não se classifica como pré-requisito do estágio obrigatório II. Porém, o aluno deve ter cursado ou estar cursando a disciplina base dentro da mesma área do estágio.

- Os estágios obrigatórios de Núcleo Temático (NT) – presentes no currículo nos 7º e 8º períodos do Curso são compostos por 200 horas totais, que deveriam ser cumpridas com relação às áreas específicas das disciplinas eletivas dos Núcleos Temáticos “Promoção da Saúde e Qualidade de Vida” e “Treinamento e Organização Desportiva”. O estágio de núcleo temático, assim como o Estágio I e II, deveria ser realizado em duas áreas distintas, tendo a duração de 100 horas cada um.

O estágio obrigatório de NT I não se classifica como pré-requisito do estágio obrigatório de NT II. O aluno deve ter realizado ou estar realizando a disciplina eletiva de NT dentro da mesma área do estágio.

Durante a realização do estágio, o aluno deve experimentar as seguintes situações, nesta ordem: observação, participação e intervenção. Estas fases devem estar detalhadas no plano de atividades de estágio, que deve ser elaborado conjuntamente pelo professor orientador de estágio com deferimento da Comissão de Orientação de Estágio (COEFAEFID) após a devida análise e aprovação do professor do estágio na UFJF.

Para a realização do estágio, o aluno precisa estar inscrito em uma disciplina de estágio durante o semestre letivo, ou de forma intensiva durante as férias.

3.0 ESTÁGIO SUPERVISIONADO SOB ANÁLISE

Souza, Bonela e Paula (2007) se debruçaram sobre as opiniões expressas por docentes e discentes de uma instituição superior quanto à importância do estágio supervisionado na formação do Bacharel em Educação Física. A partir disso, constituíram uma comparação entre as visões de cada um dos dois públicos participantes, e perceberam que os professores e alunos têm concepções divergentes se tratando da importância do estágio supervisionado em Educação Física na formação do profissional.

No âmbito dos estudantes houve opiniões discordantes, já que nenhum discente entrevistado considerou o estágio sem importância ou pouco importante, apesar da maioria não considerar tal vivência totalmente importante, assim como a totalidade dos professores.

Discordância semelhante ocorreu quanto ao modo que o estágio supervisionado se divide (observação, participação e intervenção), quesito este identificado pelos discentes como inadequado no âmbito de suas formações profissionais.

Vasconcellos, Faria e Faria (2008), em um estudo relacionado à formação do bacharel em Educação Física em uma Faculdade situada na cidade de Juiz de Fora, e tendo como foco a análise da percepção dos alunos quanto à proposta do Estágio Curricular Obrigatório e suas possíveis contribuições para a formação deste profissional, concluíram que este componente curricular proporciona aos discentes um acúmulo de experiências e conhecimentos, adquiridos tanto na prática como na teoria, adequado e de grande relevância. Além disso, houve manifestações positivas quanto à Supervisão de Estágio e os auxílios oferecidos aos alunos nas tarefas despendidas. No tocante às insatisfações relatadas, estas foram referentes à carga horária, considerada pelos discentes como excessiva, sendo também relatado um “problema” em nível temporal, já que os discentes consideraram tardio o início do cumprimento dos estágios (a partir do 5º período).

Da Costa, de Souza, Souza e Barbosa-Rinaldi(2009), interessados em conhecer as influências da realização do estágio supervisionado na formação do Bacharel em Educação Física em uma Instituição de Ensino Superior localizada na cidade de Maringá (Paraná), apresentaram as seguintes conclusões: os estudantes reconhecem o estágio como elemento importante, mas destacam que os conteúdos abordados durante o curso não fornecem elementos suficientes para a realização do mesmo, salientando a necessidade de haver maior relação entre as disciplinas da graduação com o estágio. Concluíram ainda que a maioria das disciplinas nessa instituição evidencia o trabalho escolar, ressaltando a falta de uma formação voltada para o espaço não escolar.

A pesquisa de Teixeira et al. (2017) também objetivou a compreensão da percepção discente sobre o estágio curricular de um curso de bacharelado em Educação Física e suas intervenções, e identificaram que alguns conteúdos abordados na graduação precisam ser repensados e melhor desenvolvidos, como questões que abordam recursos metodológicos, coordenação das relações profissionais, planejamento e os elementos conceituais e didáticos, por exemplo. Essas questões foram consideradas pertinentes à atuação no estágio curricular, e por isso conclui-se que há uma necessidade de atualização das propostas curriculares, para que a formação ocorra de acordo com as demandas profissionais.

Desta forma, fica evidente a necessidade de se conhecer a realidade vivenciada pelos discentes no âmbito dos estágios supervisionados, de modo a subsidiar uma reestruturação de seu oferecimento, caso se faça necessário.

4.METODOLOGIA

A fim de atender aos objetivos propostos, realizamos um estudo descritivo e exploratório, de abordagem quali-qualitativa, considerando que esta permite uma boa aproximação com o cotidiano e as experiências vividas pelos alunos.

O trabalho foi realizado com 20 participantes de ambos os sexos, sendo eles estudantes ativos no curso de Educação física da UFJF, no qual já haviam cursado todas as disciplinas vinculadas aos estágios supervisionados.

Os dados foram coletados mediante aplicação de um questionário adaptado de Karino e Guariente (2001) constituído por sete questões que versam sobre a opinião dos discentes em relação às seguintes temáticas:

- a importância da realização dos estágios para a formação do bacharel em Educação Física;
- a condição do(a) participante com relação ao estágio (estimulado(a) ou não);
- fatores que estimulavam ou desestimulavam a aprendizagem nos estágios;
- os papéis a serem desempenhados pelo professor do curso e pelo supervisor de estágio;
- o que deveria ser mantido e alterado nos estágios.

De acordo com as questões abordadas, as respostas foram classificadas nos assuntos temáticos destacados acima e analisados de forma a considerar as principais questões assinaladas e relatadas pelos alunos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação à questão número 1 (Você acha importante o desenvolvimento do estágio supervisionado como experiência e aprendizado? Por quê?), todos responderam sim (n=20), sendo os motivos para tal resposta relacionados à vivência prática proporcionada nos Estágios, o que corrobora com a maioria dos estudos apresentados.

No tocante à questão número 2 (Você se sente estimulado ou desestimulado para o cumprimento do estágio? Por quê?), Todos os alunos afirmaram estar desmotivados com os mesmos, o que indica uma necessidade urgente de se entender o porquê desta realidade.

As principais justificativas para tal desmotivação se relacionava à elevada carga horária, à burocracia que envolve o processo de documentação para a realização legal dos estágios nas instituições, e ao acompanhamento e orientação dos supervisores e professores das disciplinas de estágio.

Já os resultados mais obtidos na questão 3 (Quais os fatores que facilitam a aprendizagem do aluno no estágio?), foram os seguintes: estímulo do professor e/ou supervisor (n= 20); aluno com interesse (n= 10), e adequada recepção no local de estágio (unânime), já que a questão permitia mais de uma indicação. Estes resultados indicam uma clara alteração na responsabilização do sucesso da vivência dos estágios no decorrer de sua formação inicial.

Com relação à questão 4 (Quais os fatores que prejudicam a aprendizagem do aluno em estágio?), todas as respostas possíveis (campo de estágio; aluno sem interesse; professor e/ou supervisor sem estímulo; professor e/ou supervisor que cobra demais; inadequada recepção no local de estágio) foram igualmente marcadas já que esta questão também permitia mais de uma indicação.

Nas questões número 5 (Qual o papel do professor no estágio (UFJF?)) e 6 (Qual o papel do supervisor no estágio?) todos os alunos indicaram os tópicos “Estimular o aluno no alcance dos objetivos do estágio” e “Incentivar o aluno na busca/aperfeiçoamento do conhecimento científico”, o que demonstra a necessidade do professor vinculado à UFJF de realizar encontros durante a realização dos estágios externos à UFJF, condição não obrigatória segundo o Projeto Pedagógico do Curso. Aqui cabe um esclarecimento, é permitida a realização de estágios fora das dependências da UFJF, sendo facultada a atuação como supervisor de estágio a todo Bacharel em Educação Física credenciado junto ao Conselho Regional de Educação Física, como indicado na Introdução.

Com relação à questão 7 (Na sua opinião o que deveria ser mantido ou alterado no modo em que acontece o estágio supervisionado na Faculdade de Educação Física da UFJF?), 18 entrevistados indicaram a necessidade de revisão quanto à carga horária dos estágios, uma vez que a entendem como excessiva, 7 indicaram a necessidade de maior disponibilidade dos professores e supervisores no tocante à resolução de problemas durante a realização dos estágios, 5 manifestaram insatisfação quanto às necessidades formais de execução do mesmo (papéis referentes aos estágios).

Ressaltamos que há um significativo desconhecimento por parte dos discentes com relação aos aspectos legais vinculados à formação profissional e ao Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora que norteiam a realização dos Estágios Obrigatórios.

Tal realidade nos faz pensar que, uma estratégia passível de reverter tal desconhecimento esteja vinculada a uma ação mais expositiva sobre Estágios Curriculares tanto pelos professores responsáveis por este momento pedagógico, quanto pela coordenação de curso.

6. CONCLUSÃO

O Estágio Curricular é reconhecido pelos alunos como um ato educativo, desenvolvido no ambiente de trabalho de grande importância no curso de Educação Física. Para os discentes, é o momento em que acontece a “prática” do conhecimento aprendido ao longo dos períodos do curso, além de novas experiências que ainda não haviam tido contato, é um momento em que ainda há um acompanhamento/supervisão, ou seja, o aluno ainda não está sozinho com todos os encargos próprios de uma ação profissional responsável e competente.

De acordo com os resultados analisados foi verificado uma grande insatisfação dos alunos com relação à atual estruturação dos Estágios Supervisionados no curso de Bacharelado em Educação Física da UFJF, assim como atestar o desconhecimento por parte de grande parte dos entrevistados de alguns aspectos legais obrigatórios constituintes dos Estágios Obrigatórios vinculados à formação do Bacharel em Educação Física. Muitos dos participantes se dizem desestimulados, porém as explicações sobre a causa

determinante para este fato são relacionadas muitas vezes a carga horária e a parte burocrática necessária para realização do mesmo.

Sendo assim, faz-se necessário um repensar sobre a configuração de tais componentes na formação proporcionada aos alunos, de modo a gerar uma adequada formação e concepções profissionais.

De um modo geral, o estágio é um elemento curricular considerado importante na formação profissional nos cursos de Bacharelado em Educação Física, fato comprovado nesta pesquisa e nos estudos efetuados sobre a mesma temática, sendo reconhecida não só por professores, mas, de forma relevante, também pelos próprios alunos.

Entre as principais justificativas para tal reconhecimento, podemos citar o acúmulo de experiências e conhecimentos adquiridos durante a realização dos mesmos, e a possibilidade de aplicação prática e visualização de alguns conteúdos que são aprendidos nas disciplinas dos cursos, o que acontece sempre com supervisão de um professor formado (supervisor), situação que dá mais liberdade e confiança ao aluno, além das trocas de experiências entre os mesmos.

Além disso, há a aprendizagem de conteúdos que não são trabalhados nas disciplinas de graduação e que podem ser percebidos no ambiente de trabalho, que os aproximam da realidade da profissão de uma maneira mais efetiva, o que pode indicar também uma necessidade de haver maior relação entre as disciplinas da graduação com o próprio estágio, como a abordagem de conteúdos como recursos metodológicos, coordenação das relações profissionais, planejamento e elementos conceituais e didáticos.

Outro elemento em comum encontrado entre os estudantes, não somente neste estudo, foi o grande número de insatisfações referentes ao volume exigido de horas cumpridas no estágio. Além da carga horária, o número de disciplinas de estágio também foi considerado muito elevado.

Esse é um ponto a se destacar, já que na Faculdade de Educação Física da UFJF existem os três departamentos (“Desportos”, “Fundamentos da Educação Física” e “Ginástica e Arte Corporal”), e os alunos têm que fazer os estágios I e II em cada um deles, além dos estágios obrigatórios de Núcleo Temático (I e II), porém muitas vezes é possível que os estágios das diferentes áreas temáticas sejam realizados nos mesmos locais, o que conseqüentemente não atenderá aos reais objetivos deste componente curricular, que seria por exemplo, a experimentação das diversas áreas de intervenção, e acaba resultando numa prática repetitiva e desmotivante.

Questões como a estruturação dos estágios, as fases de como é realizado bem como observação, participação, intervenção, e questões relacionadas a satisfação ou insatisfação, com os professores e supervisores, assuntos que tiveram destaque em outras pesquisas pouco foram abordados pelos alunos aqui entrevistados.

Destaca-se então a necessidade da constante atualização das questões não somente relacionadas ao estágio curricular obrigatório, mas também daquelas vinculadas à construção e vivência das propostas curriculares e seus conteúdos constituintes, de modo a atender de forma satisfatória às demandas profissionais e acadêmicas.

Destaca-se também a necessidade de fornecimento aos discentes de informações mais amplas e pertinentes quanto aos quesitos legais que constituem os estágios curriculares obrigatórios do curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora.

REFERÊNCIAS

- [1] Antunes, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. Revista de Educação, Anhanguera, n. 10, 2007.
- [2] Betti, R. I. C.; Betti, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. Motriz, S/l, v. 2, n. 1, p.10-15, jun 1996.
- [3] Caires S.; Almeida S. L. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. Revista Portuguesa de Educação, Minho, v. 13, n. 2, p. 219-241, 2000.
- [4] Da Costa, L. C. A; Souza, V. F. M.; Barbosa-Rinaldi, I. P. O estágio supervisionado na formação inicial do bacharel em Educação Física. Anais. XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Salvador, 20 a 25 de setembro, 2009.
- [5] Ghilardi, R. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. Motriz. São Paulo, v. 4, n. 1, Junho/1998.

- [6] Prograd. A proposta atual do estágio obrigatório em Educação Física Bacharelado. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/estagio/files/2011/11/Regulamentação-estágio-Faedid-no-Projeto_Pedagógico-do-Curso-PPC-versão-final.doc>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- [7] Steinhilber J. Licenciatura e/ou Bacharelado: Opções de graduação para intervenção profissional. Revista E.F. nº 19, S/L, março de 2006.
- [8] Karino, M. E.; Guariente, M. H. D. de M. O Aprendizado No Primeiro Estágio De Enfermagem: A Visão Dos Alunos. Arq. Ciênc. Saúde Unipar, Londrina, v. 5, n. 1, p.33-39, jan/abr. 2001.
- [9] Souza, J. C. A.; Bonela, L. A.; de Paula, A. H. A importância do estágio supervisionado na formação do profissional de educação física: uma visão docente e discente. Movimentum Revista Digital de Educação Física, Ipatinga, v.2, n.2, ago./dez. 2007.
- [10] Teixeira, F. C. et al. O estágio curricular do curso de bacharelado em educação física na percepção de acadêmicos. Corpoconsciência, Cuiabá, v. 21, n. 1, p.33-47, jan./abr. 2017.
- [11] Vasconcellos, R. N.; Verbena e Faria, E. C. G.; Faria, E. V. F. O estágio supervisionado e a formação do bacharel em Educação Física da Faculdade Metodista Granbery. Revista Eletrônica da faculdade Metodista Granbery. n. 5, jul/dez 2008. <http://re.granbery.edu.br>. Acesso em 21 de abril de 2017.
- [12] Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 16, 2009, Salvador. O estágio supervisionado na formação inicial do bacharel em educação física. Salvador, setembro de 2009. 6 p.

ANEXO

Questionário adaptado de Karino E Guariente 2001

Este Questionário tem como objetivo verificar a opinião discente nos estágios supervisionados brigatórios do curso de BACHARELADO em Educação Física da UFJF. Sua resposta é imprescindível e importante para o desenvolvimento deste trabalho.

1. Você acha importante o desenvolvimento do estágio supervisionado como experiência e aprendizado? Por quê?

2. Você se sente estimulado ou desestimulado para o cumprimento do estágio?

Por quê?

(Marque todas que se aplicam)

- Conteúdo
- Ações docentes
- Maneira de como é conduzido o estágio pelo supervisor
- Local do estágio (estrutura física, materiais)

Outro:

3. Quais os fatores que facilitam a aprendizagem do aluno em estágio?

Marque todas que se aplicam.

- Campo de estágio
- Aluno com interesse
- Estímulo do professor e/ou supervisor
- Adequada recepção no local de estágio

Outro:

4. Quais os fatores que prejudicam a aprendizagem do aluno em estágio?

Marque todas que se aplicam.

- Campo de estágio
- Aluno sem interesse
- Aluno com ansiedade acima do esperado
- Professor e/ou supervisor sem estímulo
- Professor e/ou supervisor que cobra demais
- Inadequada recepção no local de estágio

Outro:

5. Qual o papel do professor no estágio (UFJF)?

Marque todas que se aplicam.

- Estimular o aluno no alcance dos objetivos do estágio
- Deixar o aluno mais livre para desenvolver com segurança, iniciativa
- Cobrar os deveres do aluno
- Incentivar o aluno na busca/ aperfeiçoamento do conhecimento científico

Outro:

6. Qual o papel do supervisor no estágio (UFJF)?

Marque todas que se aplicam.

- Estimular o aluno no alcance dos objetivos do estágio
- Deixar o aluno mais livre para desenvolver com segurança, iniciativa
- Cobrar os deveres do aluno
- Incentivar o aluno na busca/ aperfeiçoamento do conhecimento científico

Outro:

7. Na sua opinião o que deveria ser mantido ou alterado no modo em que acontece o estágio supervisionado na Faculdade de Educação Física da UFJF?

Capítulo 16

A formação dos alunos do curso de letras com habilitação em língua inglesa perante sua atuação prática no mercado de trabalho

Michelle de Sousa Bahury

Thelma Helena Costa Chahini

Resumo: O presente estudo investigou as percepções de dezessete discentes do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal do Maranhão em relação à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais. No contexto, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados compreenderam entrevistas semiestruturadas, aplicadas por meio de um roteiro contendo 15 perguntas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. Os resultados sinalizam que a maioria dos alunos escolheu o curso por afinidade com a área; por saberem da importância do Inglês como Língua universal; por acharem que o referido Curso os possibilitaria o aprendizado da Língua Inglesa de maneira eficaz e, conseqüentemente, seus ingressos no mercado de trabalho como professores de Inglês. Porém, a maioria dos alunos se sente insatisfeita com o referido curso devido à carência de aulas em língua estrangeira; professores com pouca e/ou nenhuma capacitação na língua inglesa e pôr as aulas de inglês terem ficado em segundo plano no curso, ocasionando com isso, uma precária qualificação profissional, visto que a maioria dos egressos do curso não apresentam competência linguística em ler, ouvir, falar e escrever em inglês. Os dados registram que vários alunos se graduam sem dominar o idioma e os que possuem fluência dizem que não aprenderam com as aulas recebidas na Universidade.

Palavras-chave: Língua inglesa. Qualificação profissional. Percepções discentes.

1. INTRODUÇÃO

Discussões acerca da formação docente têm-se feito presentes diante da sociedade atual para qual, em tese, deveria estar direcionada, assim como as requisições da Lei de Diretrizes e Bases, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio que suscitam questionamentos sobre como essa formação tem sido gerida nas mais diversas instituições formadoras. Logo, pesquisas feitas por diferentes estudiosos como Almeida Filho, (1998); Moita Lopes, (1999); Vieira-Abrahão, (2000/2001); Celani, (2003) assinalam que essa formação possui restrições de ordem teórica - metodológica que necessitam ser debatidas.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2010), o Licenciado em Letras – Língua Estrangeira é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino da Língua Estrangeira. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre estrutura e funcionamento da Língua Estrangeira e suas literaturas, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento em Língua Estrangeira em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora, analisa e revisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Língua Estrangeira, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em suas atividades, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.

Estudar a configuração dos cursos e Letras no Brasil é buscar compreender como as dimensões teórico-práticas assim como suas relações com o mercado de trabalho são travadas. E nesse contexto, temos em foco o profissional de língua inglesa em meio as exigências educacionais e as de mundo apontadas pela globalização (BRASIL, 1998). Assim, se tratando de sua preparação, argumentamos que as universidades devem oferecer um espaço não só para discussões mais profundas acerca de suas competências linguísticas e pedagógicas, mas também reservar um momento para reflexão. Castro (2015) em seus estudos sinaliza a insegurança dos licenciados em inglês em relação à inserção no mundo do trabalho.

Sendo assim, um dos resultados do efeito globalizador foi a “obrigação” de dominar a língua inglesa, que passou a fazer parte do currículo escolar para atender a uma exigência atual. Em nível mundial, Giddens (2001) aponta para outra consequência da “globalização” que foi o fato de diminuir o perfil elitista de se estudar uma língua estrangeira tão presente no século XIX. Com o intuito de vencer, principalmente, as barreiras econômicas, linguísticas, culturais e tecnológicas, o efeito da globalização tem acelerado o processo de troca de informações por meio de uma língua global. Para Crystal (2003) uma língua só se torna global por uma grande razão: o poderio de seu povo, especialmente político e militar.

Portanto, ressaltamos que a prática docente é atravessada pela competência pedagógica e comunicativa. Sobre a competência pedagógica, Perrenoud (2000) ressalta que esta não deve ser limitada a simples transmissão de conteúdo, mas à preparação para a vida em uma sociedade moderna. A última tem recebido diversas tentativas de conceituação, buscando-se, continuamente, um consenso sobre o seu significado e função. O antropólogo Hymes (1979) foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência. Deve-se a ele a ampliação desse conceito para incluir a ideia de “capacidade para usar”, unindo desta forma as noções de competência e desempenho que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky, em 1965.

Diante do exposto questiona-se quais as percepções dos alunos de estágio do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal do Maranhão - UFMA em relação à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais. E por isso, teve-se como objetivo geral investigar as percepções dos alunos e da professora de estágio do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal do Maranhão - UFMA em relação à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais.

É necessário conhecer a relevância da formação dos professores de língua estrangeira, visto que esse processo requer muito mais que a proficiência, é necessário que esse profissional possua competência pedagógica e comunicativa, que o faça ensinar a Língua de maneira que os alunos consigam aprender e operacionalizar os conhecimentos de forma funcional.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva com 17 alunos finalizantes da Disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Inglesa do Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, pois de acordo com Gil (2008) esse tipo de pesquisa é apropriado nos casos pouco conhecidos e/ou pouco explorados, bem como possibilita descrever o fenômeno pesquisado. Dentre os discentes 13 eram do sexo feminino e 4 do masculino. A faixa etária dos investigados era entre 22 e 55. A escolha desses participantes deveu-se ao fato de terem tido experiência recente com o mercado de trabalho docente (estágio), bem como a chance de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação no curso de Letras e também pela disposição em contribuir com a investigação.

O critério para a seleção do universo da pesquisa ocorreu devido a UFMA ser uma das duas únicas instituições públicas a ofertar a modalidade de licenciatura em Letras – Inglês e a única a ofertar essa modalidade todos os semestres.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, aplicadas por meio de um roteiro contendo 15 perguntas, pois de acordo com Trivinos (1987, p. 152), “[...] favorecem não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”. Todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa. Os procedimentos de coleta de dados ocorreram após o preenchimento do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando foram indagados sobre o que os teria motivado na escolha do Curso de Letras, 15 participantes responderam que essa opção se deu devido à afinidade com a língua inglesa, pois ingressar no curso significaria se aprofundar nos estudos linguísticos, especificamente em língua estrangeira; 2 disseram que optaram pelo curso devido ao fato de se identificarem mais com língua portuguesa devido experiências positivas no ensino regular.

Sobre motivação, Harmer (2007) postula que, em várias áreas de ensino e aprendizagem, a motivação é essencial para o sucesso. Em outras palavras, motivação é uma força interna que impulsiona alguém a querer fazer algo e alcançar uma meta.

Assim, depois de terem decidido pelo curso de Letras, foi necessário optar por uma das três línguas estrangeiras ofertadas pela UFMA: Francês, Espanhol e Inglês. Como essa pesquisa baseia-se essencialmente sobre o último idioma citado, os entrevistados explicitaram suas motivações quando de suas escolhas dessa língua. Logo, a grande maioria 11 afirmou que as melhores chances no mercado de trabalho se davam por meio do conhecimento de língua inglesa; 3 disseram que foi pelo fato de terem facilidade para aprender idiomas; contra 1 informou que fez essa opção por já ter iniciado e/ou concluído um curso de inglês; 1 disse ser pelo fato de ter estudado a língua estrangeira desde a educação básica; 1 por gostar de assistir filmes, seriados e ouvir músicas no idioma em questão.

Conforme o exposto, a escolha pela língua inglesa enquanto habilitação por afinidade, faz lembrar a pesquisa de Rossi (2004) ao constatar que a grande maioria dos alunos de Letras que escolheram a habilitação em inglês, tomaram essa atitude mais pela motivação de aprender o idioma que a vontade de ensinar.

Com o intuito de refinar os resultados desse estudo, foi questionado o nível de conhecimento de língua inglesa que os discentes possuíam antes de ingressar no curso de letras e após já terem cursado disciplinas específicas de língua inglesa. Os dados demonstram que 12 discentes se classificaram como nível básico e 5 como nível intermediário.

Partindo do pressuposto de que os licenciandos tiveram contato com a língua que pretendiam se especializar antes de ingressar no curso de Letras, foi verificado que esse contato foi insuficiente, principalmente quando direcionaram para a escola regular.

Em relação ao nível de aquisição da língua inglesa após terem cursado disciplinas específicas referentes ao estudo dessa língua estrangeira, os resultados revelam que 10 discentes permaneceram no nível básico; 5 continuaram no intermediário; 1 progrediu do nível básico para o intermediário; e 1 passou para o nível avançado. De acordo com todos os participantes, a mudança de nível não foi mérito das aulas na universidade.

No contexto da insatisfação dos alunos retratada em comentários como “aulas elementares” remonta ao que Micolli (2010), chamou de “Inglês de Colégio”, o qual implica em um conhecimento limitado a frases feitas que evidenciam o não desenvolvimento de competências mínimas em língua inglesa.

De forma unânime as respostas foram desfavoráveis em relação ao domínio da língua estrangeira que estudavam. Nesse sentido, 8 discentes enfatizaram que o motivo da baixa aprendizagem foi devido ao fato de não se estudar inglês falando na língua inglesa; 3 disseram que as aulas eram muito elementares; 2 responderam que faltou aprofundamento metodológico; 2 disseram que era devido o curso ser de dupla habilitação; 1 disse que era devido ser egresso de escola pública; 1 enfatizou que era devido à ausência e/ou à falta de professores comprometidos com o processo ensino-aprendizagem.

Diante dos fatos, cita-se os estudos de Brown (2008) ao esclarecer que o ensino de uma língua estrangeira deve contemplar as quatro habilidades de uma língua estrangeira que são ler, ouvir, falar e escrever.

Sabendo-se que a maioria dos discentes (65,5%) vislumbrou no Curso de Letras com habilitação em língua inglesa, a chance de inserção profissional, foi questionado se a quantidade de disciplinas específicas de língua inglesa era suficiente à capacitação do docente ao mercado de trabalho competitivo. Os resultados mostraram que 15 dos respondentes não estavam satisfeitos com o que curso estava oferecendo; 2 relataram que as disciplinas estudadas eram satisfatórias apenas para o ensino com o público de escola pública, pois o de escolas particulares, a exigência era maior.

Diante do revelado, os dados apresentam uma situação muito séria: os alunos estão saindo da universidade sem preparo suficiente à inserção no mercado de trabalho competitivo, pois, quando esses alunos afirmam que apenas estariam preparados para ensinar no eixo público, reforçam a precariedade do ensino de língua estrangeira, também, reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1999).

Em seguida, ao serem questionados qual (quais) disciplina (s), melhor contribuiu às suas formações profissionais, 9 alunos discentes listaram a disciplina de Fonética e Fonologia, por ter sido a primeira ministrada em língua inglesa; 4 informaram que foi a disciplina de Morfossintaxe, por terem tido a oportunidade de estruturar e ministrar uma aula na língua inglesa; 3 citaram Literatura de língua inglesa, pela riqueza de leituras em outro idioma (poesia e prosa); e 1 preferiu não responder.

Quando foram questionados sobre quais disciplinas teriam sido menos aproveitadas ao longo da graduação em relação à formação docente, 10 discentes identificaram as disciplinas de Teatro de Língua Inglesa por não serem mediadas em inglês; 4 citaram Tópicos de Tradução, por não ser uma disciplina comum às três habilitações; 2 disseram que foi Inglês I, II, III e IV, por classificarem essas aulas como elementares; e 1 aluno preferiu não responder.

Como verificado, os discentes se sentem frustrados em relação ao fato de que há representação desfavorável em relação à prática da oralidade no referido curso e, essa realidade diverge do que consta no Projeto Político Pedagógico - PPP do Curso de Letras quando trata das competências e habilidades do graduando: “Domínio do uso da língua portuguesa e/ou de uma língua inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, e termos de recepção e produção de textos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010, p. 12)

Em relação às disciplinas de Práticas Pedagógicas, 11 discentes se referiram negativamente sobre as referidas práticas; 6 disseram que se sentiram auxiliados e/ou contemplados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, os dados nos remetem a certeza de que, o referido curso carece de currículo específico para o ensino de língua inglesa e de docentes capacitados na área. Portanto, cita-se os estudos de Ialago e Duran (2008) ao enfatizarem que a formação de muitos professores de inglês fica a cargo de pedagogos sem o domínio da língua inglesa.

Ao questionar-se se os discentes tiveram dificuldades durante o estágio obrigatório, 14 mencionaram dificuldades durante as aulas ministradas no estágio supervisionado; e 3 não reportaram nenhuma situação desfavorável. Mas, não é de hoje que o senso comum acredita na sinonímia “falo inglês” e “sou professor competente”. Nesse contexto, Pazello (2011) informa que a proficiência oral é parte constitutiva do professor de idiomas como requisito para competência profissional. E esse critério de atribuição a competência ligado a fluência oral não encontra aporte teórico nas metodologias vigentes para tal fenômeno e abrange uma noção de docente que ao formar se forma por meio de reflexão (SHON; NÓVOA, 1995).

Quando indagados em relação ao estágio obrigatório, 15 discentes disseram que as aulas ministradas no estágio supervisionado não cumpriram seu papel e/ou os objetivos de ensino; e 2 relataram que suas

expectativas foram correspondidas visto que já conheciam a realidade escolar devido às suas experiências docentes anteriores. Sobre essa situação, lembra-se de Carvalho (2012) ao sinalizar que o desencanto pela docência tem a ver com o desgaste da imagem de ser professor no Brasil.

Ao serem questionados sobre o que poderia ser melhorado no processo ensino-aprendizagem do Curso, 7 alunos relataram a necessidade de um número maior de disciplinas de língua inglesa, como no caso específico, aulas de conversação e escrita; 6 falaram que os professores formadores deveriam ministrar aulas em inglês; 2 disseram que a disciplina de Estágio Supervisionado não deveria ser concomitante com as demais disciplinas do currículo; e 2 falaram que o curso deveria ser desmembrado por habilitações.

De modo geral, as reclamações, aparentemente distintas, convergem para uma certeza: há fragilidades teórico-metodológicas em relação à formação do professor de inglês, no curso pesquisado. Advogamos em favor da preparação do professor de Inglês na academia e concorda-se com Leffa (2001) quando censura o modelo de treinamento de professores em escolas de idiomas, muito presente na racionalidade técnica, e com Schon (1988) quando afirma que ao ensinarem a língua não estão se preocupando com os aspectos formativos.

Em relação ao questionamento sobre o perfil de profissional do professor de inglês que o mercado de trabalho tem exigido, 11 discentes ressaltaram que o mercado quer o professor que domine as quatro habilidades de uma língua estrangeira (ler, escrever, ouvir e, principalmente, falar); 4 pontuaram que o professor deve ser dinâmico e conhecedor de variadas tecnologias; e 2 enfatizaram que o mercado absorve o docente que aproveita o conhecimento de mundo que os alunos possuem.

Nessa questão, os dados convergem com os estudos de Luz (2006) ao demonstrar a insatisfação em relação à formação do professor de língua estrangeira. A falta de profundidade nos estudos na língua parece ser a moldura que falta para as outras características elencadas pelos participantes.

Muitos dos pesquisados não acreditam ter o perfil que o mercado de trabalho competitivo, espera. Assim, os dados, também, convergem com o estudo realizado por Rossi (2004) em relação às representações de graduandos em Letras sobre a construção do seu conhecimento, no qual um número expressivo de graduandos também não se achou capaz de ser professor e afirmaram que necessitavam de mais conhecimentos, pois reconheciam suas deficiências para com a Língua.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando ao objetivo primário deste estudo que foi o de investigar as percepções dos discentes de Estágio do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal do Maranhão - UFMA em relação à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais, ficou evidente que a maioria dos alunos escolheu o Curso por afinidade com a área; reconhecem a importância do Inglês como Língua universal; acreditavam que o referido Curso os possibilitaria o aprendizado da Língua Inglesa de maneira eficaz e, conseqüentemente, seus ingressos no mercado de trabalho como professores de Inglês.

A maioria desses alunos se sentia insatisfeita com o curso devido à pouca valorização de aulas em língua estrangeira; carência de professores com formação adequada; devido as aulas de inglês terem ficado em segundo plano no Curso, ocasionando com isso, uma precária qualificação profissional, pois os referidos alunos não apresentavam competência linguística em ler, ouvir, falar e escrever em inglês. Os alunos estavam se graduando sem dominar o idioma estrangeiro. E os que possuíam fluência disseram que não aprenderam com as aulas recebidas no curso.

Foi verificado, também, que a maioria dos alunos, após terem cursado todas as cadeiras referentes às disciplinas específicas da Língua em questão, continuaram com os mesmos níveis de conhecimento de quando iniciaram seus estudos na Universidade.

Percebe-se que a academia, na maioria dos casos, não vem dando conta de qualificar o professor de inglês de acordo com as exigências do mercado de trabalho competitivo. E a pequena parcela que se sente qualificada, deriva de cursos de idiomas particulares.

Fica evidente a necessidade de a referida Instituição de Educação Superior, ter mais cuidado com a formação acadêmica de seus alunos e com a prática docente de seus professores. Apesar das dificuldades de formação acadêmica, sinalizadas, os profissionais egressos das Universidades Públicas são bem vistos pelo mercado de trabalho. Espera-se que este estudo traga visibilidade à relevância das formações inicial e continuada e que contribua para que sejam operacionalizadas as políticas que proclamam educação de

boa qualidade, equitativa, inclusiva e ao longo da vida e, conseqüentemente, formem profissionais bem qualificados.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida Filho, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 2 ed. Campinas: Pontes, 1998.
- [2] Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, 1999.
- [3] Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira moderna. Brasília, DF: MEC, 1998.
- [4] Brasil. Secretaria de Educação Superior. Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura. Brasília, DF, 2010.
- [5] Brown, D. Teaching by principles. 11. ed. Cambridge: University Press, 2008.
- [6] Carvalho, D. F. O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciado em querer ser professor de matemática. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- [7] Castro, S. T. R. D. Construção da metacognição do futuro professor de inglês sobre sua aprendizagem linguística: implicações para a formação docente em cursos de Letras. In: Ramos, R. C. G.; Damião, S. M.; Castro, S. T. R. Experiências didáticas no ensino: aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 43-64.
- [8] Celani, M. A. A. (Org). Professores e Formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- [9] Chomsky, N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge: Massachussets Institute of Technology, 1995.
- [10] Crystal, D. English as a global language. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- [11] Giddens, A. Transformações da intimidade. Oeiras: Celta Editores, 2001.
- [12] Harmer. J. The practice of english language teaching. 3rd ed. London: Longman, 2007.
- [13] Hymes, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1979. p. 269-293.
- [14] Ialago, A. N.; Duran, M. C. G. Formação de professores no Brasil. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 23, p 55-70, jan./abr. 2008.
- [15] Leffa, V. J. Aspectos políticos da formação de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001.
- [16] Luz, L. T. A. Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.
- [17] Micolli, L. Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editora, 2010. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 2).
- [18] Moita Lopes, L. P. Fotografias de linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras do Brasil. Delta, São Paulo, v. 15, p. 419-435, 1999. Número Especial.
- [19] Pazello, E. Alternativas de práticas de sala de aula no NAP-UFPR e a relevância da proficiência oral na identidade do professor de inglês como língua estrangeira. In: Jordão, C. M.; Martinez, J. Z.; Halu, R. C. Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 15).
- [20] Perrenoud, P. Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [21] Rossi, E. C. S. A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.
- [22] Schön, D. A. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- [23] _____. Formar professores e professores reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- [24] Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Humanas. Coordenadoria do Curso de Letras. Projeto político pedagógico: curso de letras português/inglês: licenciatura. São Luís, 2010.
- [25] Vieira-Abrahão, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira”. Contexturas, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.apliesp.org.br/arquivos/14127189970.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

Capítulo 17

As concepções científicas e religiosas de estudantes do curso de Licenciatura em Física acerca da existência de Deus e a origem do universo.

Samara Clotildes Saraiva Rodrigues

Sara Talyta de Oliveira Leal Seabra

Jean Michel Alves Damasceno

Fabrcio Almeida Silva de Mesquita

Simone Saraiva Rodrigues

Resumo: O objetivo central deste trabalho é investigar a concepção da relação científica e religiosa dos estudantes do Curso de Licenciatura em Física através de um questionário, reunindo e sintetizando os resultados das respostas. O cenário onde realizou-se a pesquisa foi o Instituto Federal do Piauí/ Campus Angical, situado em Angical do Piauí, estado do Piauí e com o método de estudo em forma de pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Para coleta utilizou-se de um questionário, contendo 5 (cinco) questões objetivas envolvendo justificativas, com a participação de 43 alunos dos módulos 2, 4, 6 e 8. A partir das análises dos dados coletados, ficou evidente que a maioria dos estudantes independente do modulo ou avanço do curso, demonstram ter um sentimento religioso e acreditam na criação do universo por Deus. A maioria, do mesmo modo, acredita que na bíblia há ensinamentos importantes para a vida, além disso, para eles, a religião sozinha não torna as pessoas melhores, já que isso, segundo as suas justificativas, dependem de escolhas pessoais. O resultado desse trabalho também demonstrou que mais da metade não acredita na compatibilidade entre ciência e religião, gerando assim um conflito nos ensinamentos passados ao longo do curso que contradizem suas crenças. A expectativa é que esta pesquisa seja útil aos docentes que enfrentam dificuldades em lidar com temas que contradizem grande parte das religiões e que os dados aqui apresentados possam auxiliá-los na compreensão de conceitos sobre esses assuntos, já estabelecidos pelo discente.

Palavras-Chave: Religião. Ciência. Física. Deus.

1. INTRODUÇÃO

A diferença dos discursos apresentados pelo espectro da religião e da ciência são vertentes que por meio de suas estruturas investigativas, buscam formulações de saberes não acabados, mas a cada tempo novas concepções vão se fundamentando ou esclarecendo questões que são relativas às suas percepções. Com essas perspectivas da ciência e da religião, ficam evidentes algumas disparidades de definições, que na contrapartida de suas delimitações, a construção da ideia não fica apenas relacionadas às suas especificidades, mas no aprofundamento das teses de ambas, assim desconstruindo o processo do conhecimento com algo redutível ao tempo, ao pensador e à sistematização.

A ciência no seu foco primário, usa-se de argumentos que sejam verificáveis, de métodos rigorosos, de teorias nas quais abordam validade do saber na experimentação, para que suas conclusões sejam incontestáveis. Em vista disso, a Religião é uma situação histórica, não somente concebida como algo atemporal. Não é uma esfera de vivência fora de uma conjectura, está vinculado a todo um processo de aspecto contextual, mas nestes fatos há uma evidência que ultrapassa quaisquer proposições dita por outras áreas do saber, existe um pensamento elucidado pela fé, de uma estrutura cognoscível, correspondentes às observações transcendentais às afirmações que são verificáveis.

A religião e a ciência na composição histórica vão detectando que certas intercepções contribuíram para o processo evolutivo do conhecimento, da qual tão inquiridora, a existência de Deus e a origem do universo, sem que o paralelo pudesse reproduzir proposições tangíveis, mas de uma incompatibilidade que viesse implicar a clarificação de seus postulados na tematização estabelecida.

Devido aos constantes desafios da prática docente em Física e seus conceitos e verdades diferenciadas da religião, principalmente quando se depara com a necessidade de estudo e conceitos polêmicos, como a existência de Deus e a origem do Universo, e que interferem diretamente em algumas concepções consideradas para religião como pensamento tão valioso nas afirmativas de suas crenças, é concebível em determinadas ocasiões um embate de teses. Através dessas assertivas tematizadas pela religião e a ciência, em torno destas questões que visam à clareza e à verdade, tem-se como problema de pesquisa: quais as concepções científicas e religiosas dos estudantes do curso de Física do IFPI/ Campus Angical acerca da existência de Deus e a origem do Universo?

Diante dessa problemática, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa: investigar a concepção da relação científica e religiosa dos estudantes do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal do Piauí/ Campus Angical. E como objetivos específicos: descrever as concepções científicas e religiosas, dos estudantes de Física, sobre um Deus que responde à prece e promete a imortalidade; averiguar a concepção dos discentes sobre a compatibilidade entre ciência e religião; e analisar a percepção dos alunos entrevistados referentes aos dogmas religiosos oriundos, sobretudo das religiões cristãs, buscando saber se, dificultam, de certa forma, a interpretar fenômenos físicos, ou seja, concepções relativas à origem e à dinâmica dos Universos.

Neste trabalho, adotou-se como método de estudo uma pesquisa de campo, utilizando-se questionário para obtenção de dados, recorreu-se, também, à reunião de informações conseguidas através de documentos ou fontes secundárias, por meio de um levantamento bibliográfico, já tornado público, além de reportagens selecionadas e entrevistas em artigos e revistas, tanto impressos como disponíveis na internet. O questionário foi aplicado aos alunos do curso de Licenciatura em Física do IFPI / Campus Angical, situado em Angical do Piauí, Estado do Piauí. A finalidade desse trabalho busca reunir e sintetizar o resultado das respostas, permitindo combinar dados da literatura teórica e empírica para o alcance de uma conclusão acerca das informações obtidas sobre a percepção dos estudantes com relação ao tema dentro do ambiente selecionado.

1.2 DEUS EXISTE?

O método científico é um processo de saber, que nas suas verificações expõe as proposições experimentáveis, porém tenta apresentar conclusões que sejam enquadradas exclusivamente pela pura razão científica, ou seja, possam ser mensuráveis. Segundo Prodanov (2013, p. 24): “Método científico é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa”. Com isso, as proposições da religião estabelecem pressupostos distintos da lógica científica, mas com a evolução dos tempos, as abordagens da religião foram pontuadas como questões indiscutíveis, contudo as novas interpretações começaram a despontar discursos que não mais aceitava aquele paradigma de pensamento “absolutizado” pela religião.

Mesmo assim, muitos cientistas que também faziam parte do corpo da igreja agiam de forma a tentar demonstrar que a religião e a ciência poderiam coexistirem e inclusive relacionarem-se, como, de acordo com Gregory Mendel, considerado por muitos o pai da genética, mesmo sendo um monge agostiniano, ainda assim conseguiu utilizar os meios científicos para suas descobertas. (Freire-Maia, 1995)

E, através das comprovações científicas e das refutações desveladas, estavam assim instalando um postulado verificável, de que várias questões referentes à possibilidade empírica começaram a desenvolver uma implicação nos quais os discursos aperfeiçoados pela ciência ainda eram uma questão que não dava a limitação do pensamento. As pesquisas mostram que as visões estavam fortalecendo as vias estabelecidas pela ciência e a religião, desmitificando a proposição de que as hipóteses destas realidades, a existência de Deus e a origem do mundo, não são princípios isolados de ambos.

Por conta dessa racionalização no processo científico, atualmente, a existência de Deus de impossível constatação através do método científico, e, com este pressuposto, o critério da ciência ratifica nos seus conceitos e métodos um enunciado que não pode ser verificável. Então, a questão da concepção de Deus, narrado pelo os princípios da fé cristã, e o fato do surgimento da terra, aqui são sentenças inverificáveis do ponto de vista de todos procedimentos legitimados pelo discurso baseado pela ciência.

A teoria do surgimento do universo mais aceita é a do Big Bang, que, diretamente, não condiz com a Bíblia e nem com grande parte da interpretação das religiões sobre a origem da Terra. Entretanto, o Papa Francisco anunciou, durante discurso na Pontifícia Academia de Ciências (27/10/2014)² que a Teoria da Evolução e o Big Bang são reais e criticou a interpretação das pessoas que leem o Gênesis, livro da Bíblia, achando que Deus "tenha agido como um mago, com uma varinha mágica capaz de criar todas as coisas, disse também que o Big Bang não contradiz a intervenção criadora, mas a exige". Nota-se que o papa não entrou no mérito da veracidade da Teoria do Big Bang.

Embora durante o desenvolvimento da humanidade tenham existido diversos cientistas que mesmo com a crença na religião, em Deus e na Bíblia, conseguiam seguir com suas descobertas, alguns não demonstravam, com clareza, sua opinião. Albert Einstein, em muitas de suas cartas, demonstrava fazer parte do grupo de cientistas que não acreditavam na Bíblia, embora a sua posição não seja inteiramente conhecida devido a vários comentários também favoráveis a existência de Deus.

Em uma de suas cartas, a interpretação não pode ser usada como a não aceitação da existência de Deus, mas à negação de um Deus Pessoal, participativo e da forma descrito pela Bíblia cristã ou Judaica, já em outro momento é possível verificar por suas palavras que Albert Einstein demonstra acreditar em uma divindade.

Todo cientista minucioso deve ser natural algum tipo de sentimento religioso, pois não consegue supor que as dependências extremamente sutis por ele vislumbradas tenham sido pensadas pela primeira vez por ele. No universo incompreensível revela-se uma razão ilimitada. A opinião corrente de que sou ateu baseia-se num grande engano. Quem julga deduzi-la de minhas teorias científicas, mal as compreendeu. Entendeu-me de forma equivocada e presta-me péssimo serviço [...] (EINSTEIN apud FÉ E CIÊNCIA)³.

Com esta delimitação de um conceito científico, o fragmento de uma verificação não elimina a possibilidade de uma razão que o transcende, aqui fica notado que as teorias antes mesmo de serem postuladas são indiciadas por uma força na qual não está apenas empregada pela percepção, há uma possibilidade que pode ser constatada e baseada por uma situação transcendental, desde modo esta afirmação emite qualquer redução diante deste universo. Essa definição de conhecimento científico vem se aprimorando com o passar do tempo, exigindo testes mais rigorosos e provas mais eficientes para diminuir a possibilidade de uma posterior mudança ou um resultado menos preciso.

2 RELIGIÃO E CIÊNCIA

As relações de juízos em torno à problemática da existência de Deus e do início do mundo, em certas épocas da história diversos argumentos usaram suas lógicas para refutar teorias que pudessem ser constatadas por alguma sentença verdadeira. Com isso, a religião cristã examinou durante a idade média,

2 Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2014/10/papa-diz-que-big-bang-e-teoria-da-evolucao-nao-contradizem-lei-crista.html>> Acesso em: 10/04/2016

3 Disponível em: <<http://www.freewebs.com/kienitz/declara.htm#ref13>> Acesso em: 02/04/2016

as explicações da ciência na qual alguns pensadores da época criaram novos paradigmas científicos, demonstrando o desvelamento de outras observações. E com esta base empírica, as fundamentações da religião se assegurava nas referências dos textos sagrados. Com isso, a mudança ocorre com Copérnico e Galileu, que através de fatos, questionaram, um dos conceitos da igreja, a teoria geocêntrica (STEINER, 2006). Com o passar dos anos, houve, uma evolução da ciência e, proporcionalmente, mais conceitos contrários à igreja foram surgindo, como o caso da teoria da evolução de Darwin ou a criação do universo.

Essa etapa de evolução da ciência em seu método não significa a abolição da fé no desconhecido. Há muitos cientistas ainda crendo que, para o mundo funcionar, é necessária uma organização inteligente de tudo, já que as leis que governam nosso universo possuem sentido e estão entrelaçadas. Mesmo isso não sendo uma prova da existência de Deus, alguns utilizam essa perfeição como indicio de que alguém ou alguma força superior está por trás dessa organização.

Outros cientistas, como Stephen Hawking, mostram acreditar que a ciência não necessita da religião, já que esta é a única necessidade para esclarecer e responder todas as perguntas. Durante uma palestra no Festival Starmus, em Tenerife, nas Ilhas Canárias em 2014, questionou a plateia sobre a necessidade de um criador na explicação do surgimento do universo. (OGLOBO, 2014)⁴

De qualquer forma, devido à análise mais crítica da ciência em suas provas, pode-se notar uma diminuição na quantidade de cientistas que creem em algo além da vida ou numa entidade superiora, como podemos observar em três estudos realizados em ocasiões diferentes, pelo psicólogo J. H. Leuba, de 1916 e repetido em 1933 e por Larson e Withman, em 1998.

No estudo de J.H Leuba de 1916, a pesquisa realizou-se através de estatísticas com uma entrevista, com o intuito de verificar a fé dos cientistas em um Deus que responde à prece e promete imortalidade. Concluiu-se, depois de 1000 cientistas norte-americanos, físicos e biólogos entrevistados, aleatoriamente, que 42% acreditavam em Deus, 42% não acreditavam e 17% tinham dúvidas ou eram agnósticos. Leuba ainda categorizou dentro os 1000 cientistas, 400 como grandes cientistas, nos quais foram entrevistados da mesma forma e obtendo o seguinte resultado: 28% acreditavam, 53% não acreditavam e 21% tinham dúvidas ou eram agnósticos. (LEUBA, 1916)

Em um estudo de 1998 e 1999, acerca do mesmo tema, de Larson e Withman, pode ser constatada uma diminuição dos que acreditavam em Deus. Entre os considerados grandes cientistas, somente 7% acreditavam, 72% eram ateus e 21% agnósticos.

Esses estudos demonstram que a quantidade de cientistas adeptos a um Deus a nossa imagem e semelhança vem diminuindo, mas não demonstra exatamente em que parte que começa essa mudança. Dentro do grupo dos grandes cientistas, a quantidade daqueles que acreditam em Deus são bem menores do que o resto do grupo, levando ao questionamento se eles sempre tiveram essa mesma percepção sobre a religião ou se foi mudada de acordo com o avanço de seus estudos e conclusões.

3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada é do tipo descritiva, com abordagem qualitativa. O questionário envolveu 43 alunos do curso de Licenciatura em Física, dos módulos 2, 4, 6 e 8, em vigência no primeiro semestre de 2016, contendo 5 (cinco) questões objetivas envolvendo justificativas, sendo que as respostas foram transcritas exatamente como colocadas pelos entrevistados, sem alteração de grafia ou correção gramatical. Foram selecionados como amostra todos graduados no curso de Licenciatura em Física, porém não se alcançou todo o público por não coincidir com os dias da aplicação do questionário com a frequência nas aulas.

Os critérios de inclusão para a reunião de informações sobre o tema foram: artigos científicos em português que abordassem a religião e Deus no meio científico, a importância da religião na ciência, conhecimentos prévios do ensino de Física e conhecimentos bibliográficos dos cientistas aqui mencionados, publicados e indexados no Banco de dados da Scielo, de livros, sites e revistas de circulação nacional e internacional, e de bibliografias oficiais. O questionário aplicado continha perguntas constantes no estudo de Leuba (1933) e repetido por Norenzayan e Shariff (2008). Foram critérios de exclusão: artigos, reportagens, notícias e bibliografias que não estavam disponíveis na íntegra, que não tiveram enfoque no assunto abordado ou não possuíam referências bibliográficas.

⁴ Disponível em <<http://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/stephen-hawking-causa-euforia-ao-questionar-ideia-de-que-deus-criou-universo-14030529#ixzz42QjBk53X>> Acesso em: 05/04/2016

Após a leitura das pesquisas selecionadas na íntegra, prosseguiu-se com a interpretação dos estudos, categorização e síntese das temáticas finalizando com a produção da conclusão.

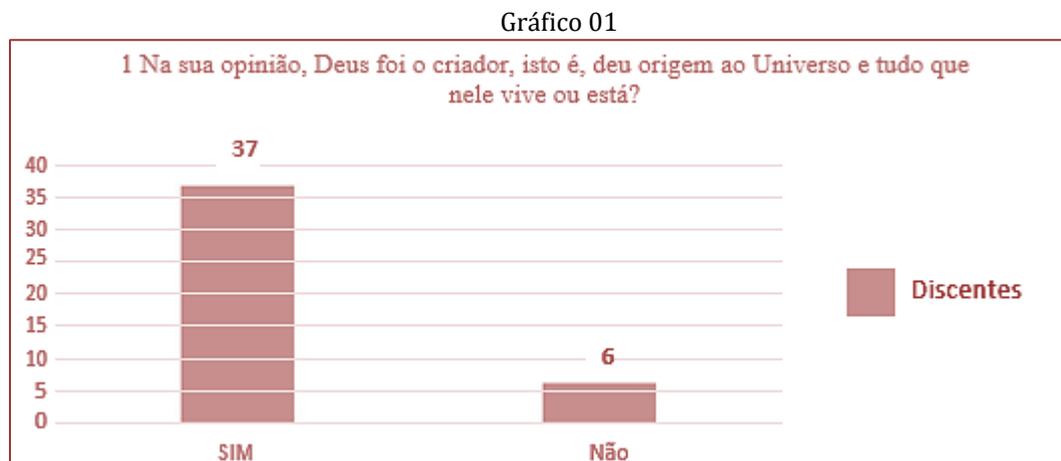
4 ANALISE DE DADOS

Com o propósito de facilitar a compreensão de dados, as respostas dos estudantes foram tabuladas e ordenadas de E1 até E43, para garantir o sigilo da identificação dos envolvidos na pesquisa, os estudantes de E1 até E25 pertencem ao módulo II, os de E26 à E32 pertencem ao módulo IV, E33 à E35 pertencem ao módulo VI e do E36 a E43 ao módulo VIII.

No final de sua vida, Einstein se mostrou contrário às religiões. Mas ele acreditava em Deus? Não exatamente, como se lê em uma carta escrita por ele: “[...] Eu não acredito em um Deus pessoal, nunca neguei isso, mas expressei de forma clara. Se algo em mim pode ser chamado de religioso, é minha ilimitada admiração pela estrutura do mundo que nossa ciência

- capaz de revelar” (EINSTEIN apud HYPESCIENCE)⁵.

Diferentemente da opinião do físico alemão, o Gráfico 01 revela que a maioria dos estudantes de física envolvidos na pesquisa confessa acreditar em Deus como o criador, isto é, deu origem ao Universo e tudo que nele vive ou está. Veja no gráfico 1:



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo (2016)

- possível analisar que, em grande parte das respostas que foram justificadas, os argumentos se baseiam na fé ou em conceitos cultivados também pela igreja. Tal maneira de pensar, em alunos de Licenciatura em Física, coincide com o pensamento do Papa João Paulo II (1992) que acredita na separação de ciência e fé para conseguir respostas verdadeiras, já que

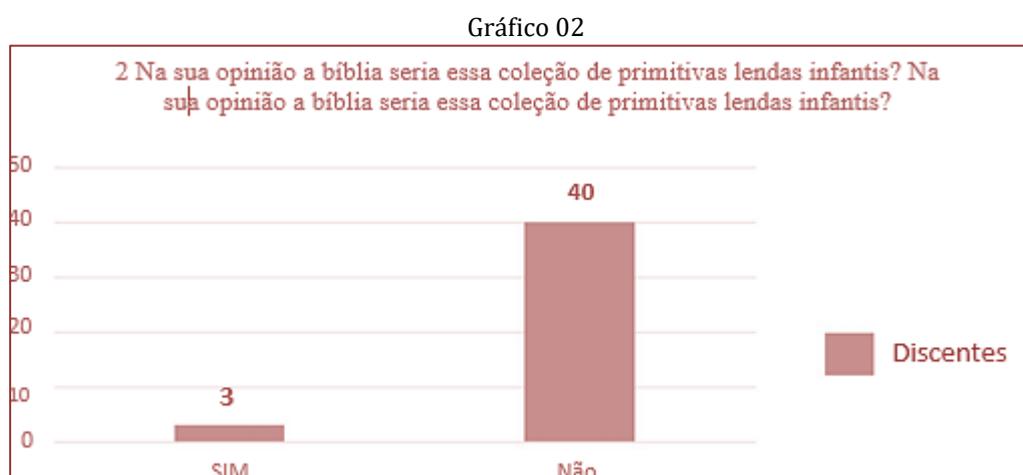
considera que “não se pode pedir à Bíblia que nos dê as respostas que competem à ciência, nem desta se deve esperar que aborde o que só pode ser conhecido pela fé”. No caso, para o Papa João Paulo II, a religião não interpõe a ciência, mas cada uma explica aquilo que lhe cabe.

A primeira pergunta se origina na premissa de Deus como criador e questiona a aceitação desse fato pelos alunos, com aproximadamente 86% dos 43 alunos respondendo que acreditam. Dentre esses, 12 alunos justificaram sua resposta coincidindo com a justificativa do aluno E3 que relaciona a crença na religião com a explicação da ciência: “Algo tão esplendoroso como o universo, só pode ter sido criado por alguém. Se houve uma explosão, alguém a causou, ou seja, Deus” (QUESTIONÁRIO, ALUNO, 2016). Esse mesmo pensamento é compartilhado com muitos cientistas que, diante da perfeição da natureza, terminam concordando que existe possibilidade de alguém estar por trás de tudo. Hoyle, ao se referir à organização da natureza dos carbonos, diz (1981, p. 12): “Uma interpretação de senso comum dos fatos sugere que um

⁵ Disponível em: <<http://hypescience.com/carta-de-einstein-sobre-deus-e-leiloadada-no-ebay/>> Acesso em: 05/04/2016

superintelecto brincou com a física, bem como com a química e biologia, e que não existem forças ocultas dignas de nota na natureza[...].”

Na carta destinada ao filósofo judeu Eric B. Gutkind em 1954 (EINSTEIN apud HYPESCIENCE)⁶, Einstein disse que a palavra “Deus” nada mais era do que “a expressão e produto da fraqueza humana, e a Bíblia, uma coleção de honoráveis, porém primitivas lendas que eram, no entanto, bastante infantis”. O Gráfico 02 mostra que a maior parte dos indagados acreditam na originalidade da bíblia e que suas histórias possuem significado.



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo (2016)

Alguns alunos chegaram a relatar que acreditam que as histórias realmente aconteceram como é o caso do aluno E36, que faz uso da opção de justificativa para dizer: “Creio que na Bíblia existem fatos reais e não apenas lendas”. (QUESTIONÁRIO, ALUNO, 2016), resposta compartilhada também com o aluno E25: “Não são lendas, pois realmente aconteceram e foram registradas na Bíblia” (QUESTIONÁRIO, ALUNO, 2016). Outros alunos seguiram outro ponto de vista, não mencionando sua veracidade, mas a importância da Bíblia como um manual, como o caso do aluno E12, que declarou: “A Bíblia é um manual de instrução para a vida” (QUESTIONÁRIO, ALUNO, 2016). E o aluno E18: “A Bíblia é um livro sagrado, pelo qual Jesus passa os ensinamentos (QUESTIONÁRIO, ALUNO, 2016) ”.

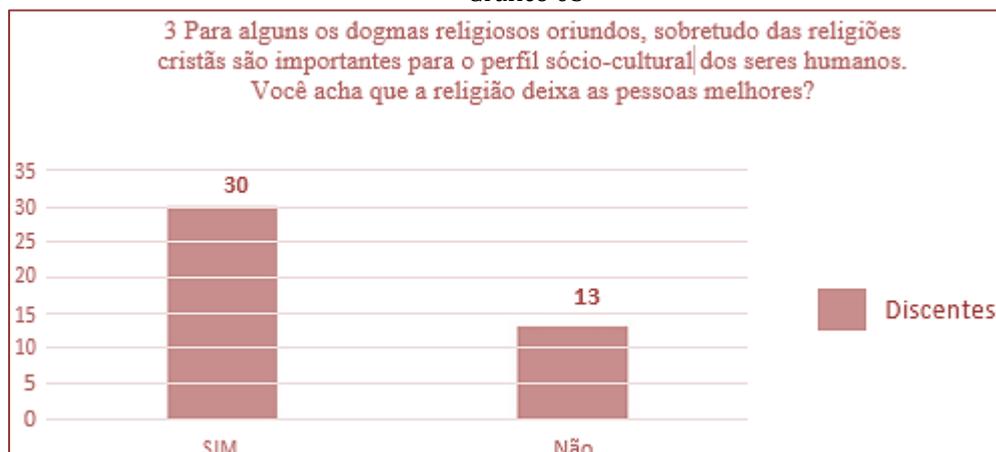
No livro *Uma Breve História do Tempo*, Stephen Hawking (2000) aborda as implicações da questão de Deus com o papel da criação do Universo. Sobre o envolvimento de Deus com a criação do Universo ele diz no livro: “Estas leis [do universo] podem ter sido originalmente decretadas por Deus, mas parece que ele deixou, desde então, que o universo evoluísse de acordo com elas, sem intervir nele. Assim também como Hawking, Dawkins (2006), pag. 246 defende a ideia que a Bíblia não serve como instrução, pois suas histórias não condizem com os princípios morais vigentes na sociedade conforme citação a seguir:

Existem duas maneiras pelas quais as Escrituras podem servir de fonte para os princípios morais ou normas para a vida. Uma é por instrução direta, como por exemplo com os Dez Mandamentos, que são objeto de tanta briga nas guerras culturais do interiorão americano. A outra é pelo exemplo: Deus, ou algum outro personagem bíblico, pode servir como alguém em quem se espelhar. Os dois caminhos escriturais, se seguidos religiosamente (o advérbio está sendo usado em seu sentido metafórico, mas lembrando sua origem), incentivam um sistema de princípios morais que qualquer pessoa moderna e civilizada, seja ela religiosa ou não, acharia — não tenho como dizer de modo mais delicado — repulsivo. (DAWKINS, 2006, pag. 246)

⁶ Disponível em: <<http://hypescience.com/carta-de-einstein-sobre-deus-e-leiloadada-no-ebay/>> Acesso em: 05/04/2016

Em concordância com Stephen e Dawking, muitos discentes que defendem a existência de Deus e também a Bíblia, não acreditam na relação direta entre religião e boas ações conforme Gráfico 03. Por exemplo, o aluno E4 atribui a responsabilidade das boas ações apenas à escolha de cada um: “A religião não deixa ninguém melhor ou pior, apenas ajuda as pessoas a terem consentimento entre o bem e o mal, sendo que a pessoa tem o livre arbítrio para seguir o que desejar”. (QUESTIONÁRIO, ALUNO, 2016). Também o aluno E27 justifica da seguinte forma: “Alguns dos dogmas religiosos contribuem, para a boa manutenção de modos e vivência com harmonia. As pessoas são o que elas escolhem ser, independente da religião” (QUESTIONÁRIO, ALUNO, 2016). Observe no gráfico 3:

Gráfico 03



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo (2016)

O Gráfico 03 remete que em superioridade à visão dos envolvidos é que a simples crença em Deus e na bíblia não necessariamente torna a pessoa boa, mas é necessário também dedicação e vontade de seguir os ensinamentos. Uma pesquisa em 2008 feita por Norenzayan e Shariff, edição de 3 de outubro da revista científica Science, teve como resultado que a crença de Deus ajuda as pessoas a serem mais colaboradoras para a sociedade, no entanto, a mesma pesquisa refere que os descrentes também podem ser gentis e que não existem pesquisas ainda determinantes sobre o assunto.

A quarta pergunta acena para a discussão sobre a capacidade de Deus em responder à oração e prometer a imortalidade, apresentada no Gráfico 04. Apesar de 12 alunos terem respondido não, muitos desses ficaram condicionados à negação de uma das duas perguntas, ou acreditavam na promessa de imortalidade ou na resposta de oração, como corroborado pelo graduado E3: “Ele responde nossas orações, mas não nos promete imortalidade mas uma nova vida” (QUESTIONÁRIO, ALUNO, 2016), do aluno E5: “Acredito que ele responde a oração, mas não promete a imortalidade” (QUESTIONÁRIO, ALUNO, 2016), do E13: “Deus responde sim a oração de seus filhos, quanto a imortalidade não é bem assim. O que ele nos oferece é uma nova vida após a morte, vida essa eterna” (QUESTIONÁRIO, ALUNO, 2016). Outros discentes entraram no grupo que responderam “não”, por não concordarem com as duas indagações. Veja no gráfico 4:

Gráfico 04



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo (2016)

Um Deus que responde à oração e promete a imortalidade é considerado por Paiva (2002), ao citar a pesquisa de Leuba (1916) sobre “a fé (dos cientistas) num Deus que responde

prece e promete a imortalidade”, como o Deus do cristianismo. Nesse trabalho, foi perguntado aos alunos sobre suas orientações religiosas e todos, salvo os que não acreditam em Deus, responderam que seguiam os dogmas da religião Cristã e da Bíblia. Mesmo assim, a quantidade de pessoas que não acreditam no primórdio do Deus cristão, que responde a oração e promete vida eterna, é significativamente grande, levando ao possível entendimento de que a noção de Todo-Poderoso é interpretada, muitas vezes, de maneira pessoal, ignorando as doutrinas da própria religião.

A Física é a ciência que estuda a natureza, portanto é de esperar que graduados, especialistas, mestres e doutores em Física cotidianamente sejam levados a questionar a compatibilidade da religião e ciência acerca dos fenômenos naturais. Assim, vinte discentes creem na incompatibilidade e 13 discentes pensam o contrário, como revelado no Gráfico 05:

Gráfico 05



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo (2016)

O misticismo e a religião sempre conviveram com a ciência. Mas ainda é visto por muitos como incompatíveis, como justifica os estudantes E22 e E25 respectivamente: “Pois a religião acredita em um criador Deus e a ciência não” e também “Porque elas têm opiniões diferentes sobre os acontecimentos que acontecem no universo”. (QUESTIONÁRIO, ALUNO, 2016). Entretanto, conforme citado por Ferreira (2006), o Papa João Paulo sentia-se bem quando se encontrava rodeado de cientistas e investigadores em diálogo com eles, mas ele foi consciente das tensões que surgiram, no discurso da história, entre Igreja e as ciências naturais na era moderna. Mas tranquilamente o pontífice (Papa, 1992) afirma que não há justificativa para que este confronto, uma vez que fé e Ciência pertencem a duas diferentes ordens de conhecimento, que não se podem sobrepor uma à outra.

5. CONCLUSÃO

Os dados revelam que a maioria dos discentes, independente do módulo ou do avanço do curso, demonstram ter um sentimento religioso e acreditam na criação do universo por Deus. Também creem que os contos da Bíblia não são histórias infantis, mas ensinamentos para a vida, no entanto, há um consenso entre os entrevistados que a religião não é o fundamental para tornar as pessoas melhores, são necessárias a determinação e a vontade de cada um, independente do seguimento religioso. Também é possível observar que mais da metade não acredita na compatibilidade de religião e ciência, gerando um conflito nos ensinamentos passados no curso.

Espera-se, portanto, que esta pesquisa seja útil aos docentes que enfrentam dificuldades em lidar com temas mais polêmicos em sala de aula e que os dados aqui apresentados possam auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem.

O presente estudo conseguiu alcançar seu objetivo principal, averiguar as concepções sobre aspectos religiosos e a relação com a ciência entre os estudantes do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal do Piauí, 2016.

REFERENCIAS

- [1] Dawkins, Richard. Deus, um delírio. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda. Companhia das Letras. 2006.
- [2] Fé e Ciência. Disponível em: <<http://freewebs.com/kienitz/declara.htm>> Acesso em: 02/04/2016
- [3] Ferreira, J. M. dos S. O diálogo entre ciência, razão e fé no pensamento de João Paulo II. *Interações*, v.2, n.3, pp 102-121, 2006.
- [4] Fred Hoyle, "The Universe: Past and Present Reflections." *Engineering and Science*, November, 1981. pp. 8-12
- [5] Freire-Maia, Newton. Gregor Mendel: vida e obra. in: Freiremaia, Newton (ed.). Gregor Mendel: vida e obra. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1995.
- [6] Hawking, Stephen W. Uma breve história do tempo. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- [7] João Paulo II (1992). Discorso alla sessione plenaria della Pontificia Accademia delle Scienze, disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1992/october/documents/hf_jp-ii_spe_19921031_accademiascienze_it.html. A tradução portuguesa deste discurso não está disponível na página Web da Santa Sé, mas encontra-se na edição semanal em português do jornal *L'Osservatore Romano*, de 08.11.92, p. 6-7.
- [8] Larson EJ, Witham L. Leading scientists still reject God. *Nature* 1998 Jul; 394:313
- [9] Leuba, J. H. *The Belief in God and Immortality: A Psychological, Anthropological and Statistical Study* (Sherman, French & Co., Boston, 1916).
- [10] Norenzayan, Ara e Shariff F, Azim. The Origin and Evolution of Religious Prosociality. *Science*, v.322, n03, pp. 58-62, New York, oct, 2008.
- [11] O Globo, Editorial. Stephen Hawking causa euforia ao questionar ideia de que Deus criou o universo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/stephen-hawking-causa-euforia-ao-questionar-ideia-de-que-deus-criou-universo-14030529#ixzz42Qjkb53X>> Acesso em: 05/04/2016
- [12] PAIVA, G. J de. Ciência, religião, psicologia: conhecimento e comportamento. *Psicol. Reflex Crit*, v.15, n.03. pp. 561-567, Porto Alegre, 2002.
- STEINET. J. E. A origem do universo. *Estud. av.* vol.20 no.58 São Paulo Sept./Dec. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000300022> Acesso em: 12/04/2016

Capítulo 18

Redesenhando as práticas pedagógicas no território da língua portuguesa no IFAM Campus Lábrea

Judson Medeiros Alves

Aline Zorzi Schultheis de Freitas

Alline Penha Pinto

Sandra Santos da Costa

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade contribuir para o preenchimento de algumas lacunas existentes em relação à prática do processo ensino-aprendizagem nas turmas dos primeiros anos do Ensino Médio Técnico no Instituto Federal de Educação do Amazonas na cidade de Lábrea – IFAM. Para isso serão apresentadas algumas práticas pedagógicas no âmbito da língua portuguesa, baseadas nas contribuições conceituais de alguns teóricos de grande valia para a educação. Percebendo-se que a linguagem é uma ferramenta de suma importância para a formação do indivíduo e que a língua portuguesa está inserida em todos os contextos das demais disciplinas da grade curricular do Ensino Médio Técnico, será problematizado o ensino da língua no Instituto para que sejam agregadas a ele novas fontes que contribuirão para a emancipação dos sujeitos.

Palavras chave: Práticas pedagógicas; Linguagem; Educação.

1. INTRODUÇÃO

A motivação para essa intervenção surgiu após a análise de um trecho de Marcuschi (2007) onde ele afirma que a língua é muito mais um conjunto de práticas discursivas do que apenas uma série de regras ou um sistema de formas simbólicas, e salienta ainda que devemos observar as propriedades dessas práticas. A partir dessa afirmativa iniciou-se uma investigação de como estava acontecendo o ensino de Língua portuguesa no IFAM, uma vez que muitos alunos ingressos no primeiro ano do Ensino Médio encontravam-se com dificuldades de interpretação de textos, tanto na disciplina em questão quanto nos enunciados das atividades de outras como: Matemática, Biologia, História etc...

Segundo os docentes da disciplina de Língua portuguesa tais dificuldades são oriundas do Ensino fundamental, pois grande parte dos alunos não possuem o hábito da leitura nem eram instigados a prática da interpretação durante esse período, gerando assim uma estagnação nesses agora inseridos em um ensino dito como mais “puxado”. Notou-se, portanto, a partir de um acompanhamento mais sucinto junto aos alunos uma série de fatores que contribuem para a queda de rendimento desses: Todos os candidatos ingressos no Instituto Federal Campus Lábrea vem de uma escola na qual estudavam apenas um período, matutino ou vespertino, cuja grade curricular são de dez disciplinas. Já no Ensino Médio Técnico as aulas acontecem em turno integral e dependendo do curso a quantidade de componentes curriculares praticamente dobra ou mais que isso, de dez para 19, 20 ou 21, caso o aluno escolha o Curso de nível médio técnico em Agropecuária.

Percebeu-se também que alguns desses educandos tornam-se evadidos ou não obtêm sucesso devido a não adaptação, seja ela pela sobrecarga de disciplinas, pelo bombardeio de conteúdos ou até mesmo pelas práticas maçantes e defasadas de ensino que não acompanham a realidade vivida pelo adolescente em seu cotidiano.

Diante do exposto e percebendo-se algumas contradições em relação a fala dos professores sobre o não êxito dos alunos, comparada a realidade vivida com a brusca mudança do ensino fundamental comum para o nível médio técnico, propõe-se aos professores de língua portuguesa uma discursão para a possibilidade de trabalhar ações pedagógicas diferenciadas com esses alunos visando priorizar suas culturas, realidades, tempo e principalmente suas empirias.

2. METODOLOGIA

O escritor Mikhail Bakhtin (1992) faz uma importante contribuição para esse escrito quando menciona que deve-se compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, ao confrontar esse texto com a realidade atual do IFAM Campus Lábrea percebe-se que muitas das lacunas percebidas no processo ensino-aprendizagem existem justamente devido ao não acompanhamento das mudanças que aconteceram graças as novas tecnologias, ao tempo e até mesmo na forma de pensar e agir dos adolescentes e jovens de hoje.

O Instituto Federal de Educação do Amazonas é uma continuidade das antigas e extintas escolas agrícolas, nessas os métodos e técnicas educacionais eram bem diferentes, a ciência e a tecnologia não formavam um tripé juntamente com o ensino como são as características de hoje, os alunos não tinham em mãos tanta tecnologia e informação em tão pouco tempo. Porém muitos professores não acompanharam nem adaptaram-se a essas mudanças, ou simplesmente não se ativeram a necessidade de conhecer a realidade vivida por seus alunos. Tais fatores não apenas contribuem para uma baixa na prática docente como corroboram com o insucesso do educando.

Baseando-se nas ideias de Vygotsky e Bakhtin Maria Freitas trás uma contribuição que auxilia a entender o papel do aluno no processo educacional:

Pode-se pensar numa nova dimensão do espaço escolar que possibilita a manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforma numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta. Ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno não é mais um agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes. A ação compartilhada permeando o espaço pedagógico humaniza o processo educacional. (FREITAS, 1994, p. 11).

Humanizar o processo educacional seria em outras palavras trazer o mundo do aluno para o mundo da escola, no entanto muitos educadores trazem para a sala de aula um universo paralelo cheio de fórmulas e conteúdos distantes daquilo de qualquer coisa que esteja ao redor do sujeito.

Apesar de Lábrea ter uma grande precariedade em relação à tecnologia, mobilidade urbana e ser uma cidade de difícil acesso, percebe-se que os alunos do Instituto Federal estão antenados a modernidade e acompanham muito bem o que se passa no mundo lá fora, porém o que tem se passado no mundo da sala de aula não tem atraído tanto os seus olhares.

Ainda falando em compreender a realidade iniciou-se uma conversa com dois professores de Língua portuguesa na qual foram propostas a esses que a partir do terceiro bimestre houvesse ações diferenciadas nas práticas de ensino de sua disciplina:

Assim, os saberes adquiridos pelos estudantes (e pelos professores) não estão apenas na escola e na família. Estão na vida, nas relações com os amigos e com os meios de comunicação. Ingenuamente, alguns professores não percebem a presença dos meios/tecnologias na escola (na cultura dos alunos que a ela acorrem), ou mesmo desconhecem os mecanismos de sedução neles presentes. Afirmam ser imprescindível ensinar os alunos a educar-se para os meios, entendendo que lhes basta ter espírito crítico. (PORTO, 2004, p. 09)

O ponto de partida agora foi entender a causa da desmotivação, como fechar as lacunas? Como afirma Porto (2004) há uma série de fatores que influenciam no adquirir dos saberes, por que não aproveitá-los?

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entendeu-se, após várias discussões, que os alunos precisavam ser motivados, necessitava-se de estratégias para tornar a língua portuguesa algo atrativo a ser estudado, e que a linguagem precisava ser vista como uma aliada e não como inimiga. Outro fator a ser mudado seria a postura dos professores, esses deverão ser articuladores, colaboradores e coordenadores das atividades a serem desenvolvidas em conjunto. A primeira estratégia foi tratar o ensino como uma troca de conhecimentos, deixando aluno e professor mais próximos falando a mesma língua. Pois como afirma Paulo Freire:

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1998, p. 96).

Já na primeira aula diferenciada pôde-se notar uma nova reação da parte dos alunos, olhares mais fixos no professor, ouvidos mais atentos a uma nova proposta, muitos dedos erguidos pedindo a vez para falar. Talvez essa primeira reação tenha sido a curiosidade, mas essa fez com que muitos se expressassem. Saber que o professor que ouvir a sua opinião, o que ele sabe sobre aquele determinado assunto, além de tornar a aula mais interessante mostra para o aluno que ele é o personagem principal no processo de ensino-aprendizagem.

Quando indagados sobre suas principais dificuldades a maioria exclamou sobre muitos dos fatores que haviam sido diagnosticados previamente: Sobrecarga de disciplinas, aulas cansativas, pouco tempo de descanso etc... Alguns questionaram o porquê de só agora lhes fazerem essas perguntas. Questionados pelo professor se gostavam de estudar Língua portuguesa e se essa lhes ajudavam na interpretação das demais disciplinas, houve uma resposta quase que unânime com uma outra pergunta, pergunta essa bem corriqueira. Queriam saber por que estudavam certos conteúdos e que serventia esses teriam no futuro? Sem saber o que falar o professor respondeu que todo assunto é importante e que um dia eles iriam precisar daquilo. Esse primeiro momento encerrou com uma proposta para o próximo encontro: Cada aluno trazer um conteúdo de língua portuguesa que ele julgue importante para a sua desenvoltura escolar.

Após o primeiro momento com os alunos para uma aula diferenciada, reuniu-se novamente com os docentes de Língua portuguesa para averiguar os resultados e impressões obtidas, esses notaram uma maior participação dos alunos e um certo entusiasmo para a próxima aula, notou-se também que muitos problemas enfrentados pelos alunos passam despercebidos e não são levados em conta no momento da avaliação. Essa percepção trás uma contribuição de Foucaut (1970) quando esse diz que o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história. E essa história é construída pelos sujeitos.

Chegou-se então a conclusão que para as próximas aulas de Língua portuguesa os professores não deveriam mais levar textos prontos e sim construí-los juntamente com os alunos, pois embasado no que diz Barthes (2004) um texto é feito de escritas múltiplas oriundas de várias culturas, entram umas com as outras em diálogo, mas há um lugar em que esta multiplicidade se reúne, e esse lugar é o leitor.

O indivíduo consegue interpretar um texto, quando é capaz de entender, compreender o que o texto lhe traz. Ele entende as “entrelinhas”, as informações que não estão explícitas e relaciona com sua realidade, com as experiências que já possui. Pois como cita Marcuschi “[...] não se trata de um espelhamento, pois a língua não reflete a realidade, e sim ajuda a constituí-la como atividade” (MARCUSCHI, 2008, p. 25).

A partir de uma boa interpretação que o aluno se torna capaz de fazer uma boa produção de texto. É nessa produção que esse pode mostrar sua criatividade, expressar suas ideias e seus sentimentos através da linguagem escrita. Este momento é muito importante no processo de aprendizagem, por isso é necessário que o professor utilize as sugestões do educando, priorize a produção que faça parte da realidade de seus alunos e insira o conteúdo a ser ministrado no contexto dessas aulas.

O ideal é que os professores de língua portuguesa trabalhem seus conceitos de forma conjunta com as demais disciplinas e não separadamente como acontece costumeiramente. Dessa forma aquelas 21 disciplinas terão um tom mais ameno. Que interessante seria se aqueles alunos oriundos da zona rural estudantes do curso técnico em Agropecuária fossem instigados a produzir um texto sobre a produção vegetal do sítio da sua família, ou se o aluno de Informática pudesse passar para o papel como ele contou as novidades após as férias para seus colegas de turma através do *Whats App*. Sua capacidade de compreensão lhe ajudaria a produzir excelentes textos, incentivando-os assim a uma maior disponibilidade para a outra atividade.

Outro fator fundamental para o desenvolvimento empírico do aluno é o ambiente escolar, as aulas de língua portuguesa a partir da realização de novas ações contribuirão grandemente no processo emancipatório do educando, porém ainda é pouco, a escola precisa dar subsídios aos seus alunos para que estes tenham condições de aprender a aprender. Tânia Porto explicita muito bem isso na parte do texto onde comenta:

Entendemos a escola como espaço/contexto de transmissão de conhecimentos e de produção de saberes. Escola que é movimento e transformação porque é composta por pessoas em relações. Escola como espaço de socialização, de encontros, convivência, colaboração e embates entre os sujeitos, mediada ou não por tecnologias. Escola onde se vive processos de comunicação e interatividade entre os participantes da educação, comprometidos com a historicidade do conhecimento e com a colaboração na produção de saberes/conhecimentos. Escola cujos sujeitos são autores de sua prática e de seu espaço/tempo de produção, construindo e vivendo relações, saberes, desafios e perspectivas de ser professor. (PORTO, 2009, p.39).

Torna-se muitas vezes contraditória a escola que diz ser o ensino a sua prioridade, no entanto, não dá oportunidades para o aluno realizar o seu protagonismo. Pensando nisso, uma segunda ação pedagógica será posta em prática, além de trabalhar com produções textuais a partir da realidade do aluno, uma forma de ajuda-lo nas questões interpretativas será a interdisciplinaridade aliada àquilo que o aluno possui maior desenvoltura. Por exemplo: As aulas de língua portuguesa se unirão a outras disciplinas como matemática, geografia, informática básica e outras... O conteúdo abordado na aula da outra matéria será utilizado como tema para uma apresentação de português, através de música, paródia, encenação, poema. A forma será aquela na qual o sujeito melhor se desenvolve.

As novas ações pedagógicas colocadas em prática nas turmas dos Primeiros anos do Ensino Médio Técnico no IFAM Campus Lábrea interior do Amazonas, na disciplina de Língua portuguesa visa ajudar o processo ensino-aprendizagem como um todo. Com o redesenho de algumas práticas pôde-se constatar, em um curto período de tempo, que grande porcentagem de reprovações, desistências e evasões se dão pela não observância de simples fatores na vida do educando, por isso faz-se plenamente necessário entre outras coisas, ouvir o aluno, aceitar suas opiniões, averiguar suas necessidades, e principalmente motiva-lo em todas as aulas a protagoniza-las. A maior ação pedagógica e talvez a mais eficaz, consiste no simples fato de professor e aluno falarem a mesma língua e trocarem conhecimento.

No entanto há muitas barreiras e burocracias que impedem o transcorrer eficaz de uma ação diferenciada como essa. A carga horária elevada do professor, a proibição de uma ação pedagógica não inserida no plano de ensino, a não aceitação de alguns colegas de trabalho, entre outros. Cabe ao professor que

adquiriu essa postura inovadora seguir o que diz Arroyo (2000) para ele os docentes, fiéis à nova consciência profissional, vêm reinventando formas de organizar seu trabalho. Reagem à condição de aulistas e avançam na autoria de suas práticas, reivindicam horários de estudo, planejamento e tempos de atividades programadas.

Quando se fala em educação faz-se necessário a seguinte pergunta: Que tipo de educação seria necessária para uma sociedade que vive em constante mudança? Segundo Luckesi a educação tem três direcionamentos, “[...] a educação como redentora; educação como reprodução; e educação como um meio de transformação da sociedade”, (LUCKESI, 2007, p. 34).

O terceiro direcionamento pensa a educação como um projeto social capaz de transformar a sociedade, tanto para melhor como para pior, no entanto, se a educação for crítica poderá forjar uma sociedade mais democrática e igualitária. Para isso caberá ao professor de língua portuguesa através das novas ações pedagógicas contribuir para a evolução do seu aluno, fomentando sua criticidade e dando-lhe ferramentas suficientes para sua auto emancipação.

4. CONCLUSÕES

Após uma série de reuniões, conversas formais e informais, contribuições de propostas e estratégias diferenciadas e a constatação de algumas deficiências nos tramites do processo ensino-aprendizagem, iniciou-se para as séries de primeiros anos do Instituto federal de Educação de Lábrea – AM (IFAM) um projeto escolar inovador. Os professores de Língua portuguesa entenderam, a partir de fatos, que sua disciplina é de plena importância para a vida do aluno, e que essa sendo bem aplicada de uma forma dialogada e participativa irá beneficiar o ensino como um todo.

O projeto está apenas começando, muito ainda precisará ser feito, entretanto há um fator primordial para que a ação siga continuamente efetiva: A motivação. Caberá aos professores inseridos na prática criarem subsídios que mantenham os alunos focados no objetivo proposto, pois o desafio além de ousado é complexo. O facilitador terá duas missões nesse processo: Adequar os conteúdos a realidade do educando e encontrar a forma mais adequada para fazê-la. Pois como menciona Newton Duarte sobre o trabalho educativo:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (DUARTE, 1998, p. 01).

O educador correrá riscos, talvez muitas das metodologias aplicadas darão certo em uma turma e será completamente frustrante em outra. A persistência e perspicácia serão fatores imprescindíveis nesse momento. Mas o simples fato do aceite a uma nova metodologia já é um avanço para o início de uma educação escolar libertária.

Nesta perspectiva espera-se avanços significativos no processo ensino-aprendizagem, pois a soma do dinamismo utilizado nas aulas de Língua portuguesa com a motivação correta dada pelos professores, uma vez que grande parte dos alunos quando instigados demonstram o desejo de aprender, tem tudo para ser a combinação mais adequada no sentido de amenizar as dificuldades encontradas no dia a dia dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- [1] Bakhtin, Mikhail Mjkhailovitch. Estética da Criação Verbal. 2^o cd. — São Paulo Martins Fontes, 1997 — (Coleção Ensino Superior)
- [2] Barthes, Roland. O Rumor da Língua. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes. 2004.
- [3] Duarte, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Cad. Cedes v. 19 n. 44 Campinas Abr. 1998
- [4] Foucault, Michael. A Ordem do Discurso. 3^a ed. São Paulo: Edições Loyola. 1996.
- [5] Freire, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

- [6] Freitas, M. T. A. Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.
- [7] Gonzáles, Arroyo Miguel. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- [8] Luckesi, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- [9] Marcuschi, Luiz. Fala e escrita / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed. Belo Horizonte, Autêntica: 2007.
- [10] Porto, Tania M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... Relações construídas. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

Capítulo 19

Inteligência emocional no ensino superior em Enfermagem

Paulo Isaac de Souza Campos

Andreza cavalcanti Vasconcelos

Luciana Dilane dos Santos Barbosa

Raianne Monteiro Soares

Lucicleide Odilia do Nascimento Nunes

Ana Paula dos Santos Albuquerque

Resumo: Longa é a discussão pode ser feita com essa temática, uma reflexão sobre a educação deve ser feita em constante frequência, principalmente na perspectiva de compreender (ou de auto perceber) a formação humana para ser um educador. Que além de suas características pessoais, este pode ser influenciado pelo meio, pelas suas experiências e pelas inconstâncias cotidianas. Ressaltando a importância do processo de formação humana, como uma ponte para estabilidade de uma reflexão interior, se perceber como professor estimulante, fortalecedor da construção didática e cognitiva de seu aluno, reconhecer e respeitar as diferenças (principalmente que o aprender não é uniforme), vencer suas próprias barreiras, buscar aumentar suas características de uma educação emocional e principalmente perceber que compreender o ser humano perpassa o ser humano. Visto a importância da inteligência emocional como contribuinte para o sucesso acadêmico, numa busca de servir de base para que os alunos possam ser vistos de maneira integral principalmente na esfera psicológica. Partindo de um ponto na qual os alunos passam a encarar essa nova etapa com uma responsabilidade maior, sendo por si só um fator estressante. Nessa revisão o objetivo é retratar as principais contribuições que a discussão sobre inteligência emocional propicia no ensino superior em enfermagem, a luz dos principais teóricos, desvelando alguns tipos de inteligências, relevância para a educação, principalmente para os estudantes de enfermagem que estão cerceados por intempéries emocionais.

1. INTRODUÇÃO

Existem diversas definições para a Inteligência Emocional, na verdade seus pressupostos iniciais surgiram com Gardner (1995), no qual seus estudos fugiam de um contexto unidimensional, mostrando que o ser humano possui inteligências múltiplas, nessa perspectiva cada ser humano difere em seus perfis. Corroborando com esses estudos Röhr (1999), defende a questão que o humano possui diversas dimensões, e que para uma educação de cunho integral, a didática empregada deve englobar todas essas dimensões.

O termo inteligência emocional se tornou popular com os estudos de Goleman (2001) que trabalha esse, como sendo a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e como também o dos outros, de nos motivarmos e de administrar bem as emoções auto refletidas e nas relações com o mundo. Vale salientar que cada conceito emerge da abordagem teórica que a sustenta, cujas origens remontam à psicologia social e à inteligência pessoal (COSTA, 2009).

Goleman (2001) defende que possuímos duas mentes: a racional e a emocional. Existe, segundo o autor, uma ligação entre a emoção e a cognição, sendo que a primeira não pode ser entendida apenas em termos do que ocorre no interior da pessoa ou no cérebro, mas como um conjunto de transações com acontecimentos do meio ambiente, significativos para o bem-estar do sujeito.

Nesse contexto de que o ambiente é um fator propulsor do ensino, pode-se afirmar que existem três princípios básicos baseado na educação que são mediadas pela inteligência emocional e que contribuem para um bom desempenho acadêmico: que se faz necessário um suporte emocional no processo de aprendizagem, que as emoções positivas favorecem o aprendizado numa retroalimentação positiva de ensino e as interações sociais do sujeito devem ser valorizadas (ALZINA; GONZÁLOS; NAVARRO, 2015).

Durante a frequência do curso de enfermagem os estudantes vivenciam situações acadêmicas variadas em função das dificuldades que encontram no decorrer dos períodos. Os indivíduos emocionalmente mais inteligentes se ajustam melhor as provocações externas e lidam melhor com as contingências da vida, criam e desenvolvem redes de relações interpessoais que lhes permitem lidar mais facilmente com fontes de stress e estabelecem relações mais saudáveis com os outros (REGO; FERNANDES, 2005). Nesse ponto de relação, Casassus (2009) assegura que o desenvolvimento sadio das fontes emocionais tem suas raízes justamente nas inteligências intrapessoal e interpessoal.

No produto desenvolvido por Diogo et al. (2015) sobre a inteligência emocional em estudantes de enfermagem, mostrou que apresentam uma efetiva capacidade emocional e social, que os dota de boas capacidades interpessoais, estendendo esse contributo para o trabalho, mesmo sob pressão e que lhes permite lidar eficazmente com as demandas.

Para os autores Espinoza-Venegas et al. (2015) evidenciaram que os estudantes apresentam na fase inicial do curso uma insegurança, diferente daqueles que estão em anos finais possuindo uma maior capacidade de gestão emocional.

Este fato também encontrado no estudo de Porta-Nova (2009), percebido nos alunos do primeiro ano da graduação, mostrando um maior risco para problemas que afetam o bem-estar psicológico e, prevalecendo principalmente nos alunos do primeiro ano dos cursos das Ciências da Saúde.

Visto a importância da inteligência emocional como contribuinte para o sucesso acadêmico, numa busca de servir de base para que os alunos possam ser vistos de maneira integral principalmente na esfera psicológica. Partindo de um ponto na qual os alunos passam a encarar essa nova etapa com uma responsabilidade maior, sendo por si só um fator estressante. A escolha pelo ensino de enfermagem se dá pelo contexto que os alunos estão inseridos, num meio permeado por estresse, por pressão, pelo intenso desgaste psicológico que requer cuidados aos pacientes e a descoberta de um novo mundo cheio de responsabilidades.

Nessa revisão o objetivo é retratar as principais contribuições que a discussão sobre inteligência emocional propicia no ensino superior em enfermagem, a luz dos principais teóricos, desvelando alguns tipos de inteligências, relevância para a educação, principalmente para os estudantes de enfermagem que estão cerceados por intempéries emocionais.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica, elaborada através de conhecimentos científicos obtidos na literatura nas bases de dados: LILACS (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde),

SciELO (Scientific Electronic Library Online), PubMed (United States National Library of Medicine), EBSCO (Elton B. Stephens Comp.) e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), além da análise da legislação brasileira a respeito da temática. Foram selecionadas referências que seguiram os critérios de inclusão: o idioma em português e espanhol, que contemplem a temática abordada, utilizando-se os seguintes descritores: inteligência emocional, ensino, enfermagem. Os artigos foram escolhidos seguindo um recorte atemporal, buscando os principais teóricos acerca da temática. Após a pesquisa, as respectivas referências foram analisadas para o levantamento de ideias e argumentos para conclusão deste estudo.

Ademais, durante a procura e análise dos artigos houve uma limitação na busca, quando se procurou por inteligência emocional, os resultados têm números exuberantes, porém quando se restringia ao ensino em enfermagem, os resultados eram limitados, associando a síndrome de Burnout, mas não trazia frutos das bases de inteligência, o que gerou inquietações para novas pesquisas.

3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inteligência emocional é vista numa pluralidade de acepções, na qual cada teórico faz sua contribuição de modo a construir esse conceito de maneira mais integral possível, com isso as próximas linhas irão tecer as ideias de alguns estudiosos, não contemplará todos, demandando uma pesquisa mais aprofundada.

Os pontos de Röhr (1999), traz que o ser humano é composto por múltiplas dimensões, considera a existência de cinco dimensões básicas: física (o corpo e a dimensão biológica), sensorial (a percepção dos sentidos), emocional (entende-se como os estados emocionais), mental (as capacidades do âmbito racional, como criar) e espiritual. Buscando uma visão formativa, que esses pontos acima mencionados são entrelaçados de uma forma a permitir um ensino integral, para que o aluno tenha sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Na percepção do humano ser dotado de diversas inteligências, Gardner (1995) afirma que existem sete tipos de inteligências, se pode elencar em: linguística (desenvolvendo a capacidade de resolução a partir da linguagem verbal); lógico-matemática; a musical; a espacial; corporal cinestésica (capacidade com o uso do corpo e ou partes dele); intrapessoal e a interpessoal.

Espinoza-Veneza e seus colaboradores (2015) em seu estudo cita Salovey e Mayer (1995) que retrata um modelo baseado na capacidade de perceber, entender, gerenciar e regular tanto as emoções próprias como a de outras pessoas. Envolve assim um produto multidimensional com três processos: percepção, compreensão e regulação das emoções. Julga a percepção como o reconhecimento consciente por um indivíduo de suas próprias emoções e sua capacidade de expressar o que está sentindo. A compreensão refere-se a ligação do pensar e sentir. Por fim, a regulação refere-se à capacidade de um indivíduo de direcionar e gerenciar emoções positivas e negativas de forma assertiva.

Na área da saúde essas dimensões, defendida por Salovey e Mayer (1995) e Rohr (1999) são fatores presentes na área de interações pessoais, onde os cuidados humanos são manifestados, pois no contexto patológicos os sintomas verbalizados e manifestados pelos pacientes, serão recebidos e filtrados pelos profissionais de saúde, em especial os da classe de enfermagem, que estão na linha de frente do cuidado. Então o agir desse profissional será refletido de acordo com sua natureza de inteligência emocional, o que no curso de enfermagem é trabalhado desde cedo, onde os alunos são expostos a casos- problemas de situações reais.

A enfermagem é uma profissão que está centrada num modo de cuidado que envolve conexões emocionais profundas, levando os profissionais de enfermagem a enfrentar situações complexas que produzem reações emocionais diversas e em diferentes conotações, com isso altos níveis de ansiedade são produzidos, principalmente em setores com uma dinâmica que precisam ser gerenciadas de maneira eficaz. Assim, a capacidade de gerenciar as próprias emoções e de interpretar as emoções de outras pessoas é especialmente útil para o desempenho das funções dos enfermeiros. A capacidade de avaliar e distinguir as respostas emocionais de pacientes pode ser decisiva no estabelecimento de um relacionamento eficiente e significativo entre o profissional de enfermagem e o indivíduo que está recebendo os cuidados (ESPINOZA-VENEZA et al.,2015).

Um das principais ferramentas utilizadas pela enfermagem se refere ao relacionamento interpessoal na medida em que conhecem seus pacientes e reconhecem neles que apesar do processo patológico instalado que altera seu funcionamento fisiológico, precisa ainda perceber que com isso cada pessoa irá reagir de uma maneira a essa situação, que suas fragilidades emocionais poderão ficar expostas. Essas situações que

o profissional fica exposto, deve ser trabalhada no período de ensino na graduação, nessa questão o estudante precisa modelar sua inteligência de cunho intrapessoal, que segundo Casassus (2009) o desenvolvimento sadio das emocionais têm suas raízes justamente nas inteligências intrapessoal e interpessoal.

Essas interações devem não ser apenas percebidas, mas também valorizadas, percebendo o paciente de forma integral, como pode ser evidenciada na teoria de Enfermagem de Watson (2002) salienta a importância da totalidade da natureza do indivíduo, no seu domínio físico, social, estético e moral, enquadrando o enfermeiro e o cliente numa dinâmica relacional de estreito respeito e confiança, valorizando as relações e emoções por elas geradas.

Existe uma proposta de ensino para enfermagem denominada de ensino clínico, na qual o aluno é exposto a diversas situações do processo saúde-doença, que não aborda necessariamente atividades práticas, podem ser de cunho observacional, para apropriar-se do ambiente por muitos ainda inexplorado. Os ensinamentos clínicos acontecem em instituições de saúde ou comunitárias, desenvolvendo as competências do perfil profissional que são adquiridas no contexto de trabalho, tendo como exemplos o trabalho em equipe, a inserção individual no trabalho. Essas provocações irão despertar os diversos sentimentos, sejam negativos ou positivos, essa metodologia visa ampliar a capacidade do aluno em avaliar e distinguir as respostas emocionais de pacientes, fomentando o estabelecimento de um relacionamento eficiente e significativo entre o profissional de enfermagem e o indivíduo que está recebendo os cuidados (SILVA; PIRES, VILELA, 2011; ESPINOZA-VENEZA et al., 2015).

Nessa condição que o aluno está inserido em diferentes contextos clínicos, lhe é permitido vivenciar uma complexidade de interações de cuidados nas suas várias dimensões, apesar destas experiências serem essenciais e ricas, são carregadas de uma explosão emocional, cujo impacto pode ser perturbador para o estudante devido à sua intensidade e exigência; cabendo ao professor intermediar com uma intencionalidade para uma transformação positiva do vivenciado (DIOGO et al., 2016).

A preparação desde cedo do aluno de enfermagem para as situações reais, objetivam desenvolver habilidades emocionais, já que essas podem promover liderança profissional, melhor trabalho em equipes interdisciplinares e também melhorar a satisfação com o trabalho. Porém uma inabilidade pode levar a desgaste profissional, e conseqüente adoecimento do profissional. Devendo assim ser respeitado o perfil emocional de cada aluno, principalmente nos anos iniciais, pelo seu déficit de gerir emoções (SILVA; PIRES; VILELA, 2011).

O estudo de Diogo et al (2016), defende que os estudantes e também os profissionais de enfermagem devem aprender a gerir as suas próprias emoções e as dos pacientes. O mesmo autor elenca também, algumas atribuições profissionais num âmbito emocional como: dar suporte e promover tranquilidade, delicadeza no trato pessoal amabilidade, simpatia, animar, utilizar o humor, ser agradável, ter paciência, conhecer o cliente e ajudar a resolver os seus problemas. Para essas habilidades sugere que contato pessoal deve ser face a face, por isso defende o contato precoce do estudante no ambiente clínico, buscando desenvolver competências emocionais com a mesma intensão prestada a atividades técnicas no cuidado prestado ao físico.

Ainda em seu estudo Diogo et al (2016) encontrou em sua pesquisa que os alunos de enfermagem expressaram ser de extrema importância o papel do professor na potencialização no desempenho do trabalho emocional, com promoção do crescimento pessoal, conduzindo a mudanças de atitude, desenvolvendo sua autonomia e confiança frente aos processos instaurados. Assim sendo, a formação em enfermagem não deve ser tecnicista, baseando-se num modelo biológico, deve-se romper esses paradigmas, enxergando o paciente como personagem detentor de processos emocionais (respeitando as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e emocionais) imerso num processo patológico, e que o estudante deve desenvolver suas habilidades em seu próprio processo interno para resolver os problemas externos, sendo minimamente somatizado, desenvolvendo suas competências emocionais para que consiga a aprendizagem do Cuidar de Enfermagem. (RABIAIS, 2010).

Essas competências são descritas por Goleman (2001) afirmando ser um conjunto de saberes, de conhecimentos que as pessoas adquirem em formação de ensino ou profissional ao longo da vida e conseguem mobilizar e aplicar quando necessário. Ele apresenta várias competências emocionais, fragmentando a inteligência emocional e propondo três competências emocionais: autoconsciência, autoavaliação exata e autoconfiança. Com isso coloca em pauta que aprender a conhecer, a compreender, e a analisar as emoções e os sentimentos constitui o caminho para o que aprendemos ou descobrimos acerca do indivíduo, facilitando assim as decisões a tomar.

Neste sentido os estudantes de enfermagem ao desenvolver sua inteligência emocional, quanto melhor for a compreensão tem de si próprio, melhor será a capacidade de comunicação e mais fácil será desenvolver relações profissionais satisfatórias assim como também aprender a gerir situações difíceis pensando num futuro profissional. Para que a administração do desgaste emocional, gerado pelas próprias características de trabalho dos enfermeiros, como a desmotivação, insatisfação profissional e de situações mais graves como a síndrome de burnout (BARREIRAS, 2014). A autora provoca ainda que é preciso compreender que a enfermagem é considerada ainda uma profissão de desgaste, quer a nível psicológico e a nível físico. Se faz fundamental que o estudante perceba que sua futura profissão é considerada maioritariamente relacional, com significado emocional intenso e de trabalho, exigindo aprender a lidar com a dor e sofrimento dos outros, morte, más condições laborais, ordenados baixos e pouco reconhecimento. Por isso, no ensino clínico é estimulado a conhecer a si próprio e só após essa compreensão, ele poderá conhecer os outros.

4.CONCLUSÃO

O ensino em enfermagem busca perceber o paciente como ser biopsicossocial, valorizando sua cultura, seus valores e suas emoções, para isso os estudantes são estimulados cada dia mais cedo a captar esses significados que em muitas vezes no ambiente hospitalar são negativos, e filtrar numa peneira a ponto de enxergar apenas as potencialidades que possam contribuir para o processo do cuidado, relacionando com o uso inteligente das emoções, inclusive nos aspectos relacionados ao trabalho.

Se faz necessário uma reflexão interna, de autoconhecimento e autorreflexão, para primeiro conhecer a si criando mecanismos regulatórios para não se deixar cair nas armadilhas que a profissão de enfermagem perpassa atualmente, como desvalorização monetária, processos desmotivacionais e por um traço atemporal assombrada pela síndrome de burnout, que por si só demandaria grande estudo. É preciso capacitar emocionalmente os estudantes que futuramente irão trabalhar no cuidado direto e indireto de outras pessoas, pois a capacitação acadêmica no sentido das habilidades técnicas existe, mas um fortalecimento pessoal, emocional, e de construção de competências ainda é um percalço nessa ciência tão humana, quanto sua raiz biológica.

REFERÊNCIAS

- [1] Alzina, R. B.; Gonzáles, J. C. P.; Navarro, E. G. Inteligencia emocional en educación. Madrid: Síntesis, 2015.
- [2] Barreira, L.N. inteligência emocional: associação com job engagement em enfermeiros, no contexto da oncologia. Dissertação Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Escola de Ciências e Tecnologias da Saúde. Lisboa. 2014.
- [3] Casassus, J. Fundamentos da Educação Emocional. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.
- [4] Costa, A. Inteligência emocional e assertividade nos enfermeiros. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde. Escola Superior de Educação de Beja. Beja, Portugal. 2009
- [5] Diogo, P., Rodrigues, J., Lemos E Sousa, O., Martins, H., & Fernandes, N. Supervisão de estudantes em ensino clínico: Correlação entre desenvolvimento de competências emocionais e função de suporte. Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental (Spe. 4), 115-122. 2016.
- [6] Espinoza-Venegas, M.; Sanhueza-Alvarado, O.; Ramírez-Elizondo, N.; SÁEZ-Carrillo K. Validação do construto e da confiabilidade de uma escala de inteligência emocional aplicada a estudantes de enfermagem .Revista Latino-Am. Enfermagem. jan.-fev 2015;23(1):139-147
- [7] Gardner, H. Inteligências múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- [8] Goleman, D. Inteligência Emocional. Temas e Debates. Atividades Editoriais. 10ª ed., Lisboa: 2001.
- [9] Porta-Nova, R. Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do ensino superior na área das ciências da saúde. Dissertação de doutoramento em saúde mental. Instituto de Ciências. 2009.
- [10] Rabiais, I. Sensibilidade emocional dos estudantes de enfermagem na aprendizagem de cuidar. In A. Fernandes, Â. Santos, C. Barros, E. Guilherme, M. J. Martins, M. J. Miranda, ...R. Vilela, Emoções em saúde – Contributos (pp. 36-53). Fátima: Corrente Dinâmica. 2010.
- [11] Rego, A.; Fernandes, C. Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. Revista de Psicologia, vol. 19, n.º 1-2, 139-167. 2005.
- [12] Röhr, F. A. Multidimensionalidade na Formação do Educador. Revista da Educação. ACE. Brasília, Ano 28, n. 110, p.100-108, jan/mar 1999.
- [13] Silva, R., Pires, R., E Vilela, C. Supervisão de estudantes de enfermagem em ensino clínico – revisão sistemática da literatura. Revista de Enfermagem Referência, III Série (3), 113-122. 2011.
- [14] Watson, J. Enfermagem: Ciência humana e cuidar, uma teoria de enfermagem. Loures: Lusociência. 2002.

Capítulo 20

Experimentação das análises de solo como ferramenta didática no curso de Agronomia

Carla Roane de Souza Santana

Jairton Fraga Araújo

Resumo: No ensino de ciências da natureza como biologia, química e agronomia dentre outras áreas, são valorizadas as realizações de atividades práticas que permitam ao aluno uma melhor compreensão dos conteúdos teóricos discutidos em sala de aula, quando bem executados, bem planejados e bem concebidos tornando-se um recurso didático muito importante no processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho objetivou destacar a importância da atividade teórico-prática das aulas de campo, desde a forma correta de se proceder a coleta de solo e sua contextualização em aulas de laboratório a interpretação dos resultados obtidos e de seu uso no dia a dia, por profissionais da agronomia. A abordagem experimental do trabalho concentrou-se na coleta e análises do solo, das áreas experimentais do Centro de Agroecologia e Energias Renováveis e Desenvolvimento Sustentável (CAERDES/UNEB), realizada no Laboratório de Água, Solo e Planta, do Campus III em Juazeiro (BA), desenvolvida por alunos de Iniciação Científica (IC) do curso de agronomia, auxiliados por uma aluna e estagiária do curso de licenciatura plena em química, no período de novembro/2015 a fevereiro/2016, em que a experimentação dessas análises foi utilizada como ferramenta didática por se estenderem da coleta até à interpretação dos resultados obtidos, possibilitando que os técnicos da assistência técnica do produtor rural utilizem-na como instrumento para estimar o uso racional e científico de fertilizantes químicos ou orgânicos ou ainda naturais, promovendo o equilíbrio entre custo financeiro do insumo, produção esperada e os impactos ambientais inerentes ao uso dos mesmos. Ao exercitar tais práticas os alunos deixam o mundo meramente acadêmico e se envolvem com o processo produtivo que se dá em meio real no campo de produção agrícola.

Palavras-chave: Análise de Solo; Agronomia; Química no Laboratório; Aulas de Campo.

1. INTRODUÇÃO

Em várias modalidades de ensino são valorizadas a realização de atividades práticas, nas muitas disciplinas ministradas, que permite ao aluno desenvolver uma melhor compreensão dos conteúdos teóricos discutidos em sala de aula. De acordo com Seniciato & Cavassan (2004) quando o professor elabora um plano de aula com os objetivos que se pretende alcançar envolvendo a realização de atividades práticas, oportuniza que os alunos possam observar e perceber na execução, como se processam os conteúdos que são abordados nos conteúdos teóricos em sala de aula.

No ensino nas áreas de agronomia, engenharia agrícola, geografia, biologia, dentre outras, Melo (2010) destaca que as aulas de campo, quando bem executadas, bem planejadas e bem concebidas são um recurso didático muito importante no processo de ensino e aprendizagem visto que contribui de modo significativo para que o aluno tenha uma melhor compreensão dos conteúdos discutidos em sala.

Referindo-se a “aula de campo”, Lopes & Allain (2002) ressaltam que é uma metodologia de ensino utilizada por professores de diversas áreas do conhecimento, que objetiva consolidar a importância do contato direto do aluno com o objeto de estudo. Santos & Compiani (2005) ainda mencionam que, muitas vezes, o conteúdo teórico abordado em sala de aula mediante o uso de livros didáticos algumas vezes podem ocorrer de modo descontextualizado e/ou distante da realidade sociocultural da qual o aluno faz parte. Por outro lado, quando o professor tem o cuidado de relacionar o conteúdo discutido em sala de aula com o contexto social onde o aluno está inserido, a partir da execução em campo, contribui para que desperte no aluno o interesse e a motivação para os conteúdos estudados, porque ele conseguirá fazer a associação entre o conhecimento teórico e sua aplicação em meio real.

Corroborando, Seniciato & Cavassan (2004), Almeida & Silva (2010) também ressaltam que para o bom andamento das aulas de campo faz-se necessário que o professor trabalhe a organização didática dos conteúdos que serão contemplados em sala de aula e ainda equivalham com o que será ministrado na aula de campo, procurando descrever de modo claro os objetivos a serem desenvolvidos levando em consideração a logística de reconhecimento do local onde se dará a execução e a organização, como por exemplo, o transporte que conduzirá os alunos até o lócus da aula, bem como o planejamento dos custos financeiros, envolvidos na realização da prática.

Segundo Almeida & Silva (2010), a referida organização didática dos conteúdos, pode ser feito em ciclos ou etapas, mas nesse projeto, foi elaborado em dois ciclos. No primeiro, o ciclo didático, descreve a metodologia empregada, descrevendo desde a quantidade de solo utilizada nas determinações químicas, a necessidade de homogeneização das amostras de solo, além da precisão dos aparelhos e dos métodos laboratoriais das análises químicas. A segunda etapa, ou o ciclo prático, foi desenvolvido o método da coleta de solo, conforme propõe o manual de solos da EMBRAPA (2009). Esse segundo ciclo apresenta – se como um método didático, de baixo custo operacional, entretanto, é um dos passos mais importantes, porque sendo bem realizado, otimiza a recomendação e o uso de fertilizantes evitando-se gastos desnecessários e perda de tempo. Como resultado da correta aplicação dos métodos laboratoriais, que resultando nas recomendações de calagem e na adubação com maior eficiência e economia.

A realização desta metodologia aproxima a prática da teoria, aprendida em sala de aula, nos cursos de agronomia e melhora a correta compreensão e interpretação das tabelas apresentadas por órgãos públicos e Empresas Laboratoriais de Análises de Solo, a um método simples e rotineiro. Desta maneira as aulas teóricas ao lado das aulas de campo/projeto como as que ocorrem no laboratório de Água, Solo e Planta do Centro de Agroecologia e Energias Renováveis e Desenvolvimento Sustentável (CAERDES) – espaço/projeto pertencente ao Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais - campus III, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), objetivam aplicar ao conhecimento teórico à prática da análise de modo dinâmico e aprofundado, para que o futuro profissional possa realizar e interpretar os resultados de análises de solo (BORGES, 1997).

O objetivo deste trabalho foi estabelecer a importância da articulação das aulas teórico-práticas (aulas de campo), desenvolvidas em meio real desde a coleta adequada do solo à contextualização das aulas em laboratório.

2. METODOLOGIA

A abordagem experimental do trabalho ocorreu com a coleta e análise química do solo, da área experimental com banana orgânica no CAERDES/UNEB e foi realizada no Laboratório de Água, Solo e Planta, do campus III Juazeiro, desenvolvida com apoio de alunos de Iniciação Científica (IC) do curso de

agronomia, auxiliados por uma aluna e uma estagiária do curso de licenciatura plena em química, no período de novembro/2015 a fevereiro/2016. Após a coleta do solo para análise pelos alunos na referida unidade de pesquisa, elaborou-se um roteiro com o objetivo e a finalidade de realizar-se a prática de solo, seguindo a metodologia proposta por Watanabe (1980) para um desenvolvimento experimental, eficaz e didático.

O roteiro descreve o ciclo das análises realizadas, como as de pH em 3 meios (KCl, CaCl₂ e H₂O), condutividade elétrica (por eletrodos); matéria orgânica (por titulação); fósforo pela extração de Mehlich-1 (por espectrometria); cálcio, alumínio e magnésio pela extração de Mehlich-1 (por titulação); sódio e potássio pela extração de Mehlich-1 (por fotometria de chama), conforme métodos descritos pelo manual de solos da EMBRAPA (2009).

No ciclo prático, coletaram-se as amostras do solo, classificado como Neossolo Flúvico e procedeu-se à retirada das amostras (utilizando o equipamento trado holandês, sonda ou trado tubular). O método de coleta na área do CAERDES iniciou-se com a divisão uniforme da área de acordo com os cultivos implantados para em seguida, com a adequada identificação de cada área, percorrer a mesma em zigue-zague [Imagem 1] e realizando a coleta do solo de forma a cobrir toda a área aleatoriamente. Foram coletadas amostras de solo em 12 locais diferentes à profundidade de 0 a 10, 10 a 20 e 20 a 30 cm, nas áreas de plantio agrícola com cultivo orgânico, implantadas no CAERDES/UNEB.

Imagem 1 – Método da coleta do solo em zigue-zague.



Fonte: CAERDES/JUAZEIRO (2016).

Estas amostras foram colocadas em um balde plástico limpo e em seguida misturadas (homogeneização). Retirou-se aproximadamente 500 g para envio ao laboratório. Cada amostra foi identificada e o saco etiquetado com um número. Estas amostras permaneceram por uma semana em repouso, para secar e homogeneizar totalmente e em seguida foram analisadas no laboratório de Água, Solo e Planta do CAERDES.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

A utilização da ferramenta didática prática de análises de solo para a formação de estudantes de agronomia revela ser um importante instrumento para que o aluno aprenda que a associação de conhecimento teórico à realização da prática aplicada ao real resultado em consolidação do conhecimento pelo próprio, na medida em que se vinculam os pressupostos teóricos que justificam o conteúdo à aplicação em meio real, desde o conteúdo ao viés tecnológico (prática) que por sua vez é a conjunção da teoria a prática (aprender a fazer, fazendo!).

A realização desta prática de coleta, análises e interpretação dos solos possibilita que no futuro o profissional adentre a dinâmica do conhecimento específico que será utilizado pelo mesmo nas atividades de assistência técnica a agricultores e tal fato impacta diretamente na economia dos agricultores na medida em que eficientiza e racionaliza o uso de fertilizantes agrícolas para otimizar os níveis de produtividade das culturas. Por outro lado, também torna a técnica mitigadora de empregos ambientais por racionalizar o uso de produtos que são de síntese química ou ainda de organo naturais que tenham efeitos sobre as propriedades dos solos.

Pode-se verificar os resultados das análises [Tabela 1] que as amostras coletadas a diferentes profundidades do solo, tiveram seus atributos (propriedades químicas) determinadas pela análise laboratorial concluída pelos alunos.

O cotejamento entre o conteúdo determinado e os níveis de suficiência e deficiência de nutrientes no solo poderá com segurança e economia promover à quantidade de nutrientes na forma de fertilizantes que cada cultura agrícola vai demandar. Para os alunos a caracterização química do solo após as explicações teóricas dos métodos de análises empregados, possibilitaram que ocorresse a associação entre a referida caracterização (pH, C.E, M.O.S, Na⁺, Al⁺³, etc...) e as recomendações das quantidades de nutrientes que o solo necessita, bem como, permite o monitoramento anual do comportamento do solo face ao manejo tecnológico empregado estabelecendo um nível de excelência de produção e do melhor retorno econômico na aplicação de fertilizantes.

Tabela 1–Resultados das análises de fertilidade de solo a diferentes profundidades na área da banana, CAERDES/2016.

Profund. (cm)	pH			C.F		Complexo (cmol./dm ³ de TFSA)							(%V)	100.Na+/T	P (mg/dm ³)	Mat. Org. (g/kg)
	CaCl2	KCl	H2O	Ext. Sat.	Ca ⁺²	Mg ⁺²	K ⁺	Na ⁺	SB	Al ⁺³	H ⁺ +Al ⁺³	T				
0 a 10	6,1	6,4	6,55	0,04	1,59	0,11	0,01	0,01	1,71	0	0,4	2,11	81,04	0,47	9,33	3,79
10 a 20	6,51	6,57	6,9	0,06	1,06	0,34	0,02	0,02	1,42	0,015	0,35	1,79	80,45	1,12	5,94	3,89
20 a 30	5,42	6,53	6,92	0,05	0,72	0,66	0,02	0,02	1,42	0,015	0,36	1,78	79,78	1,12	5,94	3,89

Fonte: Laboratório de Água, Solo e Planta (CAERDES, 2016).

4. CONCLUSÕES

Análise de solo é necessária, considerando-se que trata-se de um método científico preciso e confiável para determinar possíveis problemas de fertilidade de solos com consequências no desenvolvimento e sanidade de plantas. Deve-se fazer análises de solos como parte de um planejamento para a instalação das culturas agrícolas de manejo e fertilização e com isso assegurar o aumento da rentabilidade pelo aumento da produção e da resistência da planta ao ataque de pragas e doenças, diminuindo os gastos com agrotóxicos.

Em consequência, pode-se assegurar retorno econômico para os agricultores e menor impacto ambiental.

Por outro lado, a aprendizagem é de grande importância visto que no método os alunos saem da rotina, para adentrar-se na prática preconizada pelo método.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CAERDES/UNEB, *campus* III, Juazeiro, aos alunos bolsistas dos projetos de Iniciação Científica e aos colaboradores pela realização do projeto.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, E. R.; Silva, M. S. V. Uma abordagem reflexiva sobre a realização do trabalho prático de campo como instrumento da construção do conhecimento. In: II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, n. 1999, Curitiba/PR, 2010.
- [2] Borges, A.T. O Papel do Laboratório no Ensino de Ciências. In Atas do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Águas de Lindóia, SP, 1997.
- [3] Blogger. Centro de Agroecologia e Energias Renováveis e Desenvolvimento Sustentável (Caerdes). Disponível em: <http://caerdes.blog.br/sobre/>, acessado em 29/06/2016.
- [4] Embrapa – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Centro Nacional de Pesquisa de Solos. Manual de análises químicas de solos, plantas e fertilizantes. 2ª Ed. Brasília, DF: Embrapa Informações Tecnológicas, 2009.
- [5] Lopes, G. C. L. R.; Allain, L. R. Lançando um olhar crítico sobre as saídas de campo em biologia através do relato de uma experiência. In: Anais do VIII Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2002.

[6] Melo, J. F. R. Desenvolvimento de atividades práticas experimentais no ensino de biologia: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2010.

[7] Santos, V. M. N.; Compiani, M. Formação de professores: desenvolvimento de projetos escolares de educação ambiental com o uso integrado de recursos de sensoriamento remoto e trabalhos de campo para o estudo do meio ambiente e exercício da cidadania. In: Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Bauru: Abrapec, 2005. Seniciato, Tatiana e Cavassan, Osmar. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências - um estudo com alunos do ensino fundamental. Ciência & Educação, v.10, n.1, p.133-147, 2004.

Watanabe, K. Proposta de um modelo para o desenvolvimento experimental. Dissertação de Mestrado. Feusp-Ifusp, São Paulo, 1980.

Capítulo 21

Modelagem no ensino de Alotropia

Pedro Ribeiro da Nóbrega

Marcelio Alves dos Santos

Bárbara Mileny Monteiro da Silva

Resumo: No ensino de química, o modo como alguns conteúdos e temas específicos como alotropia e estruturas moleculares são abordados em sala de aula, leva o estudante a imaginar a química como uma ciência abstrata e de obscura compreensão. Assim, uma alternativa que pode contribuir para visualização e verificação do arranjo espacial de moléculas é a utilização de modelos. Nesta perspectiva, visando promover nos estudantes de Química uma melhor visualização do arranjo espacial das moléculas e a diferenciação entre as variedades alotrópicas, este trabalho tem o propósito de confeccionar modelos concretos com materiais alternativos que possa auxiliar a aprendizagem no ensino de um conteúdo específico – Geometria Molecular – Alotropia. Para a montagem dos modelos moleculares utilizou-se bolinhas de isopor e palitos de churrasco em que o comprimento das ligações fosse de 6cm. Pode se constatar que os modelos concretos, podem contribuir de forma mais expressiva na compreensão e abordagem de alguns conceitos químicos, visto que sua manipulação e experiência tátil promove a compreensão de que as moléculas têm forma e ocupam lugar no espaço, conceito esse fundamental da Química, além de possibilitar uma melhor visualização de conteúdos que envolvam estruturas em três dimensões, permitindo a transição entre as representações microscópicas, simbólicas e macroscópicas com mais eficiência. Dessa forma, o profissional do ensino da química pode implementar esse instrumento didático para construir seu conjunto podendo adaptá-lo da maneira que melhor lhe convier para melhorar o aprendizado dos alunos, pois este modelo apresenta as seguintes vantagens em relação aos comerciais: número suficiente de peças, representação de átomos particulares, versatilidade, flexibilidade, baixo custo e materiais acessíveis.

Palavras-chave : Modelagem, ensino de química, geometria molecular; alotropia.

1. INTRODUÇÃO

No ensino de química, o modo como alguns conteúdos e temas específicos como alotropia e estruturas moleculares são abordados em sala de aula, leva o estudante a imaginar a química como uma ciência abstrata e de obscura compreensão, pois muitas vezes os alunos não conseguem interpretar as idéias em espaço tridimensional,

tornando impercebível o relacionamento entre o mundo micro e macro. Para modificar esta situação, muitos professores optam por utilizarem recursos e/ou ferramentas que possam facilitar a transposição didática de assuntos que comumente são tidos como difíceis e complexos pelos alunos (VASCONCELOS; ARROIO, 2013).

Assim, uma alternativa que pode contribuir para visualização e verificação do arranjo espacial de moléculas é a utilização de modelos. De acordo com Gilbert e Boulter (1995 apud Ferreira e Justi 2008)

Um modelo pode ser definido como uma representação parcial de um objeto, evento, processo ou idéia, que é produzida com propósitos específicos como, por exemplo, facilitar a visualização; fundamentar elaboração e teste de novas idéias; e possibilitar a elaboração de explicações e previsões sobre comportamentos e propriedades do sistema modelado.

O uso de modelos concretos pode auxiliar na construção de conhecimentos relacionados a fenômenos microscópicos de difícil assimilação e que, muitas vezes, não possuem modelos de representações de fácil elaboração, como por exemplo, os alótropos do carbono. Os modelos moleculares são essenciais para o ensino de química, pois a experiência tátil na sua manipulação promove a compreensão de que as moléculas têm forma e ocupam lugar no espaço (SOLOMOS; FRYHLE, 2009).

Uma proposta bastante útil na visualização tridimensional das moléculas são os modelos comerciais, confeccionados de plástico. Entretanto, a quantidade e o formato das peças que constituem estes kits comerciais limitam de maneira significativa o tamanho e número de formas geométricas que podem ser montadas. Além disso, o custo destes kits é elevado e nem sempre os mesmos atendem à necessidade dos alunos (e professores), pois são construídos dentro de um padrão já instituído há décadas e que provoca limitações em cada modelo, especialmente, no que se refere às aplicações dentro do conteúdo de alotropia em que algumas moléculas são relativamente grandes.

Nesta perspectiva, visando promover nos estudantes de Química uma melhor visualização do arranjo espacial das moléculas e a diferenciação entre as variedades alotrópicas existentes em substâncias simples na natureza, este trabalho tem o propósito de confeccionar um modelo concreto com materiais alternativos que possa auxiliar a aprendizagem no ensino de um conteúdo específico – Geometria Molecular – Alotropia.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE MODELOS

O processo de produção de um modelo é uma atividade iniciada mentalmente, por um indivíduo ou um grupo de pessoas, que posteriormente é expressada mediante diferentes formas de representação: verbal, matemático, visual, gestual e finalmente o mais comum o modelo concreto na qual utiliza-se materiais resistentes (SANTOS; MALDANER, 2013).

A necessidade de articulação entre o mundo micro e macro é uma preocupação salientada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), uma vez que, para a compreensão de certos conteúdos de química, é preciso se recorrer a interpretações conforme modelos explicativos do mundo microscópico, bem como construir modelos que subsidiem a compreensão desses conteúdos. Ainda segundo Morisson e Morgan (1999 apud Santos e Maldaner 2013), a aprendizagem de e sobre modelos pode ocorrer por intermédio de dois processos distintos: a construção e a utilização de um modelo.

Mora, Hernández e Danache (2005) apresentam algumas propostas importantes na construção de um modelo, como: a) observar as manifestações do fato, fenômeno ou sistema que se deseja explicar com o modelo; b) descobrir, registrar e classificar as regularidades dos aspectos do sistema que se deseja modelar; c) criar analogias e/ou metáforas que permitam visualizar, de modo concreto, o que se deseja modelar.

Na visão dos autores, a criação de um modelo, faz-se uma previsão do evento que está se modelizando e se os resultados não estiverem de acordo, realiza-se novos ajustes para melhorar cada etapa da construção. Posteriormente, repete o processo com uma nova predição e observa se as mudanças estão de acordo com o fato ou referente.

Os modelos são empregados muitas vezes nas matérias que envolvem análises científicas, visando entender os fenômenos que nos cercam. Essa utilização costuma ter diversos enfoques: representar entidades mais simples, distanciando-as parcialmente da complexidade do fenômeno, tornar visíveis as entidades abstratas, interpretar os resultados experimentais, incentivar hipóteses diferentes sobre os fenômenos e assim prever propriedades do sistema (JUSTI; GILBERT, 2002).

São estes sistemas modelados que constituem muitas das visualizações que hoje são utilizadas na Química e na sala de aula de Química. Por este motivo é imprescindível que os professores reconheçam a importância e o papel dos modelos e da modelagem no ensino de Química, de modo a incorporá-los adequadamente práticas.

Justi (2006) tem dado uma maior importância ao processo de elaboração de modelos. Entretanto, ressalta que os textos científicos raramente descrevem como se deu a construção de um determinado modelo. Isso pode ser interpretado como uma indicação de que não existem regras gerais para a construção de modelos, o que implica, de um modo geral, supor-se que a capacidade de construir modelos é uma destreza que não pode ser ensinada.

Na busca de auxiliar os estudantes na construção de modelos como mecanismo de aprimoramento de estudo, existem diversos argumentos na literatura que defendem sua utilização. Segundo DE JONG (1991 apud MANTOVANI 2013)

Aumento da motivação, intensificação do aprendizado cognitivo, melhora nas habilidades de pensamento crítico, melhora na transferência do aprendizado para outras situações, desenvolvimento de atitudes favoráveis aos assuntos sociais, como a conservação do meio ambiente, desenvolvimento de uma atitude mais positiva em direção ao aprendizado e o processo instrucional, desenvolvimento da comunicação e habilidades sociais, melhora na atmosfera da classe, aumento da flexibilidade do professor e formação de professores com maior senso do seu valor.

As contribuições dos diversos autores trazidos sinalizam a importância de se refletir sobre a natureza do conhecimento científico como algo dinâmico, provisório e sobre o papel dos modelos na construção desse conhecimento.

2.2 PRINCIPAIS ALÓTROPOS DOS ELEMENTOS QUÍMICOS

Alotropos são diferentes formas ou variedade do mesmo elemento no mesmo estado. (BROWN; LEMAY; BURSTEN, 2005). As principais diferenças entre as variedades alotrópicas existentes na natureza consiste em dois motivos principais, sendo que o primeiro remete à quantidade de átomos (atomicidade) e a segunda ao arranjo espacial dos átomos. Os principais elementos capazes de formar substâncias alotrópicas são: oxigênio, fósforo, enxofre e carbono.

O oxigênio elementar constitui cerca de 21% em massa da atmosfera, sendo também, o elemento mais abundante na crosta da terra (46% em massa) e ainda compõe cerca de dois terços da massa de uma pessoa. O oxigênio tem dois alótropos, o dióxigênio (O_2) e o ozônio (O_3), com alotropia decorrente da sua atomicidade. (SHRIVER; ATKINS, 2008)

O dióxigênio tem sua importância na indústria na fabricação do aço, tratamento de esgotos, atmosfera artificial, aplicações médicas, submarinos e além de ser um dos responsáveis pelo processo de respiração dos seres vivos. Sobre outro alótropo do oxigênio, o ozônio que tem um odor pungente; ele tem grande importância na manutenção da vida na Terra uma vez que a sua presença na camada gasosa que envolve o nosso planeta ajudar a filtrar grande parte das radiações ultravioletas que nos atingiriam de forma catastrófica. (PEIXOTO, 1998; SHRIVER; ATKINS, 2008)

O fósforo é o 12º elemento em abundância na crosta terrestre (0,1%), ele possui cerca de 10 variedades alotrópicas, que podem ser classificadas em três categorias principais: branca, vermelha e preta. Os alótropos do fósforo se diferem na quantidade de átomos existentes na constituição de cada variedade alotrópica, exceto o fósforo preto (P_n), a forma menos comum e menos reativa que tem uma estrutura lamelar, semelhante à do grafite. O fósforo branco é formado por moléculas (P_4), é venenoso e muito

reativo, por esta razão tem sido usado pelas grandes potencias na fabricação de artefatos militares na fabricação de granadas e bombas incendiárias; quando exposto à luz solar ou ao calor ele é convertido na variedade vermelha $(P_4)_n$, que é mais inerte quimicamente e de grande utilidade prática, pois é usado no fabrico das lixas de caixas de fósforos de segurança. (PEIXOTO, 2002a)

O enxofre (S) é o nono elemento mais abundante no universo e constitui cerca de 0,03% da crosta terrestre.

A grande importância do enxofre nas nossas vidas pode ser exemplificada em múltiplos processos industriais como, por exemplo, na produção de ácido sulfúrico para baterias, fabricação de pólvora e vulcanização da borracha. Na indústria farmacêutica, em bactericidas e antibióticos. Na agroindústria na fabricação de adubos, defensivos e etc. As variedades alotrópicas do enxofre surgem pelas diferentes formas de ligação entre os átomos e também pela arrumação das moléculas poliatômicas de enxofre. (PEIXOTO, 2002b)

O enxofre é o elemento químico que possui um grande número de variedades alotrópicas, porém as formas mais importantes são: o enxofre rômico ($\alpha-S_8$) e o enxofre monoclinico ($\beta-S_8$). Ambos são formados por moléculas em forma de anel e de mesma fórmula molecular, S_8 , sendo que a diferença entre os dois está no arranjo espacial dos átomos no retículo cristalino.

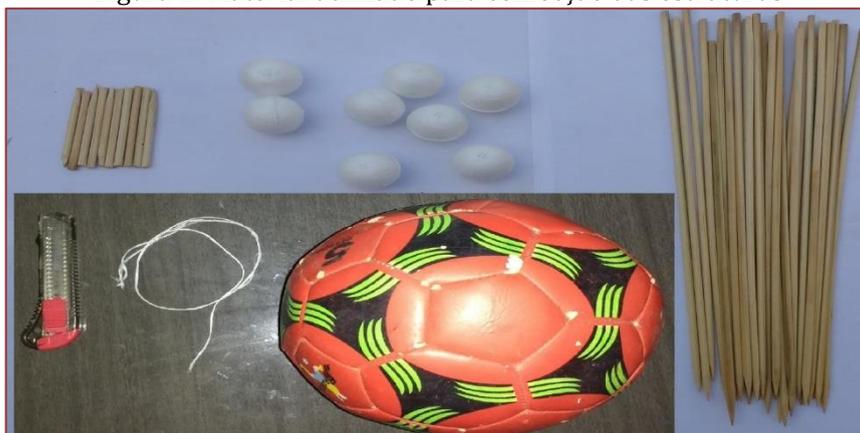
O carbono (C) é outro elemento capaz de realizar o fenômeno da Alotropia podendo existir pelo menos sete alótropos do carbono, que são: grafite (alfa e beta), diamante, lonsdaleíta (diamante hexagonal), caoíta, carbono (VI) e os fulerenos. Essas formas alotrópicas diferem no arranjo espacial de átomos de carbono. (PEIXOTO, 1997)

O diamante, o grafite e os fulerenos são as formas mais importantes de carbono. O diamante é um isolante elétrico e térmico, transparente e duro. Na sua estrutura cada átomo de carbono está rodeado tetraedricamente por quatro outros átomos de carbono, resultando numa célula unitária cúbica. O grafite, presente na ponta do lápis, é a forma mais estável do carbono, constitui um sólido macio e cinza, é um bom condutor de calor e eletricidade e sua estrutura é formada por átomos ligados que formam anéis hexagonais contidos em um mesmo plano. O fulereno é uma variedade sintética de alotropia do carbono que tem estrutura poliédrica com átomos de carbono nos vértices, um exemplo é o fulereno-60 (C_{60}) formado somente por faces pentagonais e hexagonais. (ROCHA-FILHO, 1996; SHRIVER; ATKINS, 2008)

3. METODOLOGIA

Para a montagem dos modelos moleculares utilizou-se bolinhas de isopor (25mm), palitos de churrasco, estilete, estilete, bola de futebol, barbante. Os materiais são baratos e encontrados com facilidades em papelaria e supermercados.

Figura 1: Material utilizado para confecção das estruturas



Inicialmente foi necessário cortar os palitos com um estilete do tamanho escolhido que foi de 6cm para representação das ligações e em seguida fazer as pontas dos palitos para melhor penetração nas bolinhas de isopor. Na confecção da estrutura do fulereno utilizou-se uma bola de futebol para adquirir a forma

esférica, pois a mesma é semelhante ao fulereno inclusive na quantidade de pontos que foi representada pelos 60 carbonos.

Na estrutura do grafite foi utilizado o barbante para demonstrar o aspecto lamelar da ligação de Van der Waals para manutenção das folhas de grafite unidas. As demais estruturas foram montadas normalmente como previsto.

4.RESULTADOS E DISCUSSÕES

A visualização espacial das estruturas químicas podese um ponto fundamental para auxiliar o ensino e a compreensão dos fenômenos e explicações envolvidos nessa Ciência. Diversos autores acreditam que a facilidade de compreensão em alguns conceitos químicos se deve à melhor visualização em três dimensões das estruturas, seguida de uma correta manipulação mental dessas. Além disso, essa habilidade também permite a transição entre as representações microscópicas, simbólicas e macroscópicas com mais eficiência.

Foram realizados os modelos representando algumas substâncias alótropicas:

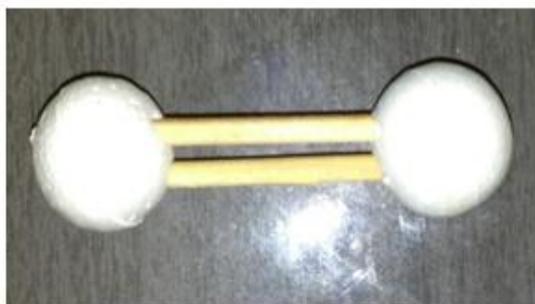


Figura 2: Representação da estrutura do Dióxido de oxigênio (O₂)

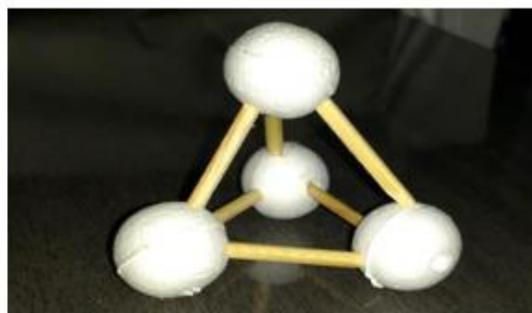


Figura 4: Representação da estrutura do Fósforo branco



Figura 3: Representação da estrutura do Ozônio(ressonância) (O₃)

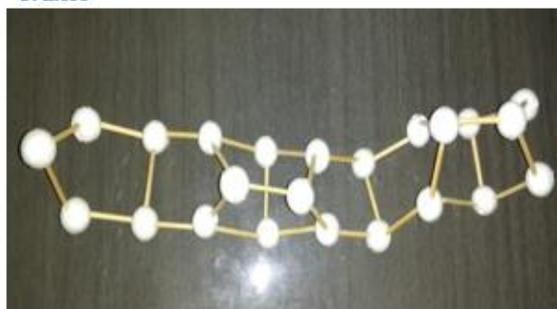


Figura 5: Representação da estrutura do Fósforo vermelho

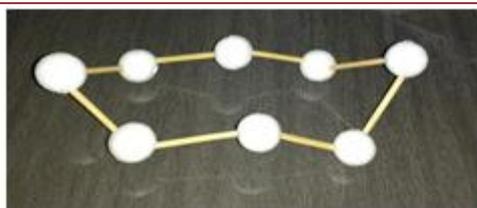


Figura 6: Representação da molécula do Enxofre (S8)

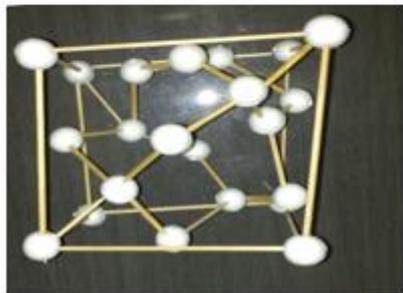


Figura 7: Representação da Estrutura do Diamante

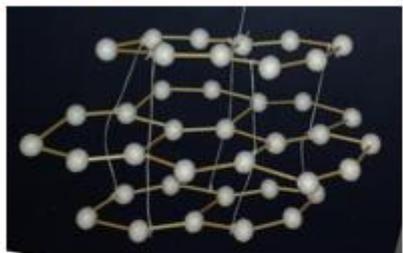


Figura 8: Representação da estrutura do grafite

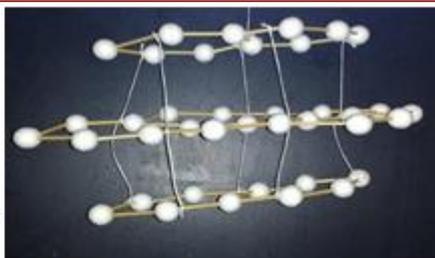


Figura 9: Representação da mesma estrutura do grafite por um outro ângulo

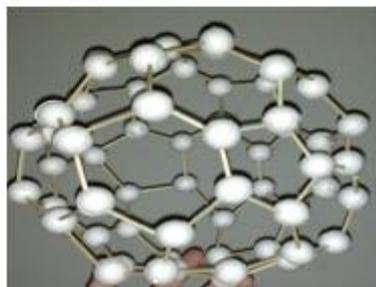


Figura 10: Representação da estrutura do fulero-60

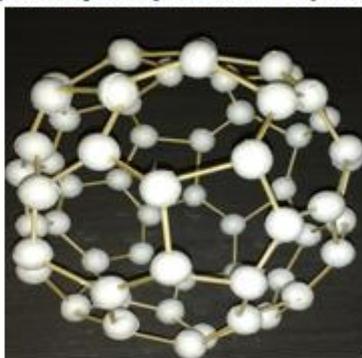


Figura 11: Representação da mesma estrutura do fulero-60 por outro ângulo

5. CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, observei a importância do uso de materiais concretos na visualização dos conteúdos de Alotropia e Geometria Molecular. Sendo que o uso de modelos moleculares concretos contribui para aprimorar o ensino de química, pois propicia de forma significativa em uma melhor abordagem do conteúdo ministrado através da visualização em 3D das moléculas, além da interação quando está fazendo a montagem das estruturas saindo do ambiente virtual para o ambiente real, pois a maioria dessas moléculas é vista apenas em livros didáticos.

Dessa forma, o profissional do ensino da química pode implementar esse instrumento didático para construir seu conjunto podendo adaptá-lo da maneira que melhor lhe convier para melhorar o aprendizado dos alunos, pois esta apresenta as seguintes vantagens em relação aos comerciais: (a) número suficiente de peças, (b) representação de átomos particulares, (c) versatilidade, (d) flexibilidade, (e) baixo custo e (f) materiais acessíveis.

Ao finalizar este trabalho, acredita-se que o mesmo pode contribuir para o aprendizado dos alunos de Química. Assim, crê-se que deve partir do professor a iniciativa de estimular a construção de Modelos procurando assim novas descobertas e sempre buscando respostas alternativas no decorrer do aprendizado, a fim de facilitar o processo de ensino.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Ministério da Educação – MEC, Secretária de Educação Média e Tecnológica - Semtec. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtc, 1999b.
- [2] Brown, Theodore; Lemay, H. Eugene; Bursten, Bruce E. Química: a ciência central. 9 ed. Prentice-Hall, p 241, 2005.
- [3] Ferreira, Poliana Flávia Maia; Justi, Rosária da Silva. Modelagem e o "Fazer Ciência". Química Nova na Escola, São Paulo, n. 28 p.32-36, maio 2008.
- [4] Justi, R. S. La enseñanza de ciencias basada em la elaboración de modelos. Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v.24, p. 173-184, 2006.
- [5] Mantovani, V.L. Visualização e Modelagem em Química Orgânica: Visões de professores em um curso de educação continuada. 2013. 147f. Tese (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- [6] Mora, Arévalo X.; Hernández, Ortega A.; Danache, Dominguez R. E. Os modelos em La construcción e evaluación de los conocimientos em físico química. Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, número extra, p. 1-6, 2005.
- [7] Peixoto, Eduardo Motta Alves. Carbono. Química Nova na Escola: Elemento Químico, São Paulo, n. 5, p.34, maio 1997.
- [8] Peixoto, Eduardo Motta Alves. Enxofre. Química Nova na Escola: Elemento Químico, São Paulo, n. 16, p.51, novembro 2002b.
- [9] Peixoto, Eduardo Motta Alves. Fósforo. Química Nova na Escola: Elemento Químico, São Paulo, n. 15, p.51, maio 2002a.
- [10] Peixoto, Eduardo Motta Alves. Oxigênio. Química Nova na Escola: Elemento Químico, São Paulo, n. 7, p.36, maio 1998.
- [11] Rocha-Filho, Romeu C.. Os Fullerenos e sua espantosa geometria molecular. Química Nova na Escola, São Paulo, n. 4, p.7-10, nov. 1996.
- [12] Santos, Wildson Luiz P. dos; MALDANER, Otavio Aloisio. Ensino de Química em Foco. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. 212-226 p.
- [13] Shriver, Duward F.; Atkins, Peter William. Química Inorgânica. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008. 339-399 p. Tradução de Roberto de Barros Faria e Cristina Maria Pereira dos Santos.
- [14] Vasconcelos, F. C. G. C.; Arroio, A. Explorando as percepções de professores em serviço sobre as visualizações no ensino de química. Química Nova, São Paulo, vol. 36, n. 8, p. 1242-1247, 2013.

Autores

ALICE MARIA CORREA MEDINA

Possui Pós-doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Brasília; Doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília; Mestrado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília; Especialização em Dança Educação pela Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro e Graduação em Educação Física em Licenciatura Plena pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. É professora adjunta da Universidade de Brasília, atuando como docente e pesquisadora junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação e na Faculdade de Educação Física da UnB. É integrante do Grupo de Estudos em Atividade Física e Saúde. Desenvolve estudos e pesquisas sobre o corpo e a produção de sentidos relacionados a Educação, Sociedade, Ambiente, Cultura e Saúde.

ALINE ZORZI SCHULTHEIS DE FREITAS

Mestra em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2010). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar e Especialista em Educação Infantil (UFAM). Atualmente é Pedagoga e Coordenadora Geral de Ações Inclusivas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Formação de Professores, Tecnologias da Informação e Comunicação, Inclusão Social.

ALLINE PENHA PINTO

Mestra em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física (2008). Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas no Serviço Público. Especialista em Musculação e Personal Trainer. Atualmente atua como Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM/ Campus Humaitá.

ANA PAULA DOS SANTOS ALBUQUERQUE

Enfermeira, Doutoranda em Enfermagem - FENSG/UPE. Mestre em Hebiatria - FOP/UPE. Especialista em Enfermagem Dermatológica - IDE, Especialista em Auditoria de Serviços de Saúde - IBPEX, Especialista em Administração Hospitalar - IBPEX. Orientadora do UNASUS - UFPE.

ANDREZA CAVALCANTI VASCONCELOS

Enfermeira, mestre em educação pela UFPE/CAA. Especialista em UTI e clínica cirúrgica. Professora orientadora de enfermagem da UNIFAVIP/wyden

BÁRBARA MILENY MONTEIRO DA SILVA

Graduada em Licenciatura em Licenciatura em Química pelo IFPB

CARLA ROANE DE SOUZA SANTANA

Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina. Experiência em laboratório do Centro de Agroecologia, Energias Renováveis e Desenvolvimento Sustentável (CAERDES) da UNEB/DTCS da Universidade do Estado da Bahia, Campus Juazeiro. Tem experiência na área de Química Laboratorial, com ênfase em Química e Meio Ambiente e no Ensino de Química, atuando principalmente nos seguintes temas: Métodos didáticos, Tabela Periódica Interativa, Instrumentação em Laboratório, Sustentabilidade, Formação de Professores e Saúde Docente.

CHRYSLANE BARBOSA DA SILVA

Possui Graduação Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas (2016); Mestrado em Proteção de Plantas pelo Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Alagoas (2018) e atualmente está cursando Doutorado em Biotecnologia e Recursos Naturais pela Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO) na Universidade Federal de Alagoas. Tem experiência nas áreas de Biologia e Ciências Exatas e da Terra, atuando nos seguintes temas: Produtos naturais, Plantas daninhas e Ecologia Química.

CLARA RAÍSSA FERNANDES DE MELO

Psicóloga formada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutoranda em Psicologia Cognitiva (UFPE). Professora de Psicologia da Faculdade Três Maria - João Pessoa

CRISTHIANE MARIA BAZÍLIO DE OMENA MESSIAS

Doutora em Ciências. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental para o Semiárido. Professora Adjunta do Colegiado de Nutrição da Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina

CYNTHIA MARIA PORFÍRIO DAS NEVES

Atualmente é bolsista do projeto de extensão CINEMA ACESSÍVEL: UMA PROPOSTA DE INSERÇÃO DE ACESSIBILIDADE NA REALIZAÇÃO FÍLMICA da Universidade Estadual do Ceará e voluntária do projeto Cine Alicerce, projeto de extensão e iniciação artística vinculado à Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Letras. Atuando principalmente nos seguintes temas: estética literária, cinema, cultura e análise linguística.

DAGOBERTO BUIM ARENA

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1972), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga (1978), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996) e Pós-Doutorado pela Universidade de Évora, Portugal (setembro a dezembro de 2007), financiamento FAPESP. Em novembro e dezembro de 2010, realizou estágio pós-doutoral junto ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INRP), em Lyon, França. Pós-Doutorado pela Université-Sorbonne, Paris IV (08.10.2013 a 07.08.2014), com financiamento FAPESP. Livre-docente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 2013. Atualmente é professor Adjunto do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em Marília. Trabalhou como professor, diretor de escola e supervisor de ensino na rede pública estadual paulista. Pesquisador convidado do Laboratório Linguistique, Langues, Parole (LiLPa) da Faculté de Lettres, da Université de Strasbourg, França no período de 22 de setembro a 18 de dezembro de 2015.

DANIEL AUGUSTO BORGES PAVANI

Possui MBA em Gestão do Agronegócio pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2015) e MBA em Gestão de Marketing pelo Centro Universitário Central Paulista - Unicep (2014). Graduação em Imagem e Som pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2007) e graduação em Engenharia Elétrica [São Carlos] pela Universidade de São Paulo - EESC/USP (2000). Tem experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em Controle de Processos Eletrônicos, Retroalimentação, desenvolvimento de software para gestão, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão de empresas do agronegócio, identificação por rádio frequência (RFID) e sistemas de automação e controle.

DANIELLY ALBUQUERQUE MEDEIROS RIOS

Professora e pesquisadora na área de Bioquímica, Entomologia e História da Educação. Bióloga, especialista em Ecologia, Mestre em Gestão Ambiental, Doutorado em Ciência Ambiental.

DÉBORA REGINA FERNANDES BENÍCIO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1994), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1989) e mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2000). Atualmente é professora mestre D - da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação inclusiva, prática pedagógica, estágio supervisionado e iniciação à docência.

DINÁ SOUZA DA SILVA

Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLIN/UFSC). Mestre em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Libras pela Universidade Cândido Mendes - RJ. Bacharel em Tradução e Interpretação em Letras Libras pela Universidade Federal do Ceará (UFC)/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005). Possui Certificação do Ministério da Educação (MEC) (Prolibras) para Tradução e Interpretação e Uso e Ensino da Libras, ambos no Nível Superior. Guia-Intérprete de Libras com Certificação pela Abrasc e Ahimsa (SP). Atualmente é Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), como docente das disciplinas de Libras e Sociolinguística no Curso de Letras.

ÉRICA CORREIA DA SILVA

Doutoranda em Difusão do Conhecimento pelo Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento - UFBA. Mestre em Ensino de Física pelo Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física - Univasf. Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual da Bahia

FABRÍCIO ALMEIDA SILVA DE MESQUITA

Técnico de Laboratório do Instituto Federal do Piauí - IFPI

GABRIELA TEIXEIRA PAULA

Bacharela em Educação Física e estudante de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Juiz de Fora. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/UFJF (PIBID-UFJF). Concluiu um semestre letivo em intercâmbio cultural no Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), em Portugal. Foi monitora das disciplinas Biomecânica e Aprendizagem Motora na FAEFID/UFJF, bolsista voluntária no Projeto de Extensão "Oficina Lúdica", bolsista em Treinamento Profissional no projeto "Brinquedoteca: Um Espaço Lúdico no Colégio de Aplicação João XXIII", atualmente bolsista de Iniciação Científica intitulado "O Trabalho educativo com as manifestações corporais circenses no Ensino Médio"; Membro e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana - GEPEDIH da Faculdade de Educação da UFJF.

JAIRTON FRAGA ARAÚJO

Graduado em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal da Bahia (1982), mestrado em Agronomia na área de Fruticultura Tropical pela Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (1990) e doutorado em Agronomia na área de Horticultura pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007). Atualmente é professor Titular da Universidade do Estado da Bahia onde ministra as disciplinas Agroecologia e Manejo e Conservação do Solo e da Água. É professor do quadro permanente em Agroecologia do programa de mestrado em Ecologia Humana

e Gestão Socioambiental da UNEB em Paulo Afonso. Foi diretor do Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais - DTCS/UNEB no período de 2002 a 2004. Foi assessor da Prefeitura de Juazeiro entre 01/2004 a 07/2004. Ocupou a função de Secretário de Agricultura, Desenvolvimento Rural e meio-ambiente entre janeiro de 2009 a março de 2010. Atualmente é o Diretor do CENTRO DE AGROECOLOGIA, ENERGIAS RENOVÁVEIS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - CAERDES da UNEB/DTCS e pesquisador da área de agricultura orgânica, agroecologia e fitotecnia de cultivos irrigados. Exerceu entre dezembro de 2012 a Março de 2014 a Coordenação do Colegiado de Curso de Engenharia Agrônômica da UNEB em Euclides da Cunha no Campus XXII. A partir de 18 de Junho de 2014 foi eleito e assumiu o cargo de Diretor do Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais, para mandato até 2016. Em 2016, foi reeleito para o cargo de Diretor do departamento de Tecnologia e Ciências Sociais - DTCS para o biênio 2016 - 2018. Coordenador do Doutorado Profissional em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial - PPGADT no âmbito da UNEB conforme portaria 334/2019.

JEAN MICHEL ALVES DAMASCENO

Coordenador pastoral/pedagógico no Colégio Marista Pio X em João Pessoa-PB e faz mestrado em Ciência das Religiões Pelo Unopar.

JESSINA JUSSARA DE FREITAS FELIPE

Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Ceará

JOZIMEIRE ANGÉLICA STOCO DE CAMARGO NEVES DA SILVA

Pós-Doutorado em Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP (2018). Doutorado em Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP (2016). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar PUC/SP, certificado pelo CNPq, sob a liderança da Professora Dra. Marina Graziela Feldmann. Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo-UMESP/SP (2002- aprovada com louvor e distinção, na linha de Pesquisa Formação de Professores). Graduada em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo- FDSBC/SP (1989). Docente da Educação Básica (1983-Ensino Fundamental até o 5º ano) e Docente com Especialização em Educação Infantil (1984). Integrante do Conselho Municipal de Educação de Santo André/SP e do Banco de Especialistas em Direito Educacional da Associação Brasileira em Direito Educacional-ABRADE. Autora e coautora de livros e inúmeros artigos publicados na área da Educação. Associada da ABEDi (Associação Brasileira de Ensino de Direito). Diretora Geral do Curso Stocco Ltda. Diretora Pedagógica da Escola de Educação Infantil Stoquinho. Tem experiência na área de Educação (educação básica e superior), com ênfase em aprendizagem, currículo, avaliação, formação de professores, metodologia de ensino e gestão educacional. Atua principalmente com os temas: 1. Aprendizagem; 2. Currículo; 3. Avaliação; 4. Formação de Professores; 5. Profissionalidade Docente; 6. Metodologia de Ensino; 7. Proposta Pedagógica; 8. Gestão Educacional. 9. Cidadania Global. ORCID: 0000-0002-8958-246X

JUDSON MEDEIROS ALVES

Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Língua Portuguesa, Redação e Oratória pela Universidade Barão de Mauá. Graduado em Letras - Espanhol pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente é Professor de Espanhol do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco - Campus Ouricuri. Possui experiência na área de Letras, Língua Portuguesa e Espanhola, na área da educação atua com projetos pedagógicos e de extensão visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

JULIANA MEDEIROS MORGADO

Graduada em Pedagogia, especialista em Direito Educacional e MBA em Gestão Pública. Professora e pesquisadora na área da Educação e prioridades.

JULIANO BERNARDINO DE GODOY

Educador e Reverendo da Igreja Anglicana Episcopal de São Jorge, em Rio Claro-SP. Mestre em Educação (UNIMEP). Lato-sensu em: Docência no Ensino Superior (UNAR) , História Cultural (CLARETIANO), Ciências da Religião (FAVENI), Sociologia e Ensino de Sociologia (UNIANDRADE). Licenciando em História (UNIESP), Filosofia (CLARETIANO), Sociologia (UNAR) , Pedagogia (UNAR) , Geografia (UNAR). Bacharel em Teologia (CLARETIANO), Filosofia (CLARETIANO), História (ESTÁCIO).

KELLY BARBOSA DA SILVA

Possui graduação em Química Licenciatura pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL (2013), e Doutorado em Biotecnologia pelo RENORBIO na Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2019). É colaboradora de pesquisas nos seguintes grupos: Biogeografia e Sustentabilidade Ambiental (UFAL), Grupo de Pesquisa em Química - GRUPEQ (UNEAL) e na Embrapa Tabuleiros Costeiros-Rio Largo. Atua em projetos nas seguintes áreas: Ensino de Química com ênfase em química e meio ambiente, experimentação de química e pesquisas em Química dos Produtos naturais. É integrante do Laboratório de Pesquisa Em Recursos Naturais - LPqRN / UFAL, com pesquisas em Ecologia Química.

KLÉBIA RIBEIRO DA COSTA

Doutoranda e Mestre em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Graduada em Letras e em Pedagogia, Especialista em Língua Portuguesa: leitura, produção de texto e gramática, em Gestão e Organização Escolar e em Educação Ambiental. Atua como professora titular III na FAL Estácio Faculdade Estácio de Natal e como Assessora Pedagógica da SME/Natal/RN. É orientadora de TCC de Cursos de Especialização pela UAB/IFRN e pelo PARFOR/UFRN. Pesquisa sobre as práticas de leitura e de escrita nas diversas esferas sociais, principalmente as que se efetivam no âmbito do trabalho e discute, ainda, acerca da formação de professores - inicial e continuada.

LUCIANA DILANE DOS SANTOS BARBOSA

Enfermeira, mestranda em educação pela UFPE/CAA. Especialista em Oncologia e Neonatologia. Professora da disciplina de Oncologia, e professora orientadora de enfermagem da UNIFAVIP/wyden

LUCICLEIDE ODILIA DO NASCIMENTO NUNES

Enfermeira. Especialista em Unidade de Terapia Intensiva. MBA em Gestão e Controle de Infecção Hospitalar. Mestranda em Gestão e Economia da Saúde pelo UFPE/CCSA. Supervisora de Estágios de Enfermagem da UNIFAVIP/Wyden

MALINÁLIA INÊS DA ROCHA MARCIÃO

Doutora em Psicologia e Ciências da Educação, Mestrado em Engenharia de Produção, Especialista em Administração de Recursos Humanos, Graduada em Psicologia. Psicologia e Professora Universitária há 17 anos. Linhas de Pesquisa: Educação, Gestão e Comportamento Humano.

MARCIELIO ALVES DOS SANTOS

Graduado em Licenciatura em Licenciatura em Química pelo IFPB e Pós Graduando em Ensino de Ciências e Matemática pelo IFPB

MARCIELY MARTINS DE LIMA

Graduanda em Pedagogia na UEPB-CAMPUS III, bolsista do PIBID por 2 anos.

MARIA DOS REIS CAMELO

Doutora em Psicologia e Ciências da Educação, MBA Executivo em Desenvolvimento de Competências Gerenciais, Especialista em Engenharia Econômica e Gestão Empresarial, Graduada em Economia. Economista trabalha no Mercado Financeiro e Professora Universitária há 16 anos. Linhas de Pesquisa: Educação Superior e Gestão Acadêmica e Mercado de trabalho no Ensino Superior.

MARIANNE LOUISE MARINHO MENDE

Doutora em Ciência e Tecnologia dos Alimentos. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental para o Semiárido. Professora Adjunta do Colegiado de Nutrição da Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina

MARINA GRAZIELA FELDMANN

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado e Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo . É professora titular do Departamento de Fundamentos de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuando como docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Diretora da Faculdade de Educação 2001-2008. Pró-Reitora de Graduação 2008-2012. Vice-Coordenadora do Programa de Pós em Educação: Currículo 2013- 2015. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo 2015-2017 e 2017-2019. Coordenadora Geral do PARFOR (Capes -MEC) - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica(2011-2017). Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação de São Paulo(2016-2020) .Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) : Formação de Professores e Cotidiano Escolar. Membro do Corpo Editorial da Revista e-Curriculum (Qualis A2). Parecerista de revistas científicas e da agência de fomento: Capes. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, políticas de formação docente, formação de professores, escola brasileira e gestão.

MICHELLE DE SOUSA BAHURY

Graduada em Letras (UEMA). Especialista em Metodologia do ensino de língua inglesa (FAMA) e Gestão Escolar. Mestre em Ciências da Educação (ULHT / Portugal) e em Letras (UFMA). Professora de língua Inglesa e portuguesa do Instituto Federal do Maranhão. Atua na áreas de Linguística Aplicada, Língua estrangeira, Formação docente e Análise do Discurso. Tradutora e revisora de textos científicos.

MÔNICA DE FÁTIMA BATISTA CORREIA

Professora de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, Pós Doutorada (2016) em Educação pela University of Califórnia - Berkeley, Doutora (2005) e Mestre (1996) em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco, Especialista em Avaliações e Medidas em Psicologia (1992) pela Universidade de Brasília (UnB).

PASCOAL ERON SANTOS DE SOUZA

Mestre em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade - UNEB. Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Licenciado em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco - UP

PAULO ISAAC DE SOUZA CAMPOS

Enfermeiro. Especialista em Urgência e Emergência-CBPEX. Especialista em Ginecologia e obstetrícia- UNIFAVIP. Mestrando em educação em Ciências e matemática pela UFPE/CAA. Professor Universitário do curso de Enfermagem da UNIFAVIP/Wyden

PEDRO RIBEIRO DA NÓBREGA

Possui graduação em Química pela Universidade Federal de Campina Grande (2007), Possui especialização em Química pela Universidade Federal de Lavras (UFLA - 2011). Atualmente realiza Mestrando em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University.

RAIANNE MONTEIRO SOARES

Enfermeira. Especialista em Unidade de Terapia Intensiva. Mestranda em educação pela UFPE/CAA. Professora Orientadora de Estágios de Enfermagem da UNIFAVIP/Wyden

ROGÉRIO ERBERELI

Doutorando em Engenharia Mecânica pela Universidade de São Paulo (USP) - Escola de Engenharia de São Carlos (EESC) - Bolsista CAPES. Mestre em ciências Bioengenharia da Universidade de São Paulo - USP (2017); Graduado em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006) - UNESP. MBA em gestão da produção e logística empresarial pelo Centro Universitário Central Paulista - UNICEP (2012). MBA em docência do ensino superior pela Faculdade Anhanguera. Professor dos cursos de engenharia da Faculdade Anhanguera - (Matão - SP) - período: 2013-2019. Coordenador do curso de Engenharia mecânica da Faculdade Anhanguera (Matão-SP) - período: 2018 - 2019.

SAMARA CLOTILDES SARAIVA RODRIGUES

Professora de física do Instituto Federal do Piauí- IFPI, licenciada em Física pelo Instituto Federal do Piauí-IFPI, Especialista em Ensino de Física pela UNINTER, mestre em Engenharia dos Materiais pelo IFPI e Doutorando em Engenharia dos Materiais pela Universidade Federal do Piauí- UFPI.

SAMARA REGIA DE ANDRADE

Mestranda do programa de pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco- Campus Petrolina. Fone: (87) 3866-6491. Endereço: BR 203, KM 2, s/n. Campus Universitário. Vila Eduardo. Petrolina – PE

SANDRA SANTOS DA COSTA

Técnica Pedagoga de cargo efetivo no INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM, Campus de Humaitá. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2003) e mestrado em Ciências da Educação - Universidad Tecnológica Intercontinental (2012). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e tecnologias na educação - atuou como formadora de professores para melhoria do IDEB das escolas Estaduais- RO no Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar. Atuou como coordenadora Geral de Ensino no IFAM Campus Humaitá.

SANNYELE RODRIGUES DE SOUZA

Graduanda em Pedagogia na UEPB-CAMPUS III, bolsista do PIBID por 2 anos.

SARA TALYTA DE OLIVEIRA LEAL SEABRA

Licenciada em Física pelo Instituto Federal do Piauí-IFPI

SELVA MARIA GUIMARÃES BARRETO

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1985), possui mestrado em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2009), Coordenadora do Curso de Educação Física e Desportos da UFJF (2012-2018), tutora do PET-SAÚDE de 2011 à 2013 e coordenadora do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) (2012-2015). Foi coordenadora do curso de Educação Física e Motricidade Humana por dois mandatos na UFSCar. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Aprendizagem Motora e Treinamento Desportivo, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, comportamento motor (aspectos biomecânicos e desenvolvimentais), aprendizagem motora, crescimento e desenvolvimento e treinamento motor.

SIMONE SARAIVA RODRIGUES

Professora de Física pelo Estado do Piauí (SEDUC-PI) e pelo Estado do Maranhão (SEDUC-MA)

THELMA HELENA COSTA CHAHINI

Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia e em Educação Especial. Mestrado e Doutorado em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Pesquisadora nos Programas de Pós-Graduação da UFMA: Mestrado em Educação. Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade e em Políticas Públicas. Membro do Comitê de Ética CEP/CONEP/UFMA.

VANESSA ALVES DO PRADO

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP- Marília. De janeiro de 2014 a maio de 2014 realizou Doutorado Sanduíche na École Normale Supérieure de Lyon (França), sob a co-orientação do Professor Eric Dayré. Mestre em Educação (2011) e graduada no curso de Pedagogia (2007), com habilitação em Administração Escolar, na mesma universidade. Atualmente, atua como Diretora efetiva na Escola Estadual Professor Benito Martinelli, em Marília. Atua no ensino superior em cursos de graduação e pós-graduação lato sensu. Foi professora efetiva pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por 12 anos e trabalhou como Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (área de Educação Especial) na Diretoria de Ensino da Região de Marília.

VANESSA FERNANDES SOARES

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas (2017). Mestre em Proteção de Plantas pela Universidade Federal de Alagoas (2019). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Agroecossistemas da Universidade Federal de Santa Catarina. cursou Serviço Social na Universidade Norte do Paraná, participa como colaboradora dos Grupos de Pesquisa em Etnobotânica e Etnofarmacologia de Plantas Medicinais - GPET e Grupo de Pesquisa em Química - GRUPEQ. Tem experiência na área de Biologia, atuando nos seguintes temas: etnobotânica, resistência genética e doenças em plantas.

VIVIANE PATRÍCIA PEREIRA FÉLIX

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas (2000). Especialização em Biologia pela Universidade Federal de Lavras (2003). Atuou como Professora de Biologia da Rede Estadual de Ensino de Alagoas até 2017. Atuou como Supervisora do Projeto Institucional PIBID/UNEAL/CAPES -Campus Arapiraca (2014/2015). Atualmente é Professora Auxiliar de Biologia/Histologia/Embriologia da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas - UNCISAL e mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7042-110-4



9 788570 421104